

EDUCOMUNICAÇÃO

E DIREITOS

HUMANOS

**Claudia Lago
Claudemir Edson Viana
ORGANIZAÇÃO**

**EDUCOMUNICAÇÃO E
DIREITOS HUMANOS**
**Caminhos da Sociedade
Midiática pelos
Direitos Humanos**

**Claudia Lago
Claudemir Edson Viana
(Organização)**

EDUCOMUNICAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Caminhos da Sociedade Midiática pelos Direitos Humanos

Claudia Lago
Claudemir Edson Viana
(Organização)



Ficha Técnica

- Autores: Claudia Lago e Claudemir Edson Viana (organizadores);
- Título e Subtítulo: EDUCOMUNICAÇÃO: CAMINHOS DA SOCIEDADE MIDIÁTICA PELOS DIREITOS HUMANOS;
- Edição: 1
- Local: São Paulo
- Nome do Editor: ABPEducom,, Universidade Anhembi Morumbi e NCE/USP
- Ano da publicação: 2015

Equipe Editorial

Prof. Dr. Luiz Alberto de Farias
Prof. Dr. Claudemir Edson Viana
Profa. Dra. Claudia Lago
Profa. Me. Jurema Brasil Xavier

Arte da Capa

Jenny Margoth De la Rosa Uchuari

EDUCOMUNICAÇÃO: CAMINHOS DA SOCIEDADE MIDIÁTICA PELOS DIREITOS HUMANOS / Claudia Lago, Claudemir Edson Viana (org.); São Paulo: ABPEducom/NCE-USP/Universidade Anhembi Morumbi.2015

ISBN: 978-85-68365-01-4

1 – Educomunicação, 2 – Direitos Humanos, 3 – Mídia; 4 – Comunicação;
5 - Educação

Índices para catálogo sistemático:
Creative Commons



Editoras ABPEducom, Universidade Anhembi Morumbi, NCE/USP – 2015

Agradecimentos

São muitas as pessoas que viabilizaram esta obra, e algumas foram especialmente responsáveis pela sua materialização, mesmo que concebido para estar somente no suporte digital. Por isso, a ideia não é listar todas as pessoas que colaboraram, mas sim agradecer a todos que puderam oferecer, através desta publicação, mais uma síntese do evento ocorrido em São Paulo de 09 a 11 de outubro de 2014, na Universidade Anhembi Morumbi.

E é à Universidade Anhembi Morumbi que agradecemos primeiramente pela acolhida à proposta de realizarmos um seminário sobre Educomunicação e Direitos Humanos. Sem esta acolhida, representada por cada aluno, cada professor, e cada funcionário que colaborou para que os espaços e os equipamentos pudessem ser utilizados na realização dos encontros entre especialistas, interessados e militantes de diversas regiões do Estado de São Paulo e de outros Estados, não teria sido possível esta realização.

Agradecemos ao público participante do I Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação representado por cerca de 300 pessoas, e em particular a cada participante, cada palestrante convidado para integrar as Mesas-Redondas, as exposições e a atividade Educom.Cinema; e ainda as apresentações feitas nos Grupos de Trabalhos, enfim, a todos que tornaram o Seminário uma realidade e um sucesso.

O evento proporcionou um rico ambiente de debates e troca de experiências relativas ao tema gerador, Educomunicação e Direitos Humanos. Agora, aqui, apresentamos mais um dos produtos que resultam da oportunidade criada pela parceria entre ABPEducom, o NCE/USP e a Universidade Anhembi Morumbi, ou seja, esta publicação.

E agradecemos os especialistas que integraram a Comissão Científica do I Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação e da ABPEducom e NCE, que fizeram os pareceres sobre todos os trabalhos apresentados e cujos textos completos foram enviados posteriormente ao evento, de modo a participarem da seleção que resultou nesta edição.

Depois de muito trabalho, chegamos a uma pré-seleção de 50 trabalhos apresentados no evento para se fazer um trabalho mais cuidadoso de seleção e

organização de 42 trabalhos aqui reunidos de uma nova forma, em novos eixos temáticos, diferentes dos que foram utilizados no referido Seminário.

Este trabalho cuidadoso de leitura e análise dos trabalhos, seleção e revisão dos artigos a integrarem esta publicação, e o refinado trabalho de organização e edição do material, só foram possíveis graças ao empenho dos integrantes da equipe editorial.

E somos gratos aos leitores desta publicação por aproveitá-la para renovar seus conhecimentos e fortalecer a rede de ressignificações e intervenção social pelos Direitos Humanos, a partir do referencial teórico oferecido pelo paradigma da educomunicação.

Claudia Lago e Claudemir E. Viana
Organização

Sumário

EDUCOMUNICAÇÃO: CAMINHOS DA SOCIEDADE MIDIÁTICA PELOS DIREITOS HUMANOS

Prefácio	
<i>Parcerias e oportunidades no campo comunicação/educação</i>	13
Luiz Alberto de Farias	
Apresentação	
<i>Direitos Humanos e Comunicação, um tema gerador de debates e encontros sob a perspectiva da educomunicação.</i>	17
Claudemir Edson Viana e Jurema Brasil Xavier	
Caminhos da Sociedade Midiática pelos Direitos Humanos	27
Entrevista	
<i>Relações entre Educomunicação e Direitos Humanos no ponto de vista de Ismar de Oliveira Soares</i>	29
Vera Lucia Spacil Raddatz	
<i>Pluralismo e diversidade no Rádio e TV brasileira sob a perspectiva os padrões internacionais de direitos humanos</i>	37
Karina Quintanilha Ferreira	
<i>Direitos da Criança e do Adolescente na Guiné-Bissau: incidência em Genebra, Itália e também experiências no Quênia e em Botsuana</i>	45
Maria Célia Giudicissi Rehder	
<i>O Curso Mídias na Educação: um balanço</i>	53
Patrícia Horta Alves, Richard Romancini, Claudia Lago	
Educomunicação socioambiental, formação e diversidade cultural	67
<i>A construção do conceito de meio ambiente para a educação socioambiental</i>	69
Benedita de Fátima Delbono	
<i>Aula Pública Opera Mundi: interação nas redes sociais como possibilidade de democratização do conhecimento</i>	77
Douglas de Oliveira Calixto	

<i>A Comunicação na Educação Ambiental: o personagem Brasileiro contribuindo com o desenvolvimento da consciência ecológica</i> Jamille Almeida da Silva e Ilza Maria Tourinho Girardi	87
<i>Cuidar, Educar e Comunicar: Estudo sobre as relações entre Educomunicação, Educação Infantil e Formação de Professores na cidade de São Paulo</i> Marcelo Augusto Pereira dos Santos	97
Prática pedagógica educomunicativa e formação de professores: os desenhos animados na criação de ecossistemas comunicativos na educação infantil Kamila Regina de Souza e Ademilde Sartori	109
<i>"Minha Escola Defende os Direitos Humanos?" A formação do Aluno Monitor nas escolas da Rede Municipal de Educação de São Paulo</i> Jane Reolo da Silva	119
<i>Curso de capacitação em educomunicação – Novas práticas metodológicas na escola pública</i> Cátia Luzia Oliveira da Silva, Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante e Herbert Lima	127
<i>O papel do professor na promoção da cidadania: Uso do computador e da internet nas escolas brasileiras à luz da pesquisa TIC educação</i> Fabiana Grieco Cabral de Mello Vetritti	135
<i>Contribuições da Educomunicação à Gestão Escolar das TICs</i> Rafael Sbeghen Hoff	143
<i>Em primeira pessoa: práticas educomunicativas para construção da identidade negra na escola</i> Paola Diniz Prandini	177
<i>Educação e Identidade intercultural: reflexões sobre a lei 10.639</i> Fernanda de Araújo Patrocínio	187
Educomunicação, mobilização e protagonismo	195
<i>Práxis Educomunicativa e a Formação de Multiplicadores: da Voz da Escola à Voz da Comunidade.</i> Maurício Lavarda e Rosane Rosa	197

<i>O Jornaleiro: O jornal-laboratório como possibilidade de projeto educ comunicativo nas escolas de Campo Limpo Paulista-SP</i> Felipe dos Santos Schadt	207
<i>Revista Se Liga: de coadjuvantes a produtores de conteúdo</i> Antônia Alves Pereira, João José Alencar, Wanderléia Pereira da Silva	227
<i>A mobilização social por meio da comunicação e a interface com a educ comunicação</i> Hércules J. M. Barros	237
<i>Os Direitos Humanos e as práticas educacionais da Amazônia Ribeirinha</i> Raquel Dani Sobral Santos	249
<i>Programa de Educomunicação como instrumento de jovens multiplicadores - Rede JOIN (Jovens Internautas)</i> Diego Pires Rodrigues	255
<i>Palmares Vive</i> Sandra Santella de Sousa	263
<i>Uma rede Super Mais - Relato de Experiência do processo educ comunicativo da Revista Super Mais</i> Silvia Torreglossa	275
<i>A prática pedagógica educ comunicativa como estímulo ao diálogo a comunidade escolar e protagonismo juvenil</i> Edemilson Gomes de Souza	281
Educomunicação, inclusão social e direito à comunicação	293
<i>A narrativa moral, Piaget e as moscas: Educomunicadores discutem sobre crianças e a ética na adaptação cinematográfica de “O senhor das moscas” de Willian Golding</i> Marciel Aparecido Consani	295
<i>Educomunicação e discursos: a fala do adulto noticiada pelo jovem</i> Bruno Oliveira Ferreira	307
<i>Comunicação e Educação: perspectivas teóricas e metodológicas no Intercom, de 2011 a 2014</i> Eliana Nagamini	317

<i>Educomunicação, jornalismo e consumo</i> Rose Mara Pinheiro	327
<i>A complexidade do cotidiano nas relações educativas</i> Jacqueline Meneguel Albino	335
<i>No Jardim dos Letramentos: Idosos e práticas de e-cidadania</i> Ivan Ferrer Maia	343
<i>Olhares sobre a representação fílmica da surdez</i> Ana Cristina Queiroz Agria	349
Educomunicação e as tecnologias de comunicação e educação	359
<i>Formações do eu e narcisismo digital: os desafios da educomunicação diante das redes sociais</i> Luiz Fernando Fontes-Teixeira	361
<i>A sociedade e a vivência digital: Das lanhouses às lanescolas, rumo à cidadania e à cibercidadania</i> Patrícia Justo Moreira	371
<i>Tecnologias visuais aplicadas à promoção dos direitos humanos: A fotografia no programa USP Diversidade</i> Mauricio da Silva	379
<i>Formação de mediadores para atuar com profissionais do terceiro setor em ambientes virtuais de aprendizagem</i> Claudia Charoux	385
<i>Tecnologias na educação: mediação para os Direitos Humanos</i> Vera Lucia Spacil Raddatz	393
<i>Escola e TICs: Desafios educacionais para a escola atual</i> Gloria Patricia Piedrahita Sarmiento	403

Parcerias e oportunidades no campo comunicação/educação

Luiz Alberto Beserra de Farias

A ideia do Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação surgiu em meados de 2014, em uma conversa informal entre direção da Escola e professores do Núcleo de Pesquisa de Comunicação e Educação da Anhembi.

Discutíamos, na verdade, a organização dos Encontros de Comunicação da Escola, que aconteceria em outubro e que já era tradicional em nosso calendário. Nesses Encontros, trazíamos profissionais do mercado para dividir suas experiências com os alunos, e aproveitávamos para ampliar debates sobre o mercado profissional com a ajuda dos professores. Como uma coisa puxa outra, a conversa enveredou para a possibilidade de abirmos um espaço para trocar experiências relativas aos trabalhos de pesquisa que o Núcleo queria desenvolver.

O Núcleo de Comunicação e Educação já reunia professores com trajetória nesta interface, alguns com concreta adesão à Educomunicação. E era um elemento aglutinador, que colocava em conversa tanto professores da Comunicação quanto da Educação. Nada mais apropriado, então, do que pensar em abrir esse espaço.

A conversa começou a ganhar ares de planejamento e logo alguém se lembrou da possibilidade de parceria com a Escola de Comunicações e Artes da USP, mais precisamente com o Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP, espaço por onde tinham passado colegas que agora eram professores da Anhembi.

Logo a ideia já era uma proposta, que foi levada ao NCE-ECA/USP que, por sua vez, ampliou e envolveu a ABPEDUCOM. Pronto. Antes mesmo de nos darmos conta, já tínhamos uma parceria formada.

A reunião para troca de experiências na interface Comunicação e Educação virou um Seminário e foi planejado para acontecer logo após os tradicionais Encontros de Comunicação, entre 09 e 11 de outubro.

A parceria, desde o início foi das mais gratificantes. Cada equipe envolvida atirou-se de corpo e alma na preparação do evento e, em tempo recorde tínhamos programação, convidados, oficinas e sistema de inscrição. E qual não foi nossa surpresa com o resultado. Trabalhos de todo o Brasil na forma de apresentações orais, pôsteres, debates em mesas temáticas, a sessão de cinema, enfim, um complexo e impressionante Seminário de Comunicação e Educação.

Um primeiro Seminário que se tornou um evento de alto nível de qualidade de trabalhos apresentados, de troca de experiências e de acolhimento. Durante o evento foi com muito prazer que recebi os informes dos professores e colaboradores envolvidos com a organização, de que os participantes estavam entusiasmados e comentavam a qualidade do trabalho, a estrutura do evento e, especialmente, como se sentiam bem recebidos.

Esse resultado que, confesso, surpreendeu-nos, motivou a nova parceria, a que levou à organização deste e-book pelos colegas Claudia Lago e Claudemir Edson Viana, que estenderam o I Seminário com a temática sobre Educomunicação, Mídia e Direitos Humanos, e alimentaram a rede de profissionais, especialistas e líderes nestes temas e em suas interfaces, para disponibilizar parte do material em novo formato, a de um *ebook* que, com certeza, será de grande valia para a sociedade.

Por isso, parablenzo a todos que colaboraram mais uma vez, para agora concretizarmos um sonho: o *ebook Educomunicação e Direitos Humanos – caminhos da sociedade midiática pelos Direitos Humanos*.

E tenho o prazer de anunciar mais uma etapa deste processo. Trata-se da realização do II Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação: Educomunicação e Saúde Integral, ocorrido de 28 a 30 de outubro na Universidade Anhembi Morumbi, repetindo a parceria de sucesso, e mais uma vez com um tema gerador estimulante ao debate.

Com grande satisfação, o link deste *ebook* foi publicado no site da ABPEducom na abertura do II Seminário, 28 de outubro de 2015, a título de lançamento.

Parabéns a cada autor que integra a obra, e, em especial, aos seus coordenadores.

Autor



Luiz Alberto de Farias é diretor da Escola de Comunicação e Educação da UAM. Coordenador do curso de Relações Públicas da Escola de Comunicações e Artes da USP. Doutor em Comunicação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (Prolam) da Universidade de São Paulo; mestre em Comunicação e Mercado, especialista em Teoria da Comunicação e graduado em Relações Públicas pela Faculdade Casper Líbero; graduado em Jornalismo pela Universidade Cruzeiro do Sul
contato: lafarias@anhembibr

Direitos Humanos e Comunicação, um tema gerador de debates e encontros sob a perspectiva da educomunicação

Claudemir Edson Viana
Jurema Brasil Xavier

Introdução

Há pelo menos sete décadas, o contexto social crescentemente midiático tem favorecido práticas e reflexões acerca da relação entre comunicação e educação, seja no campo prático do cotidiano, seja em ações científico-culturais lideradas por diferentes instituições. Mais recentemente, diversos cursos de formação de profissionais para estarem aptos à exploração de recursos, metodologias e estratégias de atuação COMUNICACIONAL em diferentes áreas têm surgidos com o objetivo de atender à demanda por especialistas que transitam nas interfaces da comunicação/educação.

Esse processo histórico tem levado a iniciativas de instituições, públicas e privadas, governamentais, do terceiro setor e mesmo da indústria cultural a procurarem oportunidades de aperfeiçoamento das suas ações nessas interfaces, de modo a incentivarem políticas públicas nas áreas da comunicação e da educação, políticas privadas voltadas a ações de responsabilidade social, bem como a inúmeras iniciativas da própria sociedade civil organizada, estas particularmente preocupadas em ampliar seu poder de transformação em benefício da coletividade.

Neste sentido, a especialização de saberes e fazeres é decorrente daquele processo histórico levando à institucionalização de um novo campo do conhecimento, a Comunicação/Educação, e a Educomunicação como paradigma para modelos de atuação e intervenção social que visem qualificar desenvolver a capacidade dos sujeitos sociais para a incorporação e exploração dos recursos

mediáticos e tecnológicos presentes em nosso cotidiano, visando principalmente a inclusão dos sujeitos na realidade globalizada e midiática de maneira consciente e crítica.

Por isso, é muito importante a promoção de espaços e de ações no âmbito acadêmico voltados à socialização de práticas inovadoras que visem a superação de antigas abordagens que não dão mais conta de entender e atuar eficientemente nos contextos contemporâneos. E, também, oportunizar a troca de conhecimento acumulado pelas iniciativas de instituições públicas ou privadas voltadas às pesquisas e aplicação destes novos saberes.

É neste contexto que o Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação foi criado em 2014 com o objetivo de colaborar para a articulação de esforços de profissionais e instituições que atuam na pesquisa, no ensino e na ação social, envolvidos diretamente nas interfaces da comunicação/educação. A Universidade Anhembi Morumbi, através desta proposta, estabelece parceria com a ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação, e com o NCE/USP - Núcleo de Comunicação e Educação da USP, a fim de viabilizarem oportunidades para seus profissionais e a sociedade como um todo de troca de experiências e conhecimentos, bem como uma forma de somar esforços pela atualização e formação profissional de qualidade, capaz de atender às novas demandas sociais.

Parcerias e organização

O Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação nasceu da proximidade entre pesquisadores e educadores que atuam nesta área interdisciplinar do saber, articulados, sobretudo, pelas três instituições que se tornariam parceiras na promoção deste evento: Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Educação da Universidade Anhembi Morumbi, o Núcleo de

Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, e a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação.

O Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Educação da Universidade Anhembi Morumbi, recentemente criado, é uma aposta da Escola no fortalecimento de sua aptidão intrínseca, qual seja, a pesquisa e a ação neste campo de confluência, a Educomunicação. A Universidade Anhembi Morumbi tem se destacado pela incorporação de novas tecnologias de ensino/aprendizagem em seu cotidiano, e o Núcleo pretende não apenas desenvolver pesquisas de avaliação/ajustamento destas ações, mas também proporcionar espaço para trabalhos de extensão junto à comunidade, dentro desta interface, com o objetivo de ampliar atividades de responsabilidade social.

O NCE/USP – Núcleo de Comunicação e Educação atua desde 1996 em pesquisas científicas e projetos de intervenção que abordam as múltiplas relações entre estes dois campos, desenvolvendo o paradigma da Educomunicação como um conjunto de noções-chaves norteadoras de novas abordagens sobre fenômenos socioculturais da interface comunicação/educação, e que subsidiou a promoção de Projetos de Intervenção tais como os projetos Educom.rádio, Educom.Tv, Educom.CentrOeste, dentre outros que viabilizaram a atualização de mais de quinze mil pessoas entre profissionais de ambas áreas, crianças e jovens, instituições e iniciativas da comunidade, e que foram bem apoiados com pesquisas acadêmicas em seus diferentes níveis e complexidade na abordagem. Suas ações têm como objetivo a implementação de ecossistemas comunicativos democráticos, abertos e participativos, impregnados da intencionalidade educativa e voltados para a implementação dos direitos humanos, especialmente o direito à comunicação.

A ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação é uma organização civil (Pessoa Jurídica) criada em 2011

que congrega sujeitos e instituições oriundos de todas regiões do país, envolvidos em ações de pesquisa, ensino e intervenção social no âmbito das interfaces da comunicação/educação, comprometidas com os princípios da Educomunicação que prezam pela transformação social através do empoderamento dos cidadãos ao se utilizarem dos recursos e conteúdos midiáticos disponíveis.

A divulgação e as inscrições foram iniciadas a apenas 45 dias do evento, e foram feitas exclusivamente com suporte digital e em rede, contanto com site criado pela equipe da Agência Experimental de Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi, utilizando-se do aplicativo Wix.

Nas redes sociais, foi criado a página do evento no Facebook pela diretoria de comunicação da ABPEducom, que a utilizou para efetuar chamadas de convites para participação no evento, e durante o evento para os registros sobre as diversas atividades da programação.

As inscrições para participação e para apresentação de trabalhos deu-se através de preenchimento de formulários do Google, e o envio de comprovante de pagamento para o email exclusivo do evento. Os trabalhos inscritos foram analisados a partir dos resumos preenchidos no formulário online, e organizados em grupos de discussão, tarefas executadas pelos coordenadores e secretaria do evento.

Após a apresentação dos trabalhos no evento de 09 a 11 de outubro de 2014, foi dado o prazo de 31 de outubro para o recebimento do paper completo sobre o trabalho apresentado, seguindo as normas da ABNT e de acordo com a orientação enviada pela secretaria do evento a todos os que apresentaram em um dos grupos de discussão.

De novembro a dezembro, foi realizada a avaliação dos papers recebidos com pareceres elaborados por integrantes da comissão científica do evento e do

Conselho Científico Deliberativo da ABPEducom. Em seguida, e de acordo com os pareceres, a coordenação do evento avançou na organização desta publicação, que não é os Anais do evento, e sim um ebook, um livro digital devidamente registrado na Biblioteca Nacional, e que exigiu esforços por parte de muitos, a começar pelos autores que integram o ebook.

Os autores apresentam em seus textos experiências e reflexões a partir de seu trabalho e de seus estudos, para compartilhar saberes e conhecimento sobre questões extremamente importantes e que foram aqui organizados não conforme os eixos temáticos iniciais do Seminário, e sim com outro arranjo de eixos temáticos, decorrente dos textos finais, garantindo ainda mais a valorização do tema gerador do I Seminário, ou seja, *Educomunicação: Caminhos da sociedade midiática pelos direitos humanos*.

Eixo temático e grupos de discussão

Antes de apresentarmos este ebook, produto refinado do I Seminário, é necessário ainda explicar um pouco mais sobre o tema do I Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação, “Educomunicação: caminhos da sociedade midiática pelos Direitos Humanos”. O tema traz em seu bojo a preocupação em dialogar sobre a cultura midiática na contemporaneidade e suas implicações para com importantes aspectos da educação e dos direitos humanos.

A complexidade do tema requer reflexões a partir de pesquisas e experiências que ocorrem em diferentes âmbitos da sociedade, como o poder público, instituições dedicadas à pesquisa e formação, e a sociedade civil organizada ou iniciativas individuais, seja na pesquisa seja em projetos especiais, de modo a fortalecerem a cidadania.

Desta forma, o Seminário propôs a organização das atividades em quatro Eixos Temáticos: “Direitos Humanos e Educação Socioambiental”, “Direitos

humanos, Tecnologias e Educação”, “Direitos humanos, Redes e mobilização social”, “Direitos humanos, saúde e bem estar”. Os Eixos Temáticos refletem estas preocupações, e são um desdobramento das diversas possibilidades dentro do tema principal.

No entanto, a organização das inscrições de trabalhos conforme os eixos temáticos sugeridos mostrou-se impraticável pois, de um lado não se obteve a inscrição de trabalhos no eixo temático “Direitos humanos, saúde e bem estar”, e por outro lado houve um grande número de trabalhos inscritos no eixo “Direitos humanos, Tecnologias e Educação”.

Optou-se por identificar o assunto principal de cada trabalho inscrito, e os 72 trabalhos foram organizados em 18 grupos de discussão com os seguintes subtemas: Ambiental (2), Mobilização (3), Protagonismo, Formação (3), Diversidade, Reflexões (3), Diálogos, Inclusão, Pensando em Suportes, Sociedade em Rede, Projetos.

O I Seminário obteve 149 inscrições de participantes e contou com 72 papers e 3 painéis, e o público total envolvido (inscritos, convidados, alunos USP e Anhembi e Staff) foi de 225 pessoas. Dos inscritos, 25% foram de associados da ABPEducom e 18% da Universidade Anhembi Morumbi, 22% de estudantes e 35% de inscrições normais.

O perfil profissional dos inscritos demonstrou ser constituído na maioria por docentes (37%), seguidos de estudantes (17%) e pesquisadores (14%). O interessante foi a participação de profissionais da mídia (9%) e do 3º. Setor (7%), havendo ainda 13% de outras categorias não identificadas.

Educomunicação e Direitos Humanos

Este livro resulta do trabalho de muitos colaboradores, como já dito, em especial dos autores dos textos que se seguem. No entanto, é preciso antes reconhecer o papel extremamente relevante do prof. Ismar de Oliveira Soares, mestre e líder de várias gerações de estudantes e profissionais envolvidos ou interessados em questões importantes para o desenvolvimento humanístico e cidadão de todas as pessoas, e que tornou a Educomunicação um paradigma fundamental para os avanços necessários e chegarmos a uma vida social mais positiva para as pessoas, e menos para os objetivos comerciais e ideológicos a que se prestam os diversos usos antissociais que existem na realidade.

Por isso, o I Seminário homenageou o professor Ismar de Oliveira Soares na noite de abertura do evento, em reconhecimento à sua dedicação por anos e anos a esta utopia, e trabalhou intensamente na pesquisa, na docência e na extensão, chegando então a ter vivenciado um importante percurso na história recente do Brasil como um educador pelos direitos humanos de grupos sociais excluídos do direito da ação comunicativa mais salutar aos interesses coletivos e pela dignidade humana.

É neste sentido que a educomunicação é um meio de fortalecimento do coeficiente comunicativo dos sujeitos e de seus grupos sociais, na medida em que proporciona outras vivências comunicacionais e educativas, diferentes das que são padrão nos espaços e processos educativos e comunicativos da nossa sociedade, servindo então quase que de uma visão, uma compreensão, e uma ação de intervenção no sentido contrário ao que é hegemônico, e que está a favor dos interesses dos proprietários e exploradores de instituições e movimentos culturais em ambos os âmbitos da sociedade, a comunicação e a educação.

Por isso e muito mais, além da homenagem, o professor Ismar foi entrevistado pela **professora** Vera Lucia Spacil Raddatz, da Universidade de, que

resultou no 1º. Capítulo da parte introdutória desta publicação, intitulado ***Relações entre Educomunicação e Direitos Humanos no ponto de vista de Ismar de Oliveira Soares.***

Ainda integrando a parte de Introdução ao tema do livro, contamos com textos que resultaram de apresentações oferecidas pelo Seminário em Mesa-Redonda que contou com convidados especiais, especialistas em aspectos do tema do evento. Nesta parte do livro contamos com o texto da convidada Karina Quintanilha Ferreira, ***Pluralismo e diversidade no Rádio e TV brasileira sob a perspectiva os padrões internacionais de direitos humanos.***

Outro importante e especial texto é da convidada Maria Célia Giudicissi Rehder, ***Direitos da Criança e do Adolescente na Guiné-Bissau: incidência em Genebra, Itália e também experiências no Quênia e em Botsuana.*** E, fechando a parte introdutória do livro, outro trabalho apresentado no evento pelo professor Richard Romancini a respeito do curso Mídias na Educação, oferecido pelo NCE a cerca de 2.000 professores do Estado de São Paulo, e que se transformou em texto deste livro com a colaboração das colegas de projeto, professora Patricia Horta e a professora Claudia Lago, intitulado ***O Curso Mídias na Educação: um balanço.***

Na sequência, o livro é organizado em 4 eixos temáticos, a saber: ***Educomunicação socioambiental, formação e diversidade cultural; Educomunicação, mobilização e protagonismo; Educomunicação, inclusão social e direito à comunicação; e Educomunicação e as tecnologias de comunicação e educação.***

Como já dito, estes 4 eixos temáticos surgiram da organização dos textos aprovados e apresentados à comissão, agrupando temas e experiências de modo a favorecer a leitura não linear, realizada em grupos e partes de acordo com o tema do eixo que mais interessa ao leitor.

Neste sentido, os blocos dos eixos acima apresentados têm um total de 33 textos que somados aos da introdução perfazem 37 textos envolvendo 49 autores

de diferentes regiões do país, de instituições e projetos relacionados ao grande tema gerador, Direitos Humanos e Educomunicação.

Desejamos que este rico material sirva para realimentar o debate promovido pelo evento realizado há 1 ano, e para apresentar à sociedade conhecimentos e experiências que podem servir de oportunidades e inspiração para a realização de novas intervenções, a serem realizadas sob o paradigma da educomunicação, e que visem fortalecer e ampliar o respeito e a prática dos direitos humanos. Tenham uma boa leitura.

Autores



Claudemir Edson Viana é bacharel e licenciado em História (USP). Mestre e Doutor em Comunicação (ECA/USP), com pesquisas sobre educomunicação, *Foi* colaborador nos projetos de educomunicação do *NCE -Núcleo de Comunicação e Educação (ECA/USP)* desde 2001, tornando-se coordenador do Núcleo em 2014. Assume a cadeira de Epistemologia da Educomunicação na Licenciatura em Educomunicação, na ECA/USP, em dezembro de 2013, e é o Secretário Executivo da ABPEducom.. contato: cviana@uol.com.br



Jurema Brasil Xavier possui graduação em História pela Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (1992) e mestrado em Ciências da Comunicações pela Universidade de São Paulo Escola de Comunicações e Artes (2002). Atuou como professora adjunta da Faculdade Casper Líbero, e pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação na Universidade de São Paulo. É associada da ABPEducom e integra o Conselho Científico desta associação, e é pesquisadora do NCE/USP. Contato: brasilxavier@gmail.com.

Caminhos da Sociedade Midiática pelos Direitos Humanos na perspectiva da Educomunicação

Relações entre Educomunicação e Direitos Humanos no ponto de vista de Ismar de Oliveira Soares

Vera Lucia Spacil Raddatz

Enquanto para alguns a educomunicação é uma concepção nova dentro das Ciências da Comunicação, para o Prof Dr. Ismar de Oliveira Soares, autor de diversas obras na área¹, a tarefa tem sido a consolidação desse conceito e a contínua tentativa de elucidá-lo com seu grupo de pesquisa. Esta década é especialmente expressiva para os pesquisadores dos estudos de educomunicação, pela qualidade dos títulos publicados, pesquisas realizadas e o impacto dos eventos promovidos para discutir este tema, oportunidades ricas para a socialização do conhecimento que está sendo produzido sobre educomunicação.

Paralelamente, registra-se também um movimento muito forte de diversos segmentos da sociedade para discutir a questão dos direitos humanos em toda a sua complexidade, ação que se torna ainda mais emergente mediante o fenômeno das migrações a que o mundo assiste atualmente e que desafia Estados, políticas e comunidade científica a encontrarem soluções ou discutirem racionalmente a temática.

Uma iniciativa que demonstra essa preocupação foi o Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação – Educomunicação: Caminhos Da Sociedade Midiática Pelos Direitos Humanos, realizado em São Paulo de 9 a 11

¹ Entre seus livros destacam-se: Do Santo Ofício à Libertação (São Paulo, Paulus, 1988); Para uma Leitura Crítica dos Jornais (São Paulo: Edições Paulinas, 1984); Para uma Leitura Crítica da Publicidade (São Paulo: Edições Paulinas, 1984); Sociedade da Informação ou da Comunicação? (São Paulo: Cidade Nova, 1996); Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação (São Paulo: Paulinas, 2011).

de outubro de 2014, o qual representa também um marco para os referenciais acadêmicos de educomunicação, porque institui, por meio de uma homenagem, o reconhecimento público como “o pai da educomunicação no Brasil” a Ismar de Oliveira Soares, pela sua contribuição ao campo da educomunicação no país.

Dado o envolvimento com práticas em educomunicação, como a coordenação do Projeto de Extensão Rádio na Escola², pela Unijuí, desde o ano de 2008, a realização do II EducomSul, na Unijuí em parceria com a UFSM, em 2013, e o desenvolvimento do software Locutor da Hora³, uma ferramenta educacional, que nasceu justamente de uma necessidade do projeto Rádio na Escola, publicamos em 2015 o livro “Educação e Comunicação para os Direitos Humanos”⁴, cuja primeira parte escolhemos abrir com a entrevista de Ismar de Oliveira Soares, concedida durante evento paulista no dia em que lhe foi designado o mérito de “pai da educomunicação no Brasil”. O texto intitula-se “Ismar de Oliveira Soares: a educomunicação para a cultura dos direitos humanos” (p. 21-26).

Nesta entrevista, o Professor Ismar, como também é afetuosamente chamado pelos seus seguidores, explica como a educomunicação é um caminho possível para a efetivação de uma cultura dos direitos humanos, pelo trabalho efetivo com a nova geração. Salienta ainda o papel da universidade como protagonista dessa discussão por meio da pesquisa, orientando para a ideia da participação nesse processo, facilitado pelas tecnologias. Aponta ainda a necessidade de legitimar o conceito de direitos humanos como um conceito coletivo e fundamental para a convivência humana.

² O Projeto implantou até o momento 21 rádios internas em escolas públicas de cinco municípios da região noroeste do Rio Grande do Sul. Em 2013 a proposta de interdisciplinaridade evoluiu para a ideia de trabalhar com outras tecnologias e iniciativas empreendedoras, passando a denominar-se “Rádio, Tecnologias e Empreendedorismo na Escola”.

³ Locutor da Hora – Disponível em: locutordahora.unijui.edu.br

⁴ RADDATZ, Vera Lucia Spacil. (Org.). Educação e Comunicação para os Direitos Humanos. Ijuí: Editora Unijuí, 2015. A publicação reúne reflexões de pesquisadores brasileiros que analisam as relações entre educação, comunicação e direitos humanos, sendo que a maior parte tem como fundamento principal a Educomunicação. Cabe ressaltar ainda que alguns textos são resultado das reflexões realizadas por palestrantes do EducomSul.

É com muita satisfação que reproduzimos aqui, a entrevista com Ismar de Oliveira Soares, que se divide entre uma série de atividades. É professor titular, orientador, pesquisador da Universidade de São Paulo, onde coordena o NCE- Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP. Como escritor e presidente da ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação tem difundido a ideia da educomunicação para além das fronteiras brasileiras, coordenando eventos em diferentes regiões, promovendo a articulação de pesquisas e pesquisadores, visando à solidez e à coerência dos fundamentos da educomunicação.

Reitero a importância do seu trabalho como o de uma autoridade em educomunicação no Brasil. Em suas conferências no país e no exterior, além de conquistar novos ou potenciais pesquisadores da área com o seu jeito calmo e determinado de fazer compreender o sentido e a importância da comunicação nessa relação dialógica com a educação, indica caminhos e desafia os que estão a sua volta a ir além daquilo que acreditam ter capacidade, tornando-se agentes coparticipativos desse processo. Isso consiste em desestabilizar o que está óbvio, sair da conformidade, experimentar outras ferramentas disponíveis e dialogar constantemente com quem está ao lado.

Assim, fica mais visível enxergar opções para redescobrir outros ângulos de abordagem de um mesmo objeto, mas antes de qualquer coisa, é um estímulo para aprender a dar significado a práticas educacionais que já se constituem em matéria do cotidiano e que nem sempre enxergamos como tais. A educomunicação é o paradigma que ultrapassa o senso comum porque se concretiza pela noção do coletivo e da participação e em razão disso tem um compromisso evidente com a cidadania. Estes aspectos, obviamente, não são suficientes para caracterizar a essência do trabalho do Prof. Ismar ou da Educomunicação, mas precisam ser olhados como indicativos da afirmação desta nova perspectiva teórica.

Na entrevista pessoal, concedida durante o evento em São Paulo e transcrita abaixo, Soares aborda o papel da educomunicação na formação de uma cultura dos direitos humanos.

RADDATZ – A discussão neste evento abrange uma questão fundamental hoje em busca da dignidade do ser humano, que é a promoção de uma cultura dos direitos humanos, a partir da educação. Como a educomunicação propicia esta caminhada?

SOARES- A educomunicação entra nesta perspectiva de novos caminhos, oferecendo uma metodologia de trabalho que prima essencialmente por incluir as novas gerações na produção de cultura. São crianças fazendo rádio; crianças, jovens e adultos produzindo meios de comunicação como jornais e meios digitais, por exemplo, sempre numa perspectiva coletivista, de atender as necessidades do grupo e da região. Muito mais do que considerar aquilo que o mercado espera que se atenda no uso das tecnologias, mas de olhar para si próprio. Estatísticas mostram que estamos chegando a 84% de presença da criança, do adolescente e do jovem no uso das tecnologias. Porém o sistema está indicando o caminho desse uso, que é um caminho muito individualista e voltado muito mais para o reforço dessa individualidade do que para trabalhos multiculturais e de interesse coletivo. Então, a educomunicação é uma prática de humanas e simultaneamente também ela alerta para a necessidade de se avançar nesse campo. E nesse sentido, ainda que uma escola não tenha uma disciplina sobre direitos humanos, a prática educacional traz a questão dos direitos humanos numa situação problema. Ao problematizar essa questão, essa prática ensina e as crianças acabam adotando princípios e perspectivas desse trabalho coletivista a partir do uso das novas ferramentas.

RADDATZ - Qual o papel da universidade na socialização dessa cultura?

SOARES - A universidade tem um papel fundamental porque ela pesquisa, faz cultura e extensão, então ela divulga. A universidade vai introduzir elementos novos nas práticas cotidianas dos grupos sociais e da educação, que não está

tradicionalmente voltada para estas questões, porque estas questões não constituem um tema da atual grade curricular. No entanto, a prática educacional, ao ingressar com seus trabalhos, converte os direitos humanos em tema essencial. Quem vai dizer, ensinar e propor sobre isso é a universidade, porque ao fazer pesquisas e detectar onde isso é praticado, por exemplo, ela pode socializar essas informações para os grupos com os quais tem contato. A pós-graduação faz a pesquisa, mas é a área de extensão que dialoga com a sociedade sobre estas conquistas. E tem sido graças às universidades brasileiras que a educação tem se difundido de uma forma sólida e coerente.

RADDATZ - Os meios de comunicação e mais recentemente as mídias sociais e os meios digitais exercem uma influência em diversos graus, mediados, na vida e no comportamento das pessoas. Como se estabelece a educação a partir desses meios?

SOARES - Quando falamos de educação, falamos de uma orientação, aquilo que na academia a gente chama de paradigma. Orientação ou paradigma de um trabalho coletivo, compartilhado em que o conceito de participação é fundamental. E nesse sentido, vamos observando que mesmo em situações rígidas, como são as práticas educacionais tradicionais, que são quase engessadas em currículos, elas acabam se convertendo em espaços onde através de uma pedagogia de projetos, através de pequenas ações, começamos a pensar em mudanças. Então, hoje nós estamos sentindo, que mudanças estão acontecendo no Brasil inteiro, por ações de organizações não governamentais, por ações de pequenos grupos ou até de políticas públicas que vão trazendo uma renovação. E no caso, as tecnologias vêm facilitar esse trabalho, porque trazem instrumentos e recursos que possibilitam a criação de redes, as chamadas redes sociais que podem se transformar em redes educacionais. Educar é da natureza da comunicação, enquanto você se comunica você está se educando e multiplicando esse trabalho. Nesse sentido sou muito otimista, porque na verdade, faz pouco tempo que a universidade sistematizou este conceito, não faz mais do

que 15 anos. E, no entanto, nós já temos aí um volume muito grande de organizações, de instituições e de gente envolvida nessas práticas em todo o país.

RADDATZ - Podemos acreditar, por exemplo, que uma programação de uma emissora local – educativa, comunitária ou comercial – possa ser orientada pela proposta da educomunicação?

SOARES - Sim, como paradigma a educomunicação não está refém ou presa a um determinado setor. Não é uma questão de uma ONG ou de uma escola, mas é uma questão de um procedimento que pode ser desenvolvido em qualquer instância. Uma mídia, um meio de comunicação, um jornal, uma rádio ou televisão, pode desenvolver práticas educacionais. Claro que sabemos que os meios de comunicação se regem por um paradigma muito verticalista - a gente chama isso de funcionalismo - e que muitas vezes a prática dos meios de comunicação é muito autoritária, porque apenas alguns exercem o poder da fala e à multidão cabe o papel de receptora, usuária desse processo. No entanto, um meio de comunicação pode adotar a perspectiva do compartilhamento. Então, temos emissoras que tem propostas nessa área, de ouvir o leitor e o telespectador, de construir projetos conjuntos, de abrir espaços para a divulgação de propostas ou de ações ou de programas elaborados por grupos específicos da sociedade. Na verdade, é uma tendência que existe no mundo inteiro. Se nós formos para os Estados Unidos, as TVs comunitárias de lá são muito fortes, elas estão presentes em todas as grandes cidades e são mantidas até pelo próprio sistema. O próprio sistema comercial da publicidade, por legislação própria, de cada estado, também dá apoio às iniciativas comunitárias. Essas organizações e TVs comunitárias chamam os grupos organizados da região para produzirem. No Brasil não há esse costume, porque nós temos aqui uma visão muito autoritária da maneira de nos comunicarmos. A educomunicação, contudo, chega, para dialogar com os sistemas, inclusive com os sistemas mais fechados, da TV comercial, da rádio comercial, do jornal. Claro que o diálogo com a TV educativa, com a rádio educativa é mais fácil, à medida em que essas emissoras voltadas para a cultura e para a educação, certamente vão se deparar com a existência do conceito de

educomunicação, da prática da educomunicação e elas poderão então manter esse diálogo. Nós já temos o início desse trabalho com alguns canais de televisão, como o Canal Futura, mantido por um grupo de organizações do segundo setor, empresas, portanto. Mas, os dirigentes do canal têm uma visão, uma noção da perspectiva educucomunicativa nas suas práticas. O próprio canal forma jovens e professores para trabalhar com o audiovisual na sala de aula, por exemplo. Então, nós acreditamos que no futuro, à medida em que a educomunicação ganhe força e legitimidade, o diálogo com a mídia vai se tornar cada vez mais importante e necessário.

RADDATZ - No seu ponto de vista, qual a principal dificuldade para se efetivar de fato os direitos humanos na sociedade brasileira?

SOARES - O grande problema é legitimar o conceito de direitos humanos e tudo que for decorrente desse conceito. E legitimar como algo de interesse coletivo. Na verdade, quando se pensa em direitos humanos, existe até alguns pensamentos pejorativos, quando se diz, por exemplo, que organizações, ONGs usam os direitos humanos para proteger bandidos, e para proteger pessoas que estão fora da lei. Isso significa que o conceito de direitos humanos ainda não foi legitimado como um conceito de interesse coletivo e essencial para a ordem jurídica da população, essencial para a convivência humana. Então, o que nós estamos necessitando hoje é trazer o tema para o cotidiano das organizações, da escola, da sociedade e da família. Não se trata apenas de um arcabouço teórico, construído por filósofos juristas, porém se trata do exercício deste direito e no caso um dos capítulos essenciais é o próprio direito à informação. E nós estamos imaginando a hipótese de cada escola brasileira - teríamos aí uma quantidade que talvez esteja beirando 350 mil escolas do país – se transforme num centro produtor de forma de expressão. Então, nós teríamos uma rede de 350 grupos promotores de comunicação no país. E no caso, a criança que exerça a comunicação livremente no seu espaço escolar, vai aprender as razões disso e vai aprender que se trata de um direito que ela poderá exercer por toda a vida. As práticas - e entre elas as práticas educucomunicativas - estariam favorecendo a

legitimação do pensamento sobre direitos humanos, que ainda é um pensamento trabalhado por uma pequena elite, como algo substancial e que deva estar no cotidiano de toda a vida do país, na região, na escola, na família e na relação dos indivíduos entre si.

São Paulo, 11 de outubro de 2014.

Autora



Vera Lucia Spacil Raddatz é professora do Mestrado em Direitos Humanos e do Curso de Comunicação Social da Unijuí; coordena o NEIDH- Núcleo de Educação e Informação em Direito Humanos/adscrito ao PPGD- Programa de Pós-Graduação em Direito/UNIJUI.Contato: verar@unijui.edu.br

Pluralismo e diversidade no Rádio e TV brasileira sob a perspectiva dos padrões internacionais de direitos humanos.

Karina Quintanilha Ferreira⁵

O que se busca nesse artigo é olhar para as práticas e normas nacionais de radiodifusão em contraste com os padrões internacionais, mostrando a importância de garantir o pluralismo e diversidade nos meios de comunicação brasileiros.

A liberdade de expressão desempenha papel vital no processo democrático. Sem um livre fluxo de informações e ideias, o público não pode formular opiniões sobre seu governo, representantes eleitos, políticas públicas e outros temas de interesse social. E quando o ambiente de mídia não permite a livre circulação de opiniões e ideias, o Estado tem o dever de agir proativamente a fim de balanceá-lo.

A regulação da radiodifusão, neste caso, que deve ser precedida de uma regulamentação, não constitui ilegítima restrição à liberdade de expressão e sim medida necessária para garanti-la como direito humano, como será aqui exposto, a partir de argumentos baseados em princípios e padrões internacionais que visam promover e proteger uma radiodifusão independente e, ainda, garantir que esta sirva ao interesse público, a partir de um ambiente de mídia plural e diverso.

No Brasil, uma regulamentação para democratizar a radiodifusão se mostra uma demanda histórica e urgente já que o papel da televisão e do rádio ainda exercem muito mais influência sobre a formação da opinião pública do que outros meios em decorrência de longos anos da persistência de altos índices de analfabetismo aliado às desigualdades socioeconômicas no acesso à internet.

⁵ Artigo escrito por Karina Quintanilha, com colaboração de Camila Marques, Paula Martins e Mateus Basso - integrantes da ARTIGO 19, organização que “trabalha para que todos e todas, em qualquer lugar, possam se expressar de forma livre e acessar informação”.

Recente pesquisa⁶ revelou que 76% da população ainda faz uso da TV para se informar sobre acontecimentos da sua cidade, e 48% da população se informa sobre essas questões através do rádio.

Daí o nosso interesse em particularizar esses meios de comunicação como objeto desse artigo para traçar uma reflexão a fim de pensá-los como potenciais espaços de difusão de conteúdos informativos, educativos e de direitos humanos que atendam aos mais diferentes grupos e comunidades a partir da regulamentação do setor.

A fim de melhor evidenciar a conexão entre a efetiva liberdade de expressão e a regulamentação da radiodifusão, iremos, inicialmente, rever alguns conceitos – como o da própria liberdade de expressão, consagrado como direito humano universal pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seu artigo 19, prevê que qualquer pessoa tem a prerrogativa de, sem interferências, procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

O Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (PIDCP), em seu artigo 19, e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, em seu artigo 13, são outros dispositivos do ordenamento jurídico internacional que estabelecem a liberdade de expressão como um direito humano, essencial à garantia do livre fluxo de ideias e informações.

A natureza dualista do direito à liberdade de expressão

Pela definição que os diversos instrumentos do direito internacional conferem à liberdade de expressão, pode-se inferir que este direito não trafega em uma via de sentido único. Na rota da comunicação, circula o direito de emitir/difundir, mas também o de absorver/receber informações. É tanto o direito

⁶Pesquisa de opinião pública: Democratização da Mídia. 2013. Fundação Perseu Abramo. Link: http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/fpa_pesquisa_democratizacao_da_midia_1.pdf

de falar, escrever e disseminar ideias, quanto o livre direito de escutar, ler e receber informações de toda a coletividade.

Nesse sentido, o reconhecimento da liberdade de expressão como um direito humano previsto em diversos tratados internacionais deriva da concepção contemporânea de que esse direito está baseado em um tripé: buscar, receber e difundir informações e ideias a nível individual mas também de forma coletiva.

No trilha do que já definiu a Corte Interamericana de Direitos Humanos, chega-se, então, a um conceito de natureza dualista da liberdade de expressão, que reconhece:

[...]por um lado, que ninguém pode ser arbitrariamente limitado ou impedido de expressar seus próprios pensamentos. Nesse sentido, é um direito que pertence a cada indivíduo. Seu segundo aspecto, por outro lado, implica em um direito coletivo de receber qualquer informação e de ter acesso aos pensamentos expressados por outros⁷.

Evidenciada a bilateralidade fundamental à plena liberdade de expressão, importa compreender que os indivíduos necessitam, desejam e têm o direito de se manifestar através dos diversos meios e veículos de comunicação existentes – como têm reconhecido diversos organismos internacionais. Nesse contexto, a radiodifusão configura-se como um importante instrumento para garantir esse direito.

A radiodifusão e o direito a emitir e receber informações

No Brasil, a Constituição Federal define a radiodifusão como um serviço público administrado pela União e que requer o estabelecimento de critérios em lei para regulamentar os artigos constitucionais a fim de garantir o interesse público na prestação desse serviço.

⁷ CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 1985.

Ocorre, no entanto, que grande parte da população brasileira desconhece a natureza pública desses meios. Dados mostram que sete em cada dez brasileiros/as não sabem que as emissoras de TV aberta e rádio são concessões públicas. Para 60% dos entrevistados, tratam de “empresas de propriedade privada, como qualquer outro negócio”⁸. Isso nos leva a entender a necessidade de democratizar os meios de comunicação no país.

A natureza do rádio e TV como um bem público decorre da função social que desempenha, ou deveria desempenhar, ao proporcionar acesso à informação, acesso à cultura e entretenimento a toda a população. De fato, através desses meios, inúmeros indivíduos recebem informações de toda natureza, cotidiana e massivamente.

Aqui, como em outros países, esses dois meios de comunicação ainda se constituem, muitas vezes, na única fonte de contato de grande parte da população com outras realidades, motivo pelo qual permanecem sendo poderosos agentes de convencimento e de formação do senso comum.

O aspecto que se quer problematizar adquire maior complexidade quando se sabe que o espectro eletromagnético, onde se concretizam as transmissões das informações desses meios, é um recurso limitado, sendo considerado como patrimônio da humanidade pela União Internacional de Telecomunicações e outros órgãos vinculados às Nações Unidas, e encaixado no rol de bens naturais com aptidão pública.

Por se tratar de um bem público escasso, os Estados, em sua função de administradores do espectro, devem lançar mão de critérios democráticos, que garantam igualdade de oportunidades no acesso ao mesmo, como recomenda a Relatoria de Liberdade de Expressão da Organização dos Estados Americanos

⁸ Pesquisa de opinião pública: Democratização da Mídia. 2013. Fundação Perseu Abramo. Link: http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/fpa_pesquisa_democratizacao_da_midia_1.pdf

(OEA). É, precisamente, o que estabelece a Declaração de Princípios de Liberdade de Expressão⁹:

Os monopólios ou oligopólios na propriedade e controle dos meios de comunicação devem estar sujeitos a leis anti-monopólio, uma vez que conspiram contra a democracia, ao restringirem o pluralismo e a diversidade que asseguram o pleno exercício do direito dos cidadãos à informação. Em nenhum caso essas leis devem ser exclusivas para os meios de comunicação. As concessões de rádio e televisão devem considerar critérios democráticos que garantam uma igualdade de oportunidades de acesso a todos os indivíduos.

Os diferentes tipos de prestadores de serviços de radiodifusão – estatais, comerciais e públicos – previstos na Constituição brasileira deveriam, portanto, dispor de critérios justos e equitativos no acesso ao espectro. Para tal, a Declaração Conjunta de Amsterdã de 2007, entre outros documentos emitidos pelos Relatores de Liberdade de Expressão, sugere que “as medidas específicas para promover a diversidade podem incluir a reserva de frequências adequadas para diferentes tipos de meios¹⁰”.

O acesso ao sistema de radiodifusão, portanto, deve ser desenhado de modo a preservar essa diversidade – elemento fundamental à garantia da liberdade de expressão na radiodifusão, que propicia ao indivíduo a expressão de ideias para um grande número de pessoas, por um lado; e, por outro, permite que um expressivo número de indivíduos tenha acesso a variadas informações.

O outro citado e importante elemento é o pluralismo, que pode ser compreendido como um derivado direto da natureza dualista do direito à liberdade de expressão, que se destina a proteger não somente o direito de quem emite (de difundir informações e ideias), como também o direito de quem recebe (de procurar e ter acesso a diferentes informações e ideias).

⁹ CIDH, *Princípio 12 da Declaração dos Princípios da Liberdade de Expressão*, 2000.

¹⁰ RELATORES ESPECIAIS PARA LIBERDADE DE EXPRESSÃO DA ONU, OSCE, OEA E CADHP, 2007.

A Relatoria Especial para Liberdade de Expressão da Comissão Interamericana já manifestou sua preocupação a este respeito e enfatizou a necessidade de que sejam adotadas medidas para a garantia do pluralismo nos meios de comunicação como expressão da democracia. Estabeleceu, nesse sentido, que para garantir a igualdade no exercício da liberdade de expressão, são analisados três elementos: a) pluralismo de vozes (p.ex: medidas antimonopólicas); b) a diversidade de vozes (p.ex.: medidas de inclusão social); e c) a não discriminação (p.ex: acesso em condições de igualdade aos processos de concessão de frequências)¹¹.

Ainda em relação ao requisito da diversidade no campo da comunicação, é importante ressaltar que ele implica também a multiplicidade de organizações de radiodifusão, de propriedade dessas organizações, de vozes, de pontos de vista e sotaques na grade de programação, na perspectiva de contemplar a representação da variada escala cultural do país.

Amplamente, o conceito da diversidade deve ser traduzido, bem como, pelo estímulo a uma vasta gama de radiodifusores independentes e programas / narrativas que representem e reflitam os valores e identidades dos diferentes setores e grupamentos sociais, em contraposição a uma hegemonia infértil de um segmento culturalmente dominante.

Previsão constitucional – A obrigação do Estado regulamentar a radiodifusão

O capítulo referente à Comunicação Social da Constituição Federal brasileira traz princípios norteadores sobre a radiodifusão e prevê que o Estado tem a obrigação de legislar e estimular principalmente: a vedação ao monopólio e

¹¹ CIDH. Estándares de libertad de expresión para una radiodifusión libre e Incluyente, par. 26.

oligopólio no rádio e TV, regionalização da programação, conteúdo independente e direito de resposta.

A omissão do Congresso Nacional em criar critérios para garantir e promover tais artigos no entanto tem permitido uma verdadeira ameaça à liberdade de expressão através do fortalecimento de grandes conglomerados e pequenas famílias que controlam a maioria das emissoras (TV Globo possui 340 veículos e SBT 195/ no rádio a CBN detém 184 veículos¹²) e estão localizadas primordialmente em São Paulo e Rio de Janeiro, sem que nenhum traço da cultura e linguagem regionais estejam representadas na programação cotidiana (de um total de 33 redes nacionais de TV, 24 tem base em São Paulo e 2 no Rio de Janeiro¹³). A ausência de estímulo à produção de conteúdo independente na rede aberta de rádio e televisão também é evidente, predominam uma programação religiosa, programas policiais, desenhos e filmes estrangeiros, noticiários vinculados às grandes empresas de comunicação. Ainda, a inexistência de lei para regulamentar o direito de resposta provoca uma insegurança jurídica em que os indivíduos afetados por algo falso veiculado nas emissoras não tem como apresentar a sua versão dos fatos.

A ausência de regulamentação sobre tais assuntos de interesse público gerou uma ação judicial (ADO 10) no Supremo Tribunal Federal para que o Judiciário reconheça a omissão do Congresso Nacional¹⁴.

Tais questões são ainda mais problemáticas devido à forte influência do poder econômico e político nos meios de comunicação. A maioria absoluta do sistema de mídia, incluindo a imprensa, no Brasil é controlado por somente oito grupos: Globo, RBS, Abril, Bandeirantes, SBT, Record, Folha, Estado¹⁵. Além disso, um restrito número de instituições religiosas tem arrendado grande parte da

¹² Dados retirados do site: <http://www.donosdamidia.com.br/>

¹³ Dados retirados do site: <http://www.donosdamidia.com.br/>

¹⁴ Página do Centro de Referência Legal sobre a ADO 10: <http://artigo19.org/centro/casos/detail/16>

¹⁵ Dados retirados do site: <http://www.donosdamidia.com.br/>

programação de outros canais de TV (cerca de 140h por semana na TV transmitem programação religiosa¹⁶), desrespeitando gravemente a diversidade de credos e a laicidade do Estado. Ainda, a existência de um enorme número de políticos que são “donos” da mídia representam uma grave afronta à democracia - aproximadamente 40 deputados e senadores tem pelo menos 1 canal de rádio ou TV - já que viola o acesso à informação, independência dos meios de comunicação, o princípio da isonomia e o pluralismo político.

Principais desafios para democratizar os meios de comunicação

Tendo em vista essa conjuntura, entendemos que os principais desafios passam por uma mudança estrutural na legislação com a regulamentação dos artigos constitucionais sobre a comunicação social de acordo com os padrões internacionais e com participação da sociedade civil.

Nesse sentido, essencial acompanhar o debate sobre o tema e pressionar Executivo, Legislativo e Judiciário para que privilegiem políticas públicas voltadas à comunicação como um direito humano e não como um produto a ser consumido. Cabe a nós a superação da tradição histórica do Brasil em tratar a radiodifusão como um modelo de negócio em completo desrespeito à Constituição Federal e aos tratados internacionais de direitos humanos que determinam a sua natureza pública.

Autora



Karina Quintanilha Ferreira é advogada do Centro de Referência Legal em Liberdade de Expressão e Acesso à Informação - Artigo 19. Contato: karina@article19.org

¹⁶Dados retirados do artigo publicado na revista Carta Capital:

<http://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/midia-e-religiao-muito-alem-da-cobertura-da-visita-do-papa-6849.html>

Direitos da Criança e do Adolescente na Guiné-Bissau: incidência pelo campo da Educomunicação na ONU em Genebra, na Itália e também experiências práticas realizadas no Quênia e em Botsuana.

Maria Célia Giudicissi Rehder

Introdução

O presente artigo aborda as temáticas apresentadas por Maria Célia Giudicissi Rehder na mesa “Educomunicação: caminhos da sociedade midiática pelos Direitos Humanos” realizada na ocasião do Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação – Educomunicação e Direitos Humanos, realizado em outubro de 2014. O objetivo da mesa, de acordo com a ementa, foi promover reflexões sobre abordagem baseada na educomunicação para a promoção dos Direitos Humanos ao acesso à educação e às práticas culturais e de cidadania qualificadas, em que as mídias integram a rede de agentes sociais de maneira significativa e democrática e a comunicação seja um direito e um meio transversal de promover as transformações sociais.

A fim de atender a esta expectativa, Maria Célia Giudicissi Rehder - que é pesquisadora do NCE-USP desde 2002 e atualmente é membro do Conselho Deliberativo Científico (CDC) da ABPEducom e atua profissionalmente como Coordenadora de Projetos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação -, durante sua exposição no seminário, apresentou os principais resultados da sua tese acadêmica de mestrado intitulada “Uma abordagem baseada na educomunicação para os direitos da criança. Respondendo aos desafios da implementação do artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança na Guiné Bissau”, orientada pelo professor Paolo De Stefani do Centro de Direitos Humanos da Universidade de Padova, na Itália, defendida no *European Master in Human Rights and Democratisation* – Veneza – 20/09/2013.

A base do conteúdo de sua apresentação no seminário está registrada em artigo que foi publicado em língua inglesa para edição IV do Boletim Unifreire do Instituto Paulo Freire intitulado *An Educommunication based-approach for the right of the child in Guinea-Bissau: from Paulo Freire in the 70's to Figuiho Ocaia and RCJJ nowadays*¹⁷, cujo conteúdo agora é traduzido para a língua portuguesa pela autora especialmente para esta edição do *e-book* resultante do Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação – Educomunicação e Direitos Humanos.

Uma abordagem baseada na educomunicação para os direitos da criança na Guiné-Bissau: de Paulo Freire na década de 70 até Figuiho Ocaia e RCJJ hoje em dia.

A menos de seis meses antes da próxima Revisão Periódica Universal (RPU) da Guiné-Bissau¹, reconhecendo a urgência de chamar a atenção da comunidade internacional, do governo brasileiro e da sociedade civil para as graves violações dos direitos das crianças que vêm ocorrendo na Guiné-Bissau, este artigo foi escrito por Maria Célia Giudicissi Rehder, membro do Comitê Deliberativo Científico (CDC) da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). Este artigo é baseado em sua tese de mestrado, intitulada “Uma abordagem baseada na educomunicação para os direitos da criança. Enfrentando o desafio de implementar o artigo 12 da CRC na Guiné-Bissau”, supervisionada pelo Centro de Direitos Humanos da Universidade de Padova e defendida em setembro de 2013 no Mestrado Europeu em Direitos Humanos e Democratização, em Veneza, Itália.

¹⁷ Artigo disponível em: <http://boletim.unifreire.org/edicao04/pt/2014/08/27/an-educommunication-based-approach-for-the-right-of-the-child-in-guinea-bissau-from-paulo-freire-in-the-70s-to-figuiho-ocaia-and-rcjj-nowadays/> (acessado em 23 de agosto de 2015).

Pode a educomunicação ser uma boa abordagem para tratar dos desafios do cumprimento dos direitos da criança em Guiné-Bissau, especialmente o Artigo 12 da Convenção de Direitos da Criança (CDC), “participação” e o direito a voz? A reflexão em torno dessa pergunta é apresentada aqui com base em informações coletadas junto a diferentes atores que lidam diretamente com questões da criança. O arcabouço teórico desta pesquisa é fundamentado nas teorias de educomunicação encontradas tanto na bibliografia Paulo Freire da época em que ele esteve na Guiné-Bissau pós-independente, nos anos 1970, como nas experiências em educomunicação desenvolvidas nos dias atuais, principalmente a RCJJ – Rede de Crianças e Jovens Jornalistas da Guiné-Bissau. A voz da criança é o principal fio condutor desta pesquisa, cuja conclusão recomenda a adoção nacional de uma abordagem para os direitos humanos baseada na educomunicação a fim de enfrentar os desafios encontrados na implantação do Artigo 12 da CDC naquele país.

Em vista das mais recentes conclusões a que chegaram os especialistas do Comitê dos Direitos da Criança durante a 63a Sessão sobre a Guiné-Bissau², a resposta à principal hipótese é sim, mas somente se questões importantes de direitos humanos forem urgentemente tratadas pelo Estado, pela comunidade internacional e pela Sociedade Civil. Desde o último golpe de Estado, em 12 de abril de 2012, até as eleições de 2014, o país esteve sob um governo transitório. A situação não tem recebido muita atenção da comunidade internacional, o que também afeta o recebimento de ajuda ao desenvolvimento e transforma o país em uma terra de ninguém para traficantes.

I O crescente campo da Educomunicação

De acordo com os resultados de uma ampla pesquisa acadêmica desenvolvida em 1997 e 1998 pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), desde o século passado vem surgindo no Brasil um novo campo profissional e de intervenção social na interface das áreas

de comunicação e educação. Esse campo de chama Educomunicação³. A abordagem de livre expressão, diálogo e cooperação compõe o sustentáculo da educomunicação. Paulo Freire, em seu livro “Extensão ou Comunicação”⁴, refletiu sobre a importância da comunicação no processo de conhecimento. A relação humana básica é apresentada como algo social, igual, dialógico, a coparticipação dos sujeitos no ato de aprender.

Educomunicação pode ser definida como qualquer ação de comunicação desenvolvida em um espaço educativo no intuito de produzir o que o semioticista, filósofo e antropólogo colombiano naturalizado, Jesus Martín-Barbero, define como “ecossistema comunicativo”. Isso consiste na promoção de uma atmosfera dialógica e criativa em espaços educativos para que haja quebra com a hierarquia da distribuição de conhecimento, que deve dar lugar exatamente ao reconhecimento de que todas as pessoas envolvidas no fluxo de informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função operacional no ambiente escolar⁵.

Em suma, o professor brasileiro Ismar de Oliveira Soares, pioneiro nos estudos ligados a esse campo, destaca que a educomunicação visa a formar cidadãos a partir do preceito básico de que todos têm o direito a comunicação e liberdade de expressão⁶. Esse campo se originou a partir das lutas pelos direitos humanos em diferentes situações de violação, principalmente do direito humano à comunicação e à liberdade de expressão nas ditaduras latino-americanas. No Brasil, nos anos 1970, Paulo Freire⁷ foi quem fez a conexão entre comunicação e educação ao renovar as teorias de comunicação para lançar as bases de uma nova pedagogia, reafirmando o conceito de “educação para os meios de comunicação” como uma atividade inerente à alfabetização de adultos e à educação popular.

A educomunicação vem tomando forma e crescendo ao longo das últimas décadas, inserida em um contexto multidisciplinar que vai além da academia. Em

2012, o Ministério da Saúde (Brasil) promoveu uma cooperação técnica em Educomunicação em Botswana e no Quênia para mudança de comportamento em HIV⁸. O Ministério da Educação (Brasil) também aplica a educomunicação como política pública por meio de um curso à distância chamado “Mídias na Educação”⁹. A UNESCO Brasil¹⁰ adotou a metodologia de educomunicação para promover conscientização em Educação para a Paz e Segurança Humana. Há aproximadamente uma década, a UNICEF Brasil¹¹ apoia a ONG “Viração Educomunicação”. Em 2011, a Universidade de São Paulo criou um curso de Licenciatura em Educomunicação e, em 2012, uma pós-graduação chamada Curso de Especialização em Educomunicação.

II Educomunicação na Guiné-Bissau

“Foi a rádio produzida por crianças que me fez querer ser membro da Rede de Crianças e Jovens Jornalistas da Guiné-Bissau (RCJJ) (...) Gostei muito de ouvir um amigo meu e muitas outras crianças falando sobre direitos da criança no rádio (...) Em 2008, eu me tornei um membro (...) a maneira como aquelas crianças falam no rádio. Eu aprendi muito sobre esse assunto (direitos da criança) porque toda semana falamos no rádio sobre tópicos relacionados à vida das crianças (...) Gostaria de dizer que vamos continuar a fazer nosso trabalho com ou sem o apoio de organizações nacionais ou internacionais”. (Ró Gilberto Gomes Cá, 2013).

Essas palavras foram ditas por Ró Gilberto Gomes Cá. Ele é um cidadão da Guiné-Bissau de 17 anos, e ainda é considerado uma criança de acordo com a definição da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Durante a entrevista¹², Ró Gilberto compartilhou por uma hora suas visões a respeito dos desafios da implantação da CDC em seu país, tendo como foco o artigo 12.

“O Artigo 12 da CDC personalizado pela atitude ativa das crianças”. Essa frase pode ser usada para definir o trabalho da RCJJ, que foi criada em 2006 em

Bissau, com apoio do UNICEF. Atualmente, mais de 50 crianças são membros. Elas produzem um programa de rádio toda semana. Desde 2009, a RCJJ não recebe nenhum apoio financeiro fixo. Não há orçamento para a água e a merenda das crianças, que se encontram todo domingo à tarde em uma das salas de uma escola pública sem energia elétrica e com o teto parcialmente destruído.

A educomunicação já tem sido colocada em prática na Guiné-Bissau em algumas iniciativas como a RCJJ, porém, ainda não há o reconhecimento de sua adoção ou existência enquanto um campo de conhecimento com essa terminologia. Apesar de não usar o termo educomunicação, nos anos 1970, o educador brasileiro Paulo Freire se engajou na democratização da educação com seus métodos de alfabetização na Guiné-Bissau. Seu legado é um livro intitulado “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”¹³, escrito em 1977.

Segundo Moacir Gadotti¹⁴, a obra de Paulo Freire na África foi decisiva para sua carreira, não somente por tê-lo reaproximado de sua própria história e apresentado novos desafios no campo da alfabetização de adultos, mas principalmente pelo encontro com a teoria e a prática do extraordinário pensador e revolucionário chamado Amílcar Cabral (1924-1973). Em suas obras, Freire se refere com frequência ao pensamento de Cabral. O que há de mais notável na abordagem que Paulo Freire dá à Guiné-Bissau foi que ele não preceitou nenhuma metodologia de ensino. Ele ficou fascinado pelas teorias de Amílcar Cabral, o herói da resistência que lutou pela independência da Guiné-Bissau.

Trazendo a reflexão para os nossos dias, o primeiro autor da Guiné-Bissau a publicar um artigo (“O Rádio é Escola para os que não têm Escola”) sobre educomunicação, utilizando essa terminologia específica, foi Figuiinho Ocaia¹⁵, fundador e primeiro presidente da Associação Guineense de Professores de Português (AGUIPP). Ele foi um dos dez professores que participaram da experiência piloto de um curso sobre Educomunicação¹⁶, criado para professores

em parceria entre a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o NCE-USP, com o apoio da Embaixada do Brasil em Bissau. Ao final do curso, Ocaia publicou o artigo no jornal Expresso Bissau em 24 de fevereiro de 2012. Ele defendeu a importância do uso do rádio em atividades pedagógicas na Guiné-Bissau, chamando a atenção do Governo e da comunidade internacional, principalmente das embaixadas de países lusófonos, sobre a importância da educomunicação como base para cooperação. Segundo Ocaia, a educomunicação por meio do rádio vem preencher a falta de livros e material didático, além de ajudar nas dificuldades orais dos alunos.

Referências

BARBERO, Jesús Martín, **De los Medios a las Mediaciones, Comunicación, Cultura e Hegemonia**. Barcelona: Editorial Gustavo Grilli, 1987.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1971.

GADOTTI, Moacir. “Paulo Freire na África: notas sobre o encontro da pedagogia freiriana com a práxis política de Amílcar Cabral”, Cabo Verde: **Fórum Paulo FREIRE**, 2010, at:<http://siteantigo.paulofreire.org/Crpf/LegadoPFArtigos>. (Consultado em maio de 2013).

SOARES, Ismar de Oliveira. “Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais”. Brasília: **Contacto**, ano 1, V II, 1999.

OCAIA, Figuiño. “O Rádio é Escola para os que não têm escola”. **Jornal Expresso Bissau**. Bissau: 24 de fevereiro de 2012, p.12-13.

Autora



Maria Célia Giudicissi Rehder. Pesquisadora do NCE/USP e associada da ABPEducom. A jornalista Maria Célia Giudicissi Rehder é especialista em Educomunicação (ECA-USP), Mestre em Direitos Humanos e Democratização (European Inter-University Center for Human Rights and Democratisation). Morou por 18 meses na Guiné-Bissau onde ocupou o cargo de oficial de comunicação das Nações Unidas naquele país, desenvolvendo ações diretas de educomunicação com a Rede de Crianças e Jovens Jornalistas da Guiné-Bissau. Neste período também concebeu, conjuntamente e com a supervisão do professor Ismar de Oliveira Soares e da professora Patrícia Horta, um curso piloto - versão adaptada do Mídias na Educação - de formação para professores guineenses, com o apoio da Embaixada do Brasil na Guiné-Bissau. Contato: maria.rehdersp@gmail.com

O Curso Mídias na Educação: um balanço¹⁸

Patrícia Horta Alves

Richard Romancini

Claudia Lago

1. Introdução

O curso Mídias na Educação começou a ser realizado em 2006 pela então existente Secretaria de Educação a Distância, órgão ligado ao Ministério da Educação no Brasil. O curso seria implementado mediante parceria com secretarias de educação estaduais e universidades públicas.

As universidades ficaram responsáveis pela produção de conteúdo e estruturação do curso, bem como formação dos professores tutores e, finalmente, por conceder aos alunos que terminassem os módulos os certificados de aproveitamento. A ideia era ampliar uma experiência já levada a cabo, o TV na Escola e os Desafios de Hoje, curso patrocinado pelo MEC e que também se voltava aos professores da rede pública, na tentativa de capacitá-los para o uso dessa mídia em sala de aula e também para o melhor aproveitamento dos materiais produzidos pela TV Escola, canal educativo do governo federal.

O curso Mídias na Educação ampliou o escopo de atuação: foi elaborado como um curso de formação de professores para o uso pedagógico das mídias, discutindo as diversas tecnologias da informação e comunicação: além da TV e vídeo, rádio, mídia impressa, informática.

Foi estruturado como um curso de Ensino a Distância (EAD), com caráter interacionista, que busca uma aprendizagem autônoma por parte do aluno, neste caso específico um professor-cursista. Interessante notar que, desde o início, o

¹⁸ Este texto é produto de trabalho coletivo dos autores e serviu de base à palestra proferida por Richard Romancini por ocasião do Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação, em outubro de 2014, intitulada Formação de Especialistas em Educomunicação: contribuição do curso Mídias na Educação (MEC-UFPE/NCE), 2006-2014

curso insere-se em uma prerrogativa de ensino que será efetivamente discutida com o professor-cursista, para que esse possa implementá-la efetivamente em sua sala de aula. A perspectiva interacionista, centrada na autoria e na “aprendizagem significativa” não foi apenas a linha mestra do curso, mas a moeda que se quis passar ao professor-cursista que não apenas deveria estar apto ao final do curso a implementar essa modalidade pedagógica, como durante o curso seria submetido a ela. A perspectiva final era que aprendesse a integrar-se às mídias de forma crítica, incorporando-as reflexivamente ao seu universo pedagógico, em conjunto com seus alunos.

O curso foi gratuito para os professores do ensino público, desde o básico até a educação de jovens e adultos, que deveriam ser capacitados a produzir e a estimular a produção de seus alunos nas diferentes mídias.

Em São Paulo o Mídias na Educação foi realizado por uma parceria entre a Coordenação de Educação a Distância da Universidade Federal de Pernambuco (CEAD/UFPE) e o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP)¹⁹.

2. A estrutura curricular do curso Mídias na Educação

O Mídias na Educação organizou-se em torno de módulos. No primeiro ciclo, que garantiu ao cursista no término o título de extensão, os Módulos foram: Módulo Introdutório Integração de Mídias na Educação; Gestão; Material Impresso; TV e Vídeo; Rádio; Informática; Oficina de TV e Vídeo: produzindo vídeos educativos; Educomunicação; Rádio na Escola; Linguagem Radiofônica; Módulo Básico Rádio e política no Brasil e Novo Módulo Básico de Gestão.

¹⁹ Esta parceria deu-se em função de dois fatores principais: 1) ambos grupos envolveram-se com a elaboração dos módulos relativos ao rádio e à linguagem radiofônica, iniciando assim um diálogo produtivo e 2), o fato do MEC ter restringido a participação às Universidades Federais, o que deixaria a Universidade de São Paulo (USP) e conseqüentemente o NCE/USP impossibilitado de participar da empreitada. A parceria foi facilitada pelo fato de tanto a CEAD, órgão da Universidade Federal de Pernambuco, quanto o NCE possuíam trajetórias na área de EAD.

No curso avançado, os módulos foram: Material Impresso; TV e Vídeo; Rádio; Informática; Produção de textos didáticos; Gêneros televisivos; Uso pedagógico das ferramentas de interatividade; Mídia impressa – mapas, gráficos e tabelas; Ferramentas de autoria para produção de hipertexto na educação; Texto e Hipertexto na educação e Recursos de Áudio na WEB.

Ao final do último módulo, para adquirir o certificado de Especialização, o professor-cursista produziu monografia com pesquisa que desenvolveu dentro de uma das áreas do curso. Esta imersão na pesquisa é extremamente rica e foi favorecida por um aumento do letramento digital dos professores, permitindo um uso mais interativo de ferramentas da internet (como serviços VOIP, comunicadores instantâneos, além do e-mail e o espaço da plataforma do curso), bem como por encontros presenciais, com os orientadores dos trabalhos. Os orientadores eram professores com titulação mínima de especialista e experiência no campo das Mídias na Educação.

Todavia, o processo de feitura do trabalho foi árduo e suscitou inúmeras questões sobre as quais passamos a refletir, já que entendemos que, além de apontarem para problemas estruturais referentes à produção do curso, essas também apontam para prerrogativas referentes ao universo da relação das mídias em contextos educativos como um todo.

Antes, porém, é válido discorrer sobre alguns aspectos da infraestrutura tecnológica no Brasil e quanto ao *know-how* adquirido pelo grupo gestor que permitiram aperfeiçoar os processos formativos.

3. Disseminação tecnológica, letramento digital e web 2.0

Um aspecto de infraestrutura que colaborou decididamente para a consolidação do curso foi a expansão do serviço de internet, em particular de

banda larga. Um diagnóstico sobre os cursistas, feito em 2009²⁰, mostrou que 95% dos professores que iniciavam a terceira oferta do curso possuíam computador e internet. Embora não se tenham dados sobre os cursistas das primeiras ofertas, o percentual era menor, o que justificava a prática (abandonada no decorrer dos anos) de envio de CDs com os conteúdos dos Módulos aos cursistas.

À melhoria de infraestrutura somou-se, também, maior cultura, ou letramento, digital dos professores. Desse modo, 50% dos cursistas, conforme o levantamento mencionado, disseram que já tinham feito algum tipo de curso em EAD, antes do Mídias na Educação. Mesmo assim, 15% dos professores informaram ter uma familiaridade “baixa” ou “muita baixa” com as ferramentas básicas do computador e internet. Não temos dúvidas que, no início do curso, esse índice era bem maior. Com efeito, nos primeiros anos do curso, as discussões entre os formadores (coordenadores, tutores) a respeito das dificuldades que os cursistas enfrentavam para realizar o estudo eram mais frequentes e razão de desestímulo ao cursista.

Por esse motivo a própria formação foi adaptada, tendo sido criado um Módulo de estudo e atividades de “ambientação” (explicando as ferramentas do ambiente, natureza das atividades do curso, etc.), de modo a fornecer elementos para propiciar um acréscimo à cultura digital de formação dos professores, a partir do ensino *on-line*. Na fase da orientação, tal ferramenta tornou-se mais importante ainda. Observa-se que situação mostrada é convergente com um cenário brasileiro mais amplo, no qual a familiaridade de todos (alunos e professores) com a cultura midiática e, mais recentemente, com as tecnologias de informação e comunicação, notadamente a internet, tem aumentado.

A disseminação da tecnologia, igualmente, favoreceu transformações no próprio planejamento de gestão do curso, como forma de contornar os problemas encontrados. Nessa perspectiva, foram feitas alterações e complementações

²⁰ Vide: http://www.slideshare.net/richard_romancini/quem-so-os-cursistas-do-mdias-na-educacao

quanto ao uso do ambiente virtual em que se encontravam os conteúdos e no qual eram feitas as atividades, o e-proinfo (<http://eproinfo.mec.gov.br>), produzido e gerenciado pelo MEC. Elaborado no Brasil, este ambiente é uma plataforma de primeira geração da EAD on-line e, como tal, possui algumas limitações. No entanto, as ferramentas da web 2.0 que começaram a se tornar populares sugeriram estratégias úteis para o desenvolvimento do curso, como a adoção de planilhas GDocs, que eram preenchidas pelos tutores (que utilizavam e-mails do Google) e inseridas no ambiente, num dos fóruns, a partir da terceira oferta. Essa ação facilitou o planejamento dos cursistas e o acompanhamento e avaliação de seus progressos.

Observa-se, pois, que o tipo de relação que os usuários estabelecem com as mídias são definitivas para a sua incorporação. A maioria dos usuários envolvidos com o curso (tanto professores-cursistas como tutores/orientadores) são usuários de outros ambientes e a eles familiarizados, como as redes sociais, Google e suas ferramentas, etc. Ao se depararem com uma plataforma de outro tipo e lógica, encontraram inúmeras dificuldades de uso. No caso dos tutores/orientadores essas dificuldades foram contornadas por cursos rápidos de gerenciamento da plataforma, além da construção de tutoriais. No caso dos professores-cursistas, que no início do curso geralmente acessavam a plataforma de suas escolas em condições de banda não tão adequadas, a alternativa encontrada foi a criação de outras ferramentas para ampliar a possibilidade de acesso entre os envolvidos, como o blog Mídias na Educação (<http://midiaseducacao.blogspot.com.br/>), que serviu para disseminar informações, mostrar trabalhos de cursistas, indicar leituras e materiais adicionais. Criaram-se contas no gmail para os tutores/orientadores, com a mesma senha de acesso, para que a coordenação do curso pudesse ter contato e acompanhar detidamente o desenvolvimento do curso, com o uso das planilhas referidas. Além disso, foram efetuadas videoconferências e encontros, para os quais os cursistas eram convidados. Além dos já previstos pelo planejamento inicial, realizaram-se também encontros para apresentação dos cursistas a seus orientadores de

monografia, bem como discutir os passos finais do curso Mídias na Educação.

Por fim, foi amplamente estimulado, sempre que possível, principalmente na fase de orientação das monografias, o contato via skype entre professor-cursista e orientador. Tal passo só poderia se dar com participantes mais competentes no uso de tecnologias, o que de fato pareceu ocorrer.

Dessa forma, talvez ironicamente, o curso em si acabou por assumir uma das premissas contidas em sua filosofia, qual seja, a da construção contínua de um processo de aprendizagem, que deve incorporar as relações cotidianas de forma a suplantar as dificuldades, utilizando-se das mídias para tornar o processo ensino-aprendizagem significativo para os envolvidos.

Outro obstáculo que precisou ser enfrentado, dizia respeito à compreensão (ou falta de) do professor-cursista sobre o curso Mídias na Educação. Não podemos dizer que essa não compreensão foi generalizada, mas apareceu de forma suficientemente clara para que fosse levada em conta. Ela diz respeito a uma incompreensão sobre a estrutura e as exigências do curso em si, a uma incompreensão sobre o ato de pesquisar exigido na etapa final e, também, a uma incompreensão sobre a relação comunicação- educação, objeto de todo o trabalho. O próximo tópico irá discutir esse aspecto.

4. Ensino e mídias no Brasil: contextualizando a relação

A relação entre educação e mídia é complexa e variável de acordo com inúmeros fatores. Gostaríamos aqui de focar alguns aspectos distintos que nos parecem significativos e que, de certa forma, escapam às discussões tradicionais que colocam em polos opostos a cultura midiática e o ensino formal.

É importante entender que, no Brasil, há relativamente um terreno fértil para a junção da mídia na escola, o que não significa dizer que essa relação se dê de forma coerente, adequada ou mesmo significativa. Em primeiro lugar, podemos

destacar uma aderência pelo menos discursiva, a uma perspectiva construtivista, principalmente aos moldes de Paulo Freire. Essa perspectiva está presente na fala e tentativas de inúmeras escolas, principalmente as do ensino básico e fundamental e transparece na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De fato os PCNs, construídos por comissões de especialistas, são extremamente interessantes e advogam a importância e **necessidade** (grifo nosso) da escola incorporar o pensar e o integrar a cultura midiática dentro das práticas pedagógicas. A ideia que fundamenta essa perspectiva é a de que um conhecimento construído tem que levar em conta, senão partir, do conhecimento que o aluno (pensado como protagonista nesse processo) tem do mundo. E que o “ser no mundo” do aluno (e da sociedade como um todo) está intimamente vinculado aos processos e às mídias, para o bem ou para o mal.

Essa perspectiva filosófica, no entanto, esbarra em alguns problemas de ordem prática. O primeiro deles, sem dúvida, o fato da escola ter uma estrutura extremamente tradicional (hierarquizada) e, portanto, geralmente pouco apta a aderir e mesmo compreender as premissas colocadas²¹. Ao mesmo tempo, uma estrutura que convive com problemas estruturais de grande monta, como a precária remuneração dos docentes, os regimes de trabalho incompatíveis com as premissas básicas do educar, as carências de toda ordem dos alunos (que variam de escola para escola e de região para região).

Essas questões de ordem estrutural, portanto, moldam o quadro em que se procura, por outro lado, desenvolver um ensino “significativo”, que parta do conhecimento do educando, que incorpore a mídia não apenas como contexto de vida, mas também como estratégia possível para educar.

Como “contexto de vida” transparecem práticas corriqueiras que evidenciam apropriações da mídia pela escola, entretanto, estas são

²¹ Os exemplos dessa incoerência são inúmeros, como o das escolas equipadas que trancam os equipamentos por entenderem que os alunos “quebram” as máquinas; e o problema vai além da escola, envolvendo as próprias concepções educativas (contraditórias) da sociedade de maneira mais ampla. Desse modo, outra situação paradoxal é a feitura de legislações, em alguns estados como São Paulo, proibindo o uso do telefone celular em escolas.

desenvolvidas a partir de perspectivas, de maneira geral, tradicionais. Desse modo, pensa-se geralmente o vídeo ou fotografia como um registro do cotidiano escolar, mais ou menos “neutro”. Veículos informativos (jornal, rádio, etc.) e mesmo de entretenimento (telenovela, filmes) trazem a “realidade” para a sala de aula, sem que seja feito um trabalho mais significativo sobre a construção dessa “realidade”, operada pelas mídias. Em outras palavras, as linguagens são pouco trabalhadas, compreendidas e analisadas na escola, em particular, no que poderia remeter a uma articulação mais densa entre as mídias e a educação.

Por outro lado, talvez seja a informática (de par com o livro didático) a mídia que mais comumente os docentes percebem como voltada a questões de aprendizagem. No entanto, pode-se dizer que predomina o consumo de conteúdos, de preferência, aqueles que são “educativos” (certos jogos, sites), na visão dos professores. Nessa linha, é comum que escolas proibam o uso de redes sociais, por exemplo, e a produção, feita por alunos e professores, é menos enfatizada do que poderia. Com efeito, percebem-se aqui certos limites do “construtivismo” na educação brasileira e a relevância do incentivo à autoria que estava na proposta do curso Mídias na Educação.

Um exemplo significativo dessa dimensão **instrumental** com que a mídia tende a ser vista ou apropriada pelos professores foi o resultado de um trabalho solicitado aos cursistas no primeiro Ciclo Avançado. Pedia-se que eles, em grupos, realizassem pequenos vídeos ou áudios sobre algum aspecto estudado no curso (a informação sobre como realizar essa produção havia sido um conteúdo visto pouco antes). Poderia ser a apresentação de algum conceito, trabalho com alguma ideia ou discussão de determinada questão que havia sido abordada. Porém, muitos trabalhos não se adequavam à proposta: eram vídeos ou áudios sobre questões de saúde (dengue, lixo, etc.), trânsito e outros assuntos mais ou menos curriculares. Quando se indagava aos autores qual a pertinências das mídias ao trabalho, a resposta era que ele fora feito de forma midiática. Quer dizer, mais do que **pensar sobre as mídias**, os professores estão acostumados a simplesmente **utilizar as mídias de modo tradicional** (documentação, registro,

transmissão de informações, etc.). Isto se refletiu na dificuldade do exercício metalinguístico proposto: a maioria dos grupos fez trabalhos **com a mídia e não sobre ela** (e suas interfaces educativas).

A ideia do curso Mídias na Educação, é claro, não era formar teóricos, no entanto, a construção de articulações significativas entre projetos pedagógicos, processos de aprendizagem e o uso de mídias requer aprofundamento reflexivo. Ela não se dá sem que haja um questionamento contextualizado sobre o significado que as mídias podem ter para a educação, a partir de suas potencialidades e especificidades. O uso instrumental da mídia tende a ser pouco inovador e a reproduzir práticas tradicionais. A reflexão sobre a mídia pode encetar mudanças, sugerindo práticas, a partir de objetivos estabelecidos pelos educadores.

De qualquer modo, tanto nessa escola formal hierárquica, quanto em espaços não formais (especialmente nesses), têm se multiplicado constantemente projetos que se pautam não apenas pelo uso ferramental da mídia dentro de sala, como também pela construção conjunta de conhecimento intermediado por materiais midiáticos, a partir de uma perspectiva educomunicativa.

E, mesmo que os projetos não se atenham a uma perspectiva estritamente educomunicativa, percebe-se a preocupação de professores individualmente, ou de escolas coletivamente, de atentar para essa cultura contemporânea midiática, que faz parte do cotidiano dos alunos e que pode (e deve) fazer parte das estratégias de ensino aprendizagem. Mesmo que essa não seja a regra, ela passa cada vez mais a fazer parte do universo educativo no Brasil.

5. Conclusões: relações entre professores-cursistas e o Mídias na Educação

De todo o exposto anteriormente, gostaríamos de apontar algumas conclusões e ressaltar percepções depois de findo o trabalho. Em primeiro lugar é

importante ter em mente que o Mídias na Educação serviu para o professor não apenas do ponto de vista de sua formação geral, mas também contou pontos em sua progressão na carreira. Ao procurá-lo, frente às outras ofertas de cursos possíveis, o professor deu o que Claudemir Viana indica como o 1º passo²², ou seja, “estar aberto” para a possibilidade de inserir as mídias no processo ensino aprendizagem. Mas isso não significa que a relação estabelecida de antemão nesse contexto tenha sido simples.

Percebemos no início do curso, por exemplo, quando os professores se deparam com os diversos conteúdos postados nos módulos, uma tendência a dois extremos na relação com as mídias. Por um lado a ideia de que essas são fundamentais e condicionantes e que podem/devem ser usadas para resolver problemas graves da estrutura escolar, incluindo aí a sua capacidade de criar "ambientes democráticos" (notadamente com o uso da internet). Por outro lado, talvez em menor escala, percebemos também professores extremamente desconfiados da relação mídias e educação. As mídias têm que ser entendidas para serem disciplinadas, para terem sua influência condicionada e controlada - e aí vemos muitas preocupações dirigidas à relação dos alunos com a TV.

Importante ressaltar que boa parte do curso dirigiu-se à perspectiva de um amadurecimento do professor-cursista em sua relação com o universo midiático, tornando essa relação mais complexa e menos maniqueísta—o que de fato ocorreu. Mas percebemos também, que essa dualidade de uma forma ou de outra se fez presente durante o curso e que apareceu como pano de fundo conceitual na feitura das monografias finais.

O momento final, o da produção de uma monografia amparada em uma pesquisa feita pelo professor-cursista, expôs essa dicotomia, ao mesmo tempo em que trouxe à baila outras fragilidades. No geral, salvo importantes exceções, os

²²In:http://www.youtube.com/watch?v=Uf6MYEZNHF8&list=PLF44C158A7964F5F2&index=1&feature=plpp_video, entrevista concedida à TV Unifesp.

professores-cursistas têm pouca familiaridade com o universo da pesquisa científica; seu "habitus científico", na acepção bourdiana, é extremamente incipiente em face ao que se propõe dentro do curso Mídias na Educação em São Paulo.

O curso, detectado esse perfil, sofreu várias adequações em seu momento final, como o estabelecimento de um processo de qualificação para a produção da monografia, no qual o professor-cursista dialogava com seu orientador e um parecerista, com algum tempo para aprimorar o trabalho antes da entrega final e da defesa pública; o estabelecimento de escalas de avaliação simples e detalhadas, que ao indicarem os vários quesitos que deveriam ser contemplados na monografia, serviam de indicativo para os professores-cursistas, quase que um mapa passo-a-passo da construção da monografia.

Além dessa questão que se revelou primordial, ressalte-se também o uso das TIC's dentro de um quadro de, muitas vezes, falta de familiaridade de muitos professores-cursistas com as tecnologias que propiciam o curso a distância e, portanto, com a própria concepção de um curso a distância. Se isso criou problemas no uso do ambiente "oficial", o eproinfo, também se fez presente no uso de outras estratégias, como emails, compartilhamento de textos no googledocs, blogs, etc.

Em relação ao email, quando haviam problemas esses se relacionavam não a uma dificuldade de uso por parte do professor, mas a um delay na resposta. Em função de vários fatores, que podem ser desde ordem estrutural (dificuldade de acesso à internet ou uso pouco otimizado em função da velocidade) ou de ordem pessoal (extensa jornada de trabalho; desinteresse com o curso; problemas de ordem individual), muitas vezes se observou um descompasso entre o solicitado pelo curso e o enviado pelo professor-cursista.

Essa situação levou vários orientadores das monografias finais a

diversificarem sua prática de orientação, incluindo daí desde a possibilidade de alguns encontros presenciais com seus orientandos, até o uso de sistemas como o skype. Este último alcançou tão bons resultados, que passou a ser adotado quase como norma a partir da primeira oferta, inclusive sendo as qualificações feitas mediante conferências via skype.

Este processo garantiu o estabelecimento de um vínculo afetivo, apontado como muito importante por vários orientadores e mostrou a necessidade de pensar na construção do relacionamento, mesmo à distância. Vários orientadores assinalaram em seus depoimentos finais, para um aspecto fundamental, garantidor da continuidade do próprio curso e, por assim dizer, parte integrante da filosofia subjacente ao Mídias na Educação: a construção de um conhecimento partilhado que só é possível mediante um resgate do universo do aluno (no caso o professor-cursista) e o estabelecimento de um vínculo com este, intermediado pelas tecnologias. O Mídias na Educação, no que diz respeito à orientação (e também ao processo de tutoria), foi feito e refeito como um metacurso, em que o conhecimento se construiu pela relação dos protagonistas (professores-cursistas e tutores/orientadores) em sua ação com as mídias e TIC's de um modo geral, em busca de uma aprendizagem significativa.

Autores



Patrícia Horta Alves é docente da UFPE.. Foi coordenadora geral dos projetos do NCE por vários anos, inclusive o Mídias na Educação. Patrícia Horta Alves é doutora e mestre em Ciências da Comunicação (ECA-USP), coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Mídias na Educação – GESPME, na UFPE, pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP) e sócia fundadora da ABPEducom e integra seu Conselho Científico Deliberativo. Participou da pesquisa que identificou o conceito de educomunicação, atuou na criação do NCE-USP e em projetos educacionais coordenados pelo NCE, dentre os quais: Educom.rádio, Educom.TV, Mídias na Educação. Contato: pathorta@gmail.com



Richard Romancini é professor do Departamento de Comunicações e Artes da USP, e pesquisador do NCE; Atuou na coordenação acadêmica do projeto Mídias na Educação, dentre outros projetos do NCE nos quais participou, como o projeto Educom.rádio, Educom.TV. Possui graduação em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero (1997), mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2002) e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2006).. Contato: richard.romancini@gmail.com



Cláudia Lago é jornalista, doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP (Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo) e professora da Universidade Anhembi – Morumbi. Diretora Administrativa da Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo – SBPJor –, participa do Grupo de Pesquisa Estudos em Jornalismo Contemporâneo e é Líder do Grupo de Pesquisa Mídia e Sonoridades, junto ao CNPq. Atualmente, é docente da Escola de Comunicações e Artes, onde ministra Teoria da Comunicação, dentre outras disciplinas. É pesquisadora do NCE e associada da ABPEducom. Contato: claudia.lago07@gmail.com

Educomunicação Socioambiental, Formação e Diversidade Cultural

A construção do conceito de meio ambiente para a educação socioambiental

Benedita de Fátima Delbono

Resumo

A educação socioambiental consubstancia-se no respeito à dignidade da pessoa humana, tornando-se importante compreender o conceito de meio ambiente para que tenhamos ações efetivas à sua preservação. A compreensão do conceito de meio ambiente deve incluir suas espécies, ou seja, a inclusão do ambiente que teve intervenção humana: o meio ambiente artificial urbano; o meio ambiente artificial patrimônio histórico e cultural; e, o meio ambiente artificial do trabalho. Reconhecido o ambiente artificial e, dando ênfase ao seu conceito, a adoção de medidas socioeducativas para sua preservação poderá se efetivar com êxito, sem excluir a sua importância da preservação do meio ambiente natural.

Introdução

Ao tomarmos o estudo do meio ambiente que se consubstancia no exercício efetivo do respeito à dignidade da pessoa humana e, representa o início do desenvolvimento da Educação Socioambiental, torna-se importante compreender o conceito de meio ambiente para que tenhamos ações efetivas à sua preservação.

Partimos assim à compreensão do conceito de meio ambiente em seu gênero e espécies, que é amplo e inclui os ambientes com intervenção humana de importância impar às pessoas, quais sejam: o meio ambiente urbano; o patrimônio histórico; e, cultural e o meio ambiente do trabalho.

Importante considerar que o meio ambiente artificial urbano, caracteriza-se pela intervenção humana que adapta o ambiente para melhor servir e agradar.

Quando construímos o conceito e o estendemos ao ambiente com intervenção humana - Meio Ambiente Artificial-, o Estado tem chance de ampliar

suas ações, por meio de políticas públicas, para a preservação. Isso ocorre porque as diversidades de intervenções humanas já realizadas compõe o cenário ambiental. Neste sentido, também não se pode fazer exclusão daquelas que poderão vir a se realizar e que integrarão esse cenário.

Reconhecido esse cenário, possível será a adoção de medidas socioeducativas para a preservação do meio ambiente, não mais se restringindo, simplesmente, a ações afetas ao ambiente natural, sem, contudo, deixar de lado a sua importância.

Conceito de Meio Ambiente Artificial

O Meio Ambiente não se restringe ao meio ambiente natural, pois, não é possível excluir a intervenção humana e não lhe dar a correspondente e singular importância, afinal vivemos – a maioria das pessoas humanas -, no ambiente que criamos, no ambiente artificial. E essa intervenção, em nome do progresso, faz-se dia a dia e das mais diversas formas.

Assim sendo, no estudo do meio ambiente que deve se consubstanciar no exercício efetivo do respeito à dignidade da pessoa humana e, para o início do desenvolvimento da Educação Socioambiental, torna-se importante compreender o conceito de meio ambiente, tomando o seu gênero e as suas espécies.

O meio ambiente que teve intervenção humana é chamado de ambiente artificial, como já vimos, podendo se classificar como: artificial; cultural; e, de trabalho. Nesse sentido:

“O meio ambiente artificial se constitui como sendo aquele ambiente que engloba desde a criação humana material até a intelectual, desde o patrimônio histórico até o meio ambiente do trabalho, cuja criação é de valor indispensável a existência humana”.¹

E, se distingue do meio ambiente natural que é:

“ ... aquele que se constitui pelo solo, pela água, pelo ar, pela flora e fauna, integrado em seu meio ocorrendo a correlação recíproca entre as espécies e as relações desta com o ambiente físico que ocupam. É a natureza”ⁱⁱ

Importante considerar que o meio ambiente artificial urbano, caracteriza-se pela intervenção humana que adapta o ambiente para melhor lhe servir e agradar.

Vejam os:

“Meio ambiente artificial propriamente dito ou urbano é aquele constituído pelo espaço físico criado pelo homem. É o espaço construído. É, portanto, consubstanciado pelo conjunto de edificações e equipamentos públicos colocados à disposição da coletividade. Neste momento o Direito Ambiental estabelece relação estreita com o Direito Urbanístico. Ao conceito examinado, deve-se incluir o meio ambiente rural, por se referir a todo e qualquer espaço habitável, como também, ênfase deve ser dada a função social da propriedade, que nada mais é do que a finalidade dos espaços naturais, como a terra, que tanto pode servir à habitação como ao trabalho. Isto, em respeito ao princípio da isonomia, dignidade e distribuição equitativa de habitação e trabalho resguardos pelo mandamento constitucional pátrio”ⁱⁱⁱ.

Do exposto, não há que negar a existência do meio ambiente artificial e a partir da sua investigação é que se pode empreender ações para a sua preservação a partir da consciência da sua real importância.

Da Educação Socioambiental

Falar sobre Educação nunca é tão simples. E, falar sobre Educação Ambiental sob o ponto de vista do meio ambiente artificial a dificuldade aumenta.

Assim sendo, para darmos início, partindo do discurso de mudanças socioculturais, chamamos as seguintes considerações:

“...a educação ambiental é apresentada em consonância com um discurso em favor de mudanças socioculturais, pois ela ‘[...] pode ser tanto um instrumento de socialização humana ampliada à Natureza, como um instrumento ideológico de reprodução das condições sociais (Layrargues. 2006, p. 8)’. Assim, neste sentido, a educação ambiental não introduz uma reflexão que aponte um sentido de como se deve educar tomando como base as demandas do meio ambiente, antes disso, o que se percebe neste momento é a inclusão, ou antes, a apropriação da temática e das preocupações com o meio ambiente em reivindicações já consolidadas no discurso educacional, ou seja, um tipo de confluência entre as reivindicações ambientalistas, políticas e sociais no domínio da educação que inclui a pauta ambientalista ao lado das reivindicações históricas e políticas presentes nos movimentos sociais no domínio da educação.”^{iv}

Não se pode olvidar a pertinência do discurso anteriormente descrito, contudo, para se falar em Educação Ambiental hoje, não temos como deixar de lado o pensamento holístico contido na citação abaixo que destaca seu precursor. Vejamos:

“Para Capra (2006), a proposta da educação ambiental é viabilizar um processo que inclua homem e meio ambiente em uma perspectiva pluralista que facilite a construção da imagem de pertencimento dos mesmos ao sistema planetário”^v

Neste diapasão, à construção do conhecimento de meio ambiente não basta o conceito de meio ambiente natural, até porque, ficaria muito difícil justificar a intervenção humana mesmo que justamente necessária.

Por essa razão, entendemos que se o estudo de meio ambiente se estender a intervenção humana (meio ambiente artificial) é bem possível que se possa chegar a sua real necessidade e, aí sim, com essa investigação e conscientização, as intervenções só se fariam diante a necessidade premente.

De certo modo, o estudo prévio do impacto ambiental e de impacto de vizinhança tem esse papel, mas, é fato também, que as pessoas comuns desconhecem tais instrumentos.

Será que não é hora de primarmos para disseminar conhecimento sobre o conceito de meio ambiente artificial e, de consequência, de seus instrumentos de proteção, tais como: o estudo prévio de impacto ambiental e o estudo prévio de impacto de vizinhança? Como também buscar o entendimento de qual é a real importância da preservação do patrimônio histórico, por exemplo, a vista do ambiente natural, vez que se trata de intervenção humana no ambiente?

Acreditamos que a educação socioambiental deva contemplar o estudo do meio ambiente artificial de modo mais efetivo, tornando-se, assim a educação eficaz.

Acreditamos que a Educação socioambiental para as criança e adolescente tem sua validade pelo pensamento holístico. Contudo, não pela sua efetividade e validade, mas para alcançar comunicação com os adultos esse pensamento é eficaz? A pessoa humana em idade adulta consegue ver - com olhos de quem quer enxergar-, a importância do meio ambiente, sem se colocar como o centro da necessidade da sua preservação?

Entendemos que, para essas pessoas o êxito da educação socioambiental possa se dar com ênfase ao pensamento antropocêntrico, para que a pessoa humana adulta se reconheça e dê importância ao meio ambiente e sua preservação, a fim de garantir o seu bem-estar e de consequência o de todos.

Conclusão

Quando construímos o conceito e o estendemos ao ambiente com intervenção humana - Meio Ambiente Artificial-, o Estado tem chance de ampliar suas ações para a preservação do meio ambiente, até porque as diversidades de intervenções humanas já realizadas compõem o cenário ambiental, sem exclusão daquelas que poderão vir a se realizar e que integram esse cenário.

Reconhecido esse cenário possível será a adoção de medidas socioeducativas para a preservação do meio ambiente, não mais se restringindo, simplesmente, a ações afetas ao ambiente natural, sem excluir a sua importância.

Referências

AMORIN. Celeste Dias e outro. **Discursos ambientalistas no campo educacional**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. ISSN 1517-1256,

Revista do PPGEA/FURG-RSCAPRA, Fritjof. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: STONE, Michael; BARLOW, Zenobia. Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

DELBONO. Benedita de Fátima. **Responsabilidade Civil no Meio Ambiental: meio ambiente do trabalho**. Ed. Esfera. São Paulo, 2011

DIAMOND, Jared. Colapso: como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MACHADO, Cristiano e outros. **A Importância da Educação Ambiental para a Sustentabilidade Da Ilha De Páscoa**

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-171-13.pdf>

¹ DELBONO. B. F. Responsabilidade Civil no Meio Ambiental: meio ambiente do trabalho. Ed. Esfera. São Paul, 2011. pag. 9/10

¹ DELBONO. B. F. Responsabilidade Civil no Meio Ambiental: meio ambiente do trabalho. Ed. Esfera. São Paul, 2011. pag. 9/10

¹ DELBONO. B. F. Responsabilidade Civil no Meio Ambiental: meio ambiente do trabalho. Ed. Esfera. São Paul, 2011. pag. 9/10

¹AMORIN. Celeste Dias e outro. Discursos ambientalistas no campo educacional. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. ISSN 1517-1256,Revista do PPGEA/FURG-RS

Autora



Benedita de Fátima Delbono é formada em Ciências Sociais e Jurídicas pela PUCCAMP (1990), especialista em Direito Processual Civil pela PUCCAMP (1997), mestre (2002) e doutora em Direito das Relações Sociais pela PUC-SP (2007). Advogada e Professora na Universidade Anhembi Morumbi (UAM). Autora de vários artigos e livros, dentre eles “A Responsabilidade Civil no Meio Ambiente Artificial: Meio Ambiente do Trabalho” e “Gestão Ambiental”. Contato: delbonoadvocacia@yahoo.com.br

Aula Pública: interação nas redes sociais como possibilidade da democratização do conhecimento

Douglas Calixto

Resumo

Este artigo pretende discutir a interação nas redes sociais pode oferecer de possibilidades da democratização do conhecimento. Para isso, será usado como foco de pesquisa o programa Aula Pública Opera Mundi - trabalho conjunto da TV Unesp e do site de notícias internacionais Opera Mundi

1. Introdução

Criado em outubro de 2013, o projeto Aula Pública Opera Mundi apresenta ao público uma análise aprofundada e interativa do cenário mundial, discutindo em um espaço aberto ao público temas atuais relacionados às Relações Internacionais – assuntos restritos, muitas vezes, aos muros da universidade.

Aliando o conhecimento de especialistas com a participação popular, a proposta explora outras perspectivas do noticiário internacional, fugindo da cobertura dos meios de comunicação tradicionais. Mais do que isso, o projeto avança nas redes sociais, explorando as possibilidades de interação – em ferramentas como Facebook, Youtube, Google +, Twitter - como forma efetiva da democratização do conhecimento.

Este artigo pretende esmiuçar o projeto - processo de produção e resultados - a fim de verificar como o trabalho de interação nas redes sociais, de um projeto inserido na interface entre comunicação e educação, oferece possibilidades para a democratização do conhecimento.

2. Como surgiu a iniciativa

A editoria de internacional/mundo no jornalismo vive uma crise graças à dependência ao trabalho das agências de notícias e também à escassez de alternativas para uma cobertura aprofundada no âmbito internacional das principais questões políticas, sociais e econômicas da atualidade.

Quando outras perspectivas são escassas, não só no jornalismo internacional, mas como em qualquer editoria onde as fontes de informação e conhecimento não são múltiplas, o debate acaba enfraquecido. O resultado é a proliferação do senso comum e a conexão cada vez maior dos aos clichês.

No primeiro momento, o projeto Aula Pública surgiu com o intuito justamente de trabalhar nessa lacuna existente. Ou seja, oferecer análises aprofundadas do noticiário internacional a fim de fazer um contraponto ao que chamamos de mídia tradicional.

Todavia, no decorrer do trabalho de produção, chegamos à conclusão de que não bastaria uma série de reportagens ou especiais jornalísticos para atender a demanda: teríamos que investir em um projeto de comunicação que desenvolvesse um diálogo constante com a Educação, deixando em segundo plano o formato “tradicional” de jornalismo.

Ora, dado a complexidade dos temas, o objetivo, além de ampliar e democratizar o acesso ao debate sobre Relações Internacionais, era tornar o programa didático e elucidativo. E mais, oferecer elementos de interação e participação ao público sem perder a densidade do debate. Assim, o fio condutor do projeto que nos aproximou da interface entre Educação e Comunicação era desenvolver um programa que ajudasse pessoas que não estão inseridas na academia ou estudam Relações Internacionais a entender a discussão de assuntos como ‘guerra contra as drogas’, ‘espionagem dos EUA’, ‘Oriente Médio’, ‘Crise econômica’, etc.

Logo, pensamos em uma aula aberta ao público, sem exigência de qualquer grau de escolaridade ou idade para participar das gravações, onde o convidado (professor ou especialista em um determinado assunto) deveria responder uma pergunta – feita por uma reportagem de Opera Mundi - no primeiro bloco, responder uma pergunta de um correspondente internacional no segundo bloco e, enfim, debater com a plateia no terceiro bloco.

Por fins didáticos, não cabe aqui destrinchar todos os processos - de gravação, edição e publicação do - projeto. Não cabe também explicar como se deu a aproximação entre Opera Mundi e TV Unesp. O que vale destacar é que Aula Pública percorre dois caminhos diferentes: Na TV Unesp, com o trabalho desenvolvido pela emissora com as possibilidades de interatividade na TV Digital; e com Opera Mundi com as possibilidades na internet, sobretudo nas redes sociais.

Este artigo foca justamente a faceta online do projeto a fim de levantar a discussão sobre possibilidades da democratização do conhecimento por meio das redes sociais.

3. Aula Pública e redes sociais

Após editado e pronto para ser publicado, projeto Aula Pública é preparado para ser trabalhado nas redes sociais na internet. Ou seja, preparamos uma série de mecanismos para potencializar o alcance orgânico do projeto por meio de ferramentas como Hangout – Google + - Facebook, Twitter e Youtube. Para cada uma destas, foram desenvolvidas alternativas para que o produto final pudesse ser explorado pelos internautas. Ou seja, abrir possibilidades para comentários, debates, compartilhamentos, curtir, etc.

Valendo-se das possibilidades interativas das ferramentas online, o objetivo era romper definitivamente o modelo vertical, onde alguém dotado de saber explica para alguém que nada sabe. Pelo contrário, nesse modelo proposto pelo projeto os convidados participaram ativamente, valendo-se da linguagem que hoje é típica das redes sociais, tais como “curtir”, “compartilhar”, “comentar”, “tweetar”, etc.

Portanto, o lançamento do programa no ciberespaço flertou com todas as possibilidades oferecidas pela internet. Então, para discutir a democratização do conhecimento nesse espaço, é necessário frisar que vivemos na sociedade da informação onde as novas tecnologias, tais como as plataformas de interatividade, assumem papel vital para o desenvolvimento humano e social de indivíduos e grupos, assumindo importância cada vez mais crescente na formação de opinião, no processamento de informações.

Isso se deve à multiplicação de alternativas de produção e de acesso à informação que fornecem diversas alternativas de produção e de acesso a quem procura informações. Afinal, em outras palavras, o sujeito inserido no ciberespaço também produz conhecimento, trocando informações e interagindo com o meio.

Nesta perspectiva, o projeto Aula Pública Opera Mundi foi produzido considerando que vivemos em uma sociedade onde “pela primeira vez na história da humanidade, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo” (CASTELLS, 1999, p. 51).

Ou seja, ao explorar possibilidades para que os diálogos do projeto fossem feitos de forma horizontal, distanciadas de uma perspectiva funcionalista da comunicação, Aula Pública procurou entender a comunicação como um processo de expressão da participação social, da relação entre sujeitos sociais. Com o especialista e o atores sociais interagindo, construindo juntos opiniões e

discussões sobre assuntos da problemática internacional, o projeto passou a estabelecer diálogo com a educomunicação.

4. Comunicação como diálogo e a Educomunicação

Com a miniaturização dos equipamentos e com a interligação de diversas redes de comunicação que passam a ser acessíveis de diferentes lugares, cria-se, segundo Pellanda (2006, p. 203), um ambiente *always on*. Neste contexto, diz (MAFFESOLI, 2006, pg. 8), a principal metáfora da nossa época é a rede. A conexão entre tudo: pessoas, espaços, tecnologias.

Logo, valendo-se dessa perspectiva da “conexão entre tudo”, um dos principais objetivos da Aula Pública era romper com o modelo de “transmissão do conhecimento”, partindo para uma proposta coletivista, de construção conjunta do conhecimento. Afinal, diariamente as pessoas são bombardeadas com o noticiário internacional, que, a grosso modo, parte de uma perspectiva funcionalista e pouco aprofundada.

Paulo Freire critica este método de emissão-recepção como “alienação da ignorância”, pois quem recebe não pode fazer parte do processo sem a participação e doação daquele que detém o saber. Como destaca o colombiano Martin-Barbero, o caminho da comunicação que Freire nos mostra é basicamente para comunicação dialógica (BARBERO, 2014. Pg 29). Pois há comunicação quando a linguagem dá forma à conflituosa experiência do conviver, quando se constitui em horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo. BARBERO (2011).

Então, quando o projeto foi publicado nas redes sociais, aberto para discussão e disposto a oferecer uma construção conjunta do conhecimento,

observamos um grau de interesse muito maior do que se observa ao publicar uma matéria comum (números de engajamento e alcance nos anexos do projeto).

Pois são nas redes sociais, interagindo e compartilhando, que os internautas – sobretudo jovens - cada vez mais descobrem a linguagem sob novas formas de expressão, de diálogo. Como propõe Martín-Barbero, (2011, pg. 79) “a tecnologia remete hoje não à novidade de uns aparatos, mas sim a novos modos de percepção e de linguagem”.

Nesta perspectiva, como destaca Castells (1999), devemos aprender a nos comunicar e colaborar nessa sociedade altamente tecnológica da forma mais adequada e eficaz, conforme o interlocutor com o qual queremos interagir e com base na mídia e respectiva linguagem adotada, pois os jovens não aceitam mais cumprir o papel de receptores – dentro de um modelo emissão-recepção -, pois começam a entender que podem participar ativamente da construção do conhecimento com o professor (MARTIN-BARBERO, 2002).

Pensando no número de atores, sujeitos e tecnologias envolvidas, Aula Pública Opera Mundi é um indício concreto que são nas redes sociais digitais que existem a maior pluralidade e desafios de gestão comunicativa dentro de um “ecossistema comunicativo” virtual. Essa foi a razão de tentar olhar o projeto Aula Pública Opera Mundi sob o olhar do conceito da educomunicação.

Ora, na perspectiva da “comunicação humana como diálogo” de Paulo Freire (1979), dentro da inter-relação entre a educação e comunicação, estabelece-se a educomunicação - aqui entendida como área da prática social preocupada com a natureza dos ecossistemas comunicativos em que os sujeitos sociais estão inseridos, objetivando não apenas garantir o acesso aos recursos da informação, mas essencialmente facilitar que o domínio dos novos instrumentos esteja sintonizado com um projeto político que garanta o exercício universal do

direito à expressão, no contexto de uma sociedade solidária que faça a cidadania prevalecer sobre o mercado (SOARES, 2011).

Assim, quando pensamos a inserção da Aula Pública no ciberespaço, com o número plural de agentes interagindo, compartilhando, sob a presença das tecnologias digitais, podemos ligar o projeto ao conceito de ecossistema comunicativo, pois este, segundo Ismar Soares, se dá pelo “conjunto de ações que permitem que educadores, comunicadores e outros agentes promovam e ampliem as relações de comunicação entre as pessoas que compõem a comunidade educativa”. (SOARES, *op. cit.*).

Evidentemente, não é possível neste artigo destrinchar todo o paradigma da educomunicação e como este municia o projeto Aula Pública. Por outro lado, podemos afirmar que o projeto, inspirado no paradigma educacional, pensa o uso da tecnologia na educação na perspectiva do conceito de ecossistemas comunicativos, buscando o entendimento as redes sociais como Youtube, Facebook, Twitter, etc podem criar sistemas de colaboração mútua, que favorecem o coletivo ao individual na promoção da cidadania e, principalmente, na dialogicidade e interação. Como resultado dessa gama de possibilidades se oferece caminhos concretos para a democratização do conhecimento.

Essa possibilidade que se abre com a interação nas redes sociais parte de um princípio que entende o papel do profissional inserido na interface da comunicação e educação como mediador. Assim, ao ser inserida em rede, Aula Pública Opera Mundi não pretendia transmitir um modelo pronto de conhecimento, mas ser facilitadora do conhecimento, ajudando aqueles que ali participam a buscar sua própria forma de conhecimento. Como destaca Freire (1991), uma vez apoderado de sua realidade e capaz de construir o conhecimento, é possível transformar o mundo e as relações sociais que o conformam. Como afirma Emanuel Gall, a comunicação/educação trabalha em torno de uma produção coletiva de conhecimento “que gera novas ferramentas que ajudam a modificar as

práticas e a visualizar as múltiplas maneiras em que se produzem relações opressoras, ao mesmo tempo em que proporciona novas cotas de poder que provocam a emergência de sensibilidades e de níveis de consciência para transformá-las” (2005, pg. 03).

5. Conclusão

Mais importante que conhecer e saber utilizar as ferramentas disponíveis nas redes sociais, é preciso fazer uma reflexão da gestão de processos e recursos da comunicação na sociedade. Ou seja, planejar como os processos comunicativos dentro desses novos espaços de aprendizagem – como Facebook, Twitter, Buzzfeed, Instagram, por exemplo – podem promover ações colaborativas entre os sujeitos sociais. Ao adotar a perspectiva educacional, o projeto Aula Pública avançou nesta direção, promovendo como consequência a democratização da comunicação. O entendimento fundamental para esse desenvolvimento é a informação de qualidade como fator fundamental da educação

6. Números do projeto

- Mais de 25 mil visualizações no Youtube
- Cerca de 110 mil minutos assistidos
- Cerca de 4 mil compartilhamentos para um total de 980 mil visualizações no Facebook
- Mais de 12 horas de Hangout (Google +) com a participação de centenas de pessoas

6.1 Dados técnicos do programa

Primeira temporada Aula Pública Opera Mundi

Gravações das aulas: dias 02, 03 e 04 de outubro de 2013. **Local:** Campus Perdizes da PUC-SP

Lançamento do programa: dia 07 de novembro de 2013

Primeiro programa : "Esquerda e direita: que saída elas oferecem para crise?"

Convidado: Breno Altman

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=5IkTYsQnjak>

Segundo programa: "O petróleo continuará a principal fonte de energia do mundo?"

Convidado: Leonam Guimarães

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=bDSMeVUbrq8>

Terceiro programa: "Espionagem: os EUA serão os ditadores da internet?"

Convidado: Sérgio Amadeu

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=rdAzafM81iQ>

Quarto programa: "A prioridade diplomática latino-americana é benéfica para o Brasil?"

Convidado: Luis Fernando Ayerbe

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=eaKtUXjMUaU>

Quinto programa: "Saída para guerra às drogas é a legalização?"

Convidado: Paulo Pereira

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=gUzhD0bMj1w>

Segunda temporada

Gravações: dias 28, 29 e 30 de janeiro

Local: Campus Bauru da Unesp

Temas e lançamentos:

14/04 – “Por que a mídia deve ser regulamentada?” com Franklin Martins.

21/03 – “Venezuela: ditadura ou democracia?”, com Gilberto Maringoni, doutor e História pela USP, professor da Unifesp e da UFABC

7. Referências

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**; tradutoras Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. – São Paulo: Contexto, 2014

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999

SOARES, I. O. **Educomunicação: O Conceito, o Profissional, a Aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

RODRIGUES, A. D. **Comunicação e Cultura. A experiência cultural na era da informação**. Lisboa, Editorial Presença, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. **Extensão ou comunicação?** 4o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALL, E. **Práticas educacionais: miradas sobre lo inacabado**, 2005.
Disponível em: < <http://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducunicacao/saibamais/textos/texto,2,46,268> >
Acesso em 07/08/2014.

PELLANDA, G. **Possibilidades de inclusão no sistema público de ensino**. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2006.

MAFFESOLI, M. **O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e sociabilidade**. Porto Alegre, Sulina, 2006.

Autor

-



Douglas Calixto é jornalista formado pela Unesp e pesquisador da ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores de Educomunicação), atua como editor multimídia do portal Opera Mundi. Pesquisador de redes sociais e da mediação tecnológica da Educação, é criador do projeto Aula Pública Opera Mundi. Atuou também como jornalista no jornal Bom Dia Bauru e como Educomunicador no projeto Mais Educação do governo federal. Contato: dodocalixto77@gmail.com

A Comunicação na Educação Ambiental: o personagem Brasileiro contribuindo com o desenvolvimento da consciência ecológica

Jamille Almeida da Silva
Ilza Maria Tourinho Girardi

Resumo

Este trabalho realiza uma reflexão teórica sobre a relação da Comunicação e da Educação, com enfoque socioambiental, utilizando como objeto de análise o “Projeto de Educação Ambiental Brasileiro”. O estudo está orientado pelo objetivo de verificar de que forma a comunicação contribui na sensibilização dos estudantes por meio de ações relacionadas ao desenvolvimento da consciência ambiental. O aporte teórico está embasado em Capra (2003), Carvalho (2008), Freire (1992), Medina (2006) e Wolton (2011), que possibilitam perceber a comunicação e a educação socioambiental como um processo dialógico, relacional e transformador, buscando estabelecer uma cidadania democrática criada pelas mediações sociais. A pesquisa realiza-se através da análise descritiva dos materiais utilizados no projeto ambiental.

1 Introdução

A formação do comunicador social e do educador socioambiental deve permear pelos diferentes campos, fortalecendo a transdisciplinaridade do seu conhecimento, percebendo de forma integrada o todo ao seu redor. A comunicação exerce o seu papel social ao contribuir com as mensagens e práticas comunicadas pela educação socioambiental, buscando o despertar das consciências, as mudanças de comportamento e o entendimento do seu meio social, cultural e natural. Ao estabelecer essa relação, estamos dando espaço para um novo olhar e possibilitando que as áreas da Comunicação e Educação Ambiental favoreçam a emergência de teorias e o aprimoramento de algumas práticas, como também a possibilidade de compreender fenômenos que apenas encontram respostas quando percebidos por múltiplas lentes do conhecimento.

Para isso, nos propomos a realizar uma reflexão teórica sobre a relação da Comunicação e da Educação Ambiental, utilizando como objeto de análise o “Projeto de Educação Ambiental Brasileiro”. Dessa forma, o objetivo deste estudo é verificar de que forma a comunicação contribui na sensibilização dos estudantes

por meio de ações relacionadas ao desenvolvimento de uma consciência ambiental. A pesquisa realiza-se através da análise descritiva dos materiais utilizados na realização do projeto (livro e músicas), pela figura do personagem que estimula as práticas na escola e também com base em questionário aplicado em alguns estudantes do ensino fundamental que já participaram do projeto. Em relação ao aporte teórico, buscamos em Capra (2003), Carvalho (2008), Freire (1992), Medina (2006) e Wolton (2011) embasamentos que possibilitam perceber a comunicação e a educação socioambiental como um processo dialógico, interativo, relacional e transformador, estabelecendo uma cidadania democrática criada pelas mediações sociais.

Salientamos que este trabalho faz parte de uma pesquisa maior, realizada para conclusão de curso na área da Comunicação Social, habilitação em Relações Públicas, da primeira autora, sendo aqui apresentado apenas um escopo do que foi analisado. No entanto, o corpus escolhido nos permite contribuir com os estudos no campo da educomunicação.

2 Contexto da reflexão

Para que se possa compreender o objeto de estudo, entendemos a necessidade de explicar quem é o Brasileco e quais suas características e função. Ele é um personagem infantil criado em 2010, pela escritora Malu Furno, e, desde então, vem realizando diferentes atividades em escolas, eventos de Educação Ambiental e projetos sociais. O Brasileco tem por missão auxiliar nos processos de aprendizagem sobre os cuidados com a natureza e com o meio ambiente. O seu nome une duas importantes palavras: Brasil e ecologia, para formar o “Brasileiro ecológico”. O personagem tem duas características marcantes: os cabelos verdes, que representam sua consciência ecológica e o pensamento no mundo inteiro; e o mapa do Brasil junto ao seu coração, representando o amor pelo nosso país e o respeito às nossas riquezas naturais.

A história do personagem ganhou vida no livro infantil “Brasileco - o início da aventura” (figura 1) e também nas quatro músicas, cujas letras buscam o divertimento das crianças ao mesmo tempo em que reforçam o seu sentimento e comprometimento com os cuidados com a natureza, com os animais e com o meio ambiente.



Figura 1 – Livro infantil Brasileco – O Início da Aventura

Outra ação importante é quando o Brasileco sai do livro, em formato humano, na figura de um boneco que se move e interage com as crianças, divertindo e motivando ainda mais a participação e o engajamento todas. Aqui há um estreitamento de laços afetivos com o personagem. Assim, o personagem Brasileco se torna um auxiliar motivador no ensino e aprendizado sobre o sentimento de cidadania e o compromisso socioambiental com todos os seres que habitam no nosso planeta, em especial com crianças das séries iniciais do ensino regular.

3 A perspectiva crítica da educação ambiental

Sabemos que a educação ambiental (EA) nasceu, como uma de suas funções, para alertar a população sobre o uso excessivo e descuidado dos bens naturais – água, minérios -, e sobre a degradação do meio ambiente e também para estimular a participação popular em ações ambientais. Com a evolução dos conceitos e a intensidade dos desastres ambientais, a EA assumiu outra postura,

focando em ações realmente educativas - procurando desenvolver uma consciência ambiental por meio de atitudes e comportamentos, que dialogam com outros campos do saber (Carvalho, 2008).

Nessa perspectiva, a autora citada esclarece que surge a prática da educação ambiental crítica, fortalecida pelo processo que tem como horizonte formar o sujeito humano enquanto ser social e historicamente situado. Por sua vez, esse projeto educativo crítico tem raízes nos ideais emancipadores da educação popular, a qual rompe com uma visão de educação determinante da difusão e do repasse de conhecimentos, convocando-a a assumir sua função de prática mediadora na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos.

Freire (2011) contribui com essa reflexão ao afirmar que os sujeitos sociais precisam ser emancipados e autores de sua própria história. E o olhar para educação ambiental permite compreender as relações entre sociedade e natureza e intervir nos problemas e conflitos ambientais. Assim, o educador defende que a educação realizada pelo diálogo é comunicação, desde que não se trabalhe na perspectiva da transferência de saber, “mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam significação dos significados” (p.91). Dessa forma, o diálogo diminui a distância entre educador e educando, favorecendo o poder criativo e o pensar.

No entanto, conforme orienta Carvalho (2008), é preciso que haja uma transformação do olhar, ampliando o campo de percepção dos sujeitos em relação ao meio ambiente e o que está envolvido na sua definição, bem como a sua visão de educação. Por esse caminho, torna-se possível uma (re) aproximação do homem com à natureza e um questionamento sobre a sua posição de superioridade. A autora acrescenta que é preciso analisar essa questão pelo olhar socioambiental, entendendo que “a natureza e os humanos, bem como a sociedade e o ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e co-

pertença, formando um único mundo” (CARVALHO, 2008, p. 36). Possibilita-se o espaço para formação de um sujeito ecológico, que guia a sua existência pela busca da consciência ambiental e o entendimento dos valores e crenças que orientam suas relações com os outros indivíduos.

4 A perspectiva da comunicação

Entendemos que por meio da comunicação é possível modificar (ressignificar) os significados atribuídos para as coisas pelas pessoas, gerando a transformação de comportamentos, valores e ideias. Destaca-se, assim, o poder que a comunicação dispõe para colaborar e aprimorar a atuação e a evolução dos indivíduos no seu meio social. Comunicar, então, motiva novos comportamentos, impulsiona emissor e receptor- ator ao contato direto e possibilita a criação de laços sociais. Conforme Wolton (2011), essa é uma perspectiva humanista do ato de comunicar, priorizando a troca nas relações humanas e as múltiplas funções e características necessárias para isso.

Medina (2006) contribui com essa posição, ao destacar a importância do afeto e do diálogo no processo de comunicação, fazendo com que as relações construídas ultrapassem o eixo sujeito-objeto (eu-isso) para se transformar na relação sujeito-sujeito (eu-tu). Assim, a comunicação e a educação estabelecem uma ligação intrínseca e os sujeitos dessa relação, educando e educador/comunicador, emissor e receptor, ficam livres para atingir ou não uma interação social criadora. Lembramos, no entanto, que, tanto o educador como o comunicador, não podem assumir um papel difusionista, transmitindo conhecimento e informação. É preciso que haja interação e construção coletiva do saber, no qual o caminho é experimentado por todos.

Compreendemos, então, que comunicar está vinculado ao compartilhamento, aos sentimentos e ao amor, entrelaçando as relações

estabelecidas nas diferentes percepções de tempo. Podemos comunicar, assim, utilizando o texto, a voz, as imagens, os gestos e o sorriso, sem esgotar outras possibilidades (WOLTON, 2011). Dessa forma, a relação que se estabelece aqui é a de que informação está ligada à mensagem, enquanto a comunicação envolve relação, troca e negociação.

De acordo com Ainda Wolton (2011), a música é a única forma de expressão capaz de comunicar sem ter que fazer parte da lógica da convivência, indagando a possibilidade dela ser a “única linguagem realmente universal”. O pesquisador aborda essa exceção, ao defender que “a música é um extraordinário veículo de abertura ao outro e um vetor eficaz de tolerância. Como se os homens, incapazes de se escutar, conseguissem, enfim, “ouvir” e “se ouvir”” (WOLTON, 2011, p. 70).

Ao buscar a relação entre comunicação e educação ambiental, encontramos em Capra (2003) a defesa da alfabetização ecológica, na perspectiva do pensamento sistêmico, que nos permite conhecer o saber ecológico e perceber os padrões de organização e as relações que interligam os membros da teia da vida. Ele nos diz que a inclusão das artes (visuais, música, artes cênicas) no currículo escolar, auxiliam a:

Desenvolver e refinar a capacidade natural de uma criança de reconhecer e expressar padrões. Assim, as artes podem ser um instrumento poderoso para ensinar o pensamento sistêmico, além de reforçarem a dimensão emocional que tem sido cada vez mais reconhecida como um componente essencial do processo de aprendizagem. (CAPRA, 2003, p. 25)

Precisamos nos abrir para o lado sensível do conhecimento e entender que apenas com a experiência dos sentidos é que será possível estabelecer relações comunicacionais dialógicas. Essas seriam possíveis respostas para uma

pedagogia da comunicação, acreditando que é pelo diálogo que podemos construir o caminho para termos uma comunicação que gere trocas e reflexões.

5. Afinando o olhar pela análise

Pela análise descritiva dos materiais utilizados no projeto de “Educação Ambiental Brasileco”, o livro e as músicas, além do uso da figura do personagem humanizado e também com base em questionário aplicado para alguns estudantes que já participaram do projeto, destacamos alguns pontos para reflexão.

Ao analisarmos as características físicas do personagem: cabelo, roupas e gestos, e a importância do Brasileco apresentar essas especificidades, podemos afirmar que o personagem consegue estabelecer uma comunicação com as crianças pelo seu corpo. Nas falas dos estudantes, encontramos as seguintes respostas: *“a cor do cabelo dele é verde por que veio da mata”*; *“verde é a cor da natureza”*; *“porque ele tinha a natureza sempre na sua cabeça”*. Em relação a sua importância, eles afirmaram: *“sim, pois assim ele mostra as crianças o amor que ele tem pelo Brasil”*; *“sim, pois ele incentiva as crianças a preservar o meio ambiente”*.

Sobre a identificação que pode ser gerada entre as crianças e o personagem, constatamos que existe esse elo e as respostas são todas relacionadas com atitudes ambientais. Logo, como eles fazem algo de bom para a natureza, aos animais e para as pessoas, eles se sentem Brasileco. Existe, desse modo, uma identificação e também uma admiração pelo personagem. As seguintes respostas contextualizam essa posição: *“ser Brasileco é ser responsável e cuidar do planeta; talvez um dia eu seja uma Brasileca”*; *“eu acredito que ser um Brasileco é acreditar no mundo”*; *“eu acredito que ser Brasileco é ajudar o planeta a ser limpo e saudável”*; *“é ser consciente dos problemas do mundo e ajudar”*.

Sobre o livro, encontramos respostas positivas para sua importância e o papel desenvolvido na educação dos estudantes. Muitos dos entrevistados disseram que aprenderam muito com o livro e gostaram da história. Em relação à música, percebemos que ela possibilita, pela ludicidade, estimular uma consciência ambiental e sensibilizar os jovens. No entanto, notamos que a mesma poderia ser melhor trabalhada e também ganhar mais espaço como o livro, pois certamente a mensagem do personagem se intensificaria no ambiente infantil.

6 Reflexões

Compreendemos que a comunicação é constitutiva da educação ambiental (como da educação com um todo). O educador precisa enxergar que tem na sua frente um sujeito, que deve ser olhado no olho, que tem sua história, suas vivências, seus saberes (mesmo sendo criança), sua linguagem.

É assim que a comunicação se estabelece e pode provocar as transformações que a vida está precisando para que possa existir em sua plenitude e que seus ciclos sejam respeitados e não cortados, atropelados por essa pressa que caracteriza o tempo presente. A vida tem seu ritmo, seu tempo, muito maior que o nosso. A educação ambiental, via um processo de comunicação dialógico, democrático, horizontal, gerador de autonomia, libertador, pode nos ajudar a compreender ou, pelo menos, a respeitar esses outros tempos.

Em relação ao nosso estudo, entendemos que a comunicação estabelecida entre um personagem e os estudantes é capaz de tecer diálogo, troca e experiências. O Brasileco e os materiais se mostraram capazes de despertar a alfabetização ecológica pelo viés de uma pedagogia da comunicação.

Referências

CAPRA, F. Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21. In: TRIGUEIRO, André. (Org.) **Meio Ambiente no Século 21**, Rio de Janeiro: Sextante, 2003, p.18-33.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011
MEDINA, Cremilda. O signo da Relação – Comunicação e Pedagogia dos Afetos. São Paulo: Paulus, 2006.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**; tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Autores



Ilza Maria Tourinho Girardi possui graduação em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1975), mestrado em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo (1988) e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2001). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Comunicação Ambiental, atuando no: jornalismo, jornalismo ambiental, comunicação e cidadania. Coordena o Grupo de Pesquisa em Jornalismo Ambiental (CNPq/UFRGS). Contato: ilza.girardi@ufrgs.br



Jamille Almeida da Silva é Graduanda em Comunicação Social, habilitação em Relações Públicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Comunicação e Educação Ambiental, participando do projeto de “Educação Ambiental Brasileiro”. Integra a coordenação do Curso de Formação de Professores “O Lúdico na Educação Ambiental” UFRGS/MEC. Tem interesse nos temas: comunicação, comunicação ambiental, educomunicação e educação ambiental. É integrante do Grupo de Pesquisa em Jornalismo Ambiental (CNPq/UFRGS). Contato: jamille.almeida@ufrgs.br

Cuidar, Educar e Comunicar: Estudo sobre as relações entre Educomunicação, Educação Infantil e Formação de Professores na cidade de São Paulo²³

Marcelo Augusto Pereira dos Santos

Resumo

As aproximações entre Educomunicação e Educação Infantil são discutidas nesta pesquisa a partir da formação continuada oferecida aos educadores desta etapa de ensino pelo Programa Nas Ondas do Rádio. Dentro de uma cultura educacional construída, historicamente, em escolas de Ensino Fundamental, a cidade de São Paulo observa o surgimento de projetos educacionais nos Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil de sua rede de ensino, como a TV Cedro Rosa, Rádio Jacaré FM e Pingo de Gente. Todos os projetos com características singulares, consequência das ações formativas. Para compreender esse fenômeno realizou-se um estudo de caso, no qual educadores, formadores e especialistas da área foram entrevistados, com o objetivo de buscar dados indicativos das singularidades que diferenciam a prática educacional nos espaços de atendimento a crianças pequenas, discutindo aspectos do modelo formativo atual. A pesquisa constatou as efetivas contribuições dos projetos educacionais na formação integral da criança, delineou as relações entre cuidar, educar e comunicar no paradigma educacional, dentro de uma cultura do brincar e, por fim, apontou singularidades da ação formativa para esses educadores, com enfoque no uso criativo das tecnologias e aderente à prática da Educação Infantil.

Este artigo refere-se ao trabalho de pesquisa intitulado com o mesmo nome, apresentado pelo autor, na Escola de Comunicação e Artes da USP. Inicia-se com uma contextualização e construção teórica do objeto estudado e, em seguida, apresentam-se os resultados encontrados.

A educomunicação, na cidade de São Paulo, avança para se consolidar em mais um nível de ensino: a Educação Infantil (EI). Contudo, o início da ação educacional, amparada pelo poder público, na Rede Municipal de Educação de São Paulo, se deu em 2001, no Ensino Fundamental.

Em busca de alternativas para enfrentar um desafio quanto ao crescente número de casos de violência dentro e no entorno das escolas de Ensino Fundamental e Médio, apontando para uma necessária participação e integração

²³ Paper com abordagem teórica e reflexiva relativa ao campo da educomunicação

da comunidade para a resolução do problema, os responsáveis²⁴ encontraram na Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo um parceiro com uma proposta adequada, focada nas relações, nos jovens e no diálogo. Na ECA-USP o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP), coordenado pelo Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, consolidava os estudos e pesquisas da inter-relação Educação e Comunicação. O projeto propunha o desenvolvimento de rádios escolares, através de kits entregues às escolas, como um canal de expressão e espaço para o diálogo entre os diferentes referenciais culturais da época. O NCE-USP assumiu a formação em campo das unidades escolares. O objetivo do projeto, chamado de Educomunicação Nas Ondas do Rádio (Educom.Rádio), foi assim explicitado pelo coordenador do projeto:

Capacitar docentes e estudantes do ensino fundamental e médio da Rede Pública de São Paulo, assim como outros membros da comunidade escolar, para a utilização do rádio dentro da sala de aula, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas solidárias e colaborativas a fim de originar respostas adequadas e construtivas aos problemas da convivência diária, além de propiciar uma melhora na compreensão e na aprendizagem das várias linguagens próprias da sociedade da informação. (SOARES, 2002, p. 111).

O projeto trouxe à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo reflexões sobre a presença e as possibilidades dos paradigmas educacionais em sua rede de escolas e nas ações de integração com a comunidade. Com o fim da parceria entre a Secretaria e o NCE, a prefeitura, por lei, criou seu programa educacional e com isso validou a importância e os resultados positivos da educação nas escolas municipais. A Lei Educom, nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004, e sua posterior regulamentação em 2005, através do decreto nº 46.211, de 15 de Agosto de 2005, instituiu o Programa EDUCOM: Educação Pelas Ondas do Rádio, no Município de São Paulo.

²⁴ Professoras Dirce Gomes e Sônia Almeida, coordenadora do Projeto Vida, criado para garantir os objetivos do Programa de Prevenção da Violência nas Escolas, criado pela lei nº 13.096, de 08/12/2000.

Em seu primeiro período, entre 2001 e 2004, durante a parceria entre Secretaria Municipal de Educação e o Núcleo de Comunicação e Educação da USP, o paradigma educomunicativo esteve presente, em termos das formações, dentro da rede municipal de Educação de São Paulo, exclusivamente em escolas de Ensino Fundamental e Médio, com um trabalho direcionado para o diálogo e cultura de paz.

Em sua segunda fase, com a Secretaria Municipal, através do NOR, responsável pela coordenação de toda a presença da educomunicação na rede, iniciou-se um processo de abertura, com formações oferecidas para todos profissionais, incluindo os docentes das unidades de EI.

A partir dessas formações (de 2009 a 2012), começaram a surgir projetos bem sucedidos na área de educomunicação nas escolas de EI, com o mérito reconhecido, através da premiação de uma dessas Unidades²⁵ em um dos concursos mais importantes da cidade.

Em 2010 e 2011 outros dois projetos também receberam grandes premiações²⁶. Neste período os projetos educomunicativos em Educação Infantil foram destaque dentro da rede.

A educomunicação na rede da cidade de São Paulo, após doze anos de história, chega ao seguinte cenário: um aparato completo - legislação, formação, apoio, valorização, integração com o fazer - construído no âmbito das experiências em EMEFs, mas também oferecidos para os professores de Educação Infantil. A pesquisa, construída a partir da análise do fenômeno formativo oferecido pelo NOR e das experiências nas unidades, tem como **objetivo geral:**

²⁵ O projeto TV Cedro Rosa venceu o Prêmio Paulo Freire, oferecido pela Câmara dos Vereadores da Cidade. Desenvolvido na EMEI Eunice dos Santos, pelo autor dessa monografia, o projeto consistia na produção pelas crianças de documentários sobre pontos de interesse de São Paulo.

²⁶ O projeto Rádio Jacaré FM conquistou o segundo lugar em 2010 no Prêmio Professor Destaque, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Em 2011 foi a vez da Rádio Tem Gato na Tuba, no mesmo prêmio, garantir o segundo lugar.

- Apontar possíveis caminhos para a construção de uma formação educacional com maior amplitude, discutindo como ela deva ocorrer para que a educação se integre ao fazer do profissional de Educação Infantil e contribua com a formação das crianças.

Em uma analogia a uma peça de teatro, essa pesquisa terá três atores principais: Educação Infantil, Formação e Educação. O objeto de pesquisa se faz presente no diálogo entre os três atores nas suas relações. Ao longo da discussão se tornará mais clara ainda a conexão desses temas, frente ao problema relacionado com a formação educacional de professores para atuar na EI, já que mostra como a prática do professor na EI é única, focada na integralidade da criança, e que pode ser potencializada pelos conceitos educacionais, desde que estejam claros na formação do profissional.

Educação Infantil

A EI passa por um processo de reflexão sobre suas propostas, currículos e fazeres cotidianos. Desse modo, seus objetivos como instituição de atendimento à criança pequena, têm sido bastante alterados, a partir de mudanças sobre o conceito de infância nas últimas décadas, resultando em uma necessária resignificação do trabalho com a mesma.

A visão de criança considerada a define como sujeito ativo, em busca de experiências para construir sua autonomia sócio-histórica e física, e possa ser protagonista, em colaboração com outras crianças, na construção de seu conhecimento sobre o mundo, mediada pelo professor, em um ambiente onde o cuidar é educar e educar é cuidar. Competente, ela chega à escola com repertório empírico, significativo, marcada pelo meio social em que vive, contudo capaz também de alterá-lo para sentir, buscar e se expressar de um jeito único. “Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais” (BRASIL, 1998, p. 22).

O fortalecimento da EI, com um significado claro, linhas formativas definidas, pode direcionar a construção de currículos, planejamentos e estratégias das unidades e redes de ensino. Não objetiva uma homogeneização cultural, busca criar oportunidades para os pequenos vivenciarem experiências de diferentes formas, tornando o trabalho, mesmo partindo do mesmo ponto, heterogêneo.

Formação

A busca da universalização do acesso ao sistema de ensino por todas as crianças e adolescentes, consequência de pressões sociais do país em sua redemocratização, além de estar de acordo com orientações de organismos internacionais²⁷, resultou na ampliação da oferta de vagas dos sistemas de ensino, para atender a todas as classes sociais, até então, marginalizadas. Entretanto, não foi acompanhada pelo aumento na capacidade de formação de pessoal e de qualificação para prover o sistema. Segundo Davis et al. (2011, p. 81), “na medida em que os sistemas escolares não mais conseguiram enfrentar os desafios postos, as condições de trabalho foram também piorando sensivelmente”. Foi visto no país, durante os anos posteriores à Lei de Diretrizes e Bases, uma força tarefa de diferentes entes públicos e privados com investimentos em formação, tanto inicial como continuada, para suprir as redes. Um desafio gigantesco, combatido com improvisações e ações descontinuadas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12), com cada grupo trilhando um caminho formativo diverso.

As rápidas mudanças da sociedade nos últimos tempos, consequências da revolução tecnológica, que possibilita novos meios de pensar e se comunicar, contribui ainda mais para a discussão da formação dos profissionais da educação, pressionada em se adequar a este novo cenário.

²⁷ Em 1990, a UNESCO, com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, redigida na cidade de Jomtien, na Tailândia, pontua no artigo 3º: “a Educação básica deve ser proporcionados a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la”

Busca-se, através das formações continuadas, capacitar os professores para atenderem a esse novo público de crianças e adolescentes, diversificado socialmente, em uma escola atualizada. Esse novo professor, para atender às demandas impostas pela sociedade, deve, resumidamente, considerando as análises dos autores citados:

- estar conectado com os avanços científicos e tecnológicos, principalmente, nos novos meios de se comunicar;

- assumir uma postura ativa na sociedade, indo além das paredes da escola, na busca de transformações sociais;

- considerar a reflexão como rotina de seu fazer, de seu trabalho, contribuindo para avançar cada vez mais no seu domínio sobre o aprender e ensinar.

A abordagem dessa pesquisa, privilegiando a articulação com a prática educacional, tende a considerar, em síntese, que a formação deve partir da prática do professor, discutida nas coletividades, a partir de conhecimentos teóricos, articulados a uma preocupação social sempre presente e, por fim, sem desconsiderar o momento da carreira do profissional.

Aproximações Educomunicativas

Presente na interface entre educação e comunicação, a educomunicação categoriza conceitos para um novo paradigma, condizente com a sociedade alicerçada na tecnologia, comunicação e informação. Apesar de recente, este campo se mostra com muitas linhas consistentes, em processo de consolidação, pautadas em reflexões teóricas e práticas das sociedades latino-americanas nas últimas décadas.

A definição teórica proposta pelo NCE-USP do termo “educomunicação” oferece uma caracterização clara:

O conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas. (SOARES, 2003)

Definido o campo, passe-se a relacionar com os aspectos e singularidades da EI, objetivando oferecer subsídios e direcionamento da pesquisa, sugestionando, teoricamente, princípios educomunicativos infantis: planejamento democrático e colaborativo, comunicação dialógica, uso criativo das tecnologias, protagonismo.

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.

O caso que será objeto de estudo desta pesquisa é a ação formativa oferecida pelo Programa Nas Ondas do Rádio aos professores de EI. Como o estudo envolve três campos distintos, é importante analisar o fenômeno por diferentes ângulos. Por isso as unidades de pesquisa estão divididas em quatro grupos:

1. *Projetos*, uma análise documental com especial atenção para a clareza dos conceitos educomunicativos e as características de se trabalhar a educomunicação na EI.
2. *Professores* de EI da rede municipal de São Paulo que desenvolvem ou desenvolveram projetos reconhecidos como educomunicativos.
3. *Formadores* do Programa Nas Ondas do Rádio, preferencialmente, indicados pela unidade 2.
4. *Especialistas*, coordenadores e teóricos envolvidos com formação, educomunicação e/ou Educação Infantil.

Principais Achados

O objetivo traçado desta pesquisa foi apontar possíveis indícios para a construção de uma formação educacional, discutindo como ela deve ocorrer para que as singularidades da prática do profissional de EI sejam contempladas.

Inicialmente, é imprescindível validar a prática educacional para as crianças, nos espaços de CEI e EMEIs da rede, averiguar qual a contribuição para a formação delas, em um contexto relacional entre cuidar e educar, em uma perspectiva de abordagem integral, preocupada com o físico, o emocional e o social do indivíduo. Conjuntamente, esta pesquisa investigou quais seriam as singularidades da prática dos projetos educacionais com as crianças e como os profissionais lidavam com esta proposta. Explorou, ainda, como se dá a ação formativa do educador para a infância, no campo da formação continuada, para possibilitar a emergência de singularidades indicativas do fenômeno. A presença dos especialistas oferece uma amplitude na visão, com dados teóricos e práticos que percebem o fenômeno. Daí a preferência a pequenas unidades de pesquisa: projetos, educadores, formadores e especialistas, para tentar analisar todo o ciclo, obter em todos os níveis – prática, formação, conceituação, teoria - indicadores de como formar educadores infantis.

Educar, cuidar e comunicar

Proposto na construção epistemológica a ampliação do conceito apresentado pelas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007), quando afirma que cuidar e educar são ações indissociáveis, a pesquisa confirma que é uma ação essencialmente comunicativa. Educar, cuidar e comunicar como novo referencial para EI propõe um olhar mais atento ao ecossistema comunicativo, termo ressignificado por Soares, em um ambiente onde todos tenham voz ativa, pois só através da fala, da expressividade, a criança protagoniza seu espaço, a sua produção cultural, sua aprendizagem e sua autonomia.

A educomunicação é uma brincadeira. Isso significa que ela deve ser lúdica, contextualizada, permitindo à criança dar um novo significado para o mundo, a partir de sua imaginação. E como já definido por LIMA (2007), a brincadeira é uma necessidade da infância. Ademais, indica que a criança não se preocupa com o rigor técnico, com a qualidade estética. A educomunicação não precisa se centralizar na busca de um padrão profissional de rádio, de televisão, de jornal. A diversidade dos caminhos percorridos pelos projetos mostra que é primordial que o professor se atente ao processo – aos ambientes colaborativos, a oportunidade do protagonismo, a ludicidade – e não com a qualidade do produto final.

A prática educacional, em sequência ao item anterior, não apresenta um padrão, um modelo adotado pelas unidades para o desenvolvimento do projeto. Na EI, os projetos apresentam diferentes linguagens, em diferentes formatos. E também busca-se integrá-los aos projetos já realizados na unidade. Nas entrevistas, constata-se que o projeto educacional é mais uma estratégia para incrementar as possibilidades educativas de projetos em que as crianças participem.

Os projetos educacionais demonstraram preocupação em se mostrarem, inclusive, em alguns casos, com canais de comunicação, para dialogar com a comunidade. Como a EI passa por um processo de conceituação de se uma nova identidade, essa precisa ser apresentada à comunidade. Por isso é importante este tipo de ação, fortalece a imagem da escola de EI como um espaço educativo, com uma proposta pedagógica clara.

Em comum a todos educadores, é o compromisso de uma educação de qualidade, em consequência, uma sociedade mais justa para se viver. No âmbito pessoal, que também é foco das formações continuadas, deve-se estar atento em relacionar as possibilidades educacionais com uma atitude ética do professor.

Isso explica o interesse dos profissionais durante os cursos oferecidos. Outro indício desse profissional é sua postura de pesquisador, gerada por uma ação reflexiva sobre sua prática. Finalmente, ter clareza de seu papel durante o projeto, de “planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações” (BRASIL/MEC, 1998).

Esta pesquisa, ao propor colaborar com um referencial formativo, opta por seguir pesquisas que afirmam a necessidade de uma formação próxima da prática. Sobre o formador, há a necessidade de formação do próprio formador em pedagogia da infância, a compreensão mais clara da proposta educativa deste espaço possibilitará ao formador educ comunicativo discutir com os profissionais de EI em um sentido muito mais próximo da prática.

Na construção epistemológica desta pesquisa buscou-se aproximar os conceitos da pedagogia de infância e da educomunicação. Na leitura empírica desse fenômeno, detecta-se que os dois campos compartilham os mesmos princípios, do protagonismo, da colaboração, da dialogicidade, exceto a questão do uso criativo das tecnologias, na IE e o cuidar e o brincar, na educomunicação, essas segundas já relacionadas e discutidas.

Em relação ao conhecimento do educador sobre educomunicação falta ao profissional de Educação Infantil reconhecer que práticas já vivenciadas pelas crianças em sua rotina são educ comunicativas. Com uma formação que consiga evidenciar, através de práticas na EI, os conceitos educ comunicativos, esse fato pode ser superado.

A inserção da tecnologia dentro de um paradigma educ comunicativo, caracteriza os recursos tecnológicos como apenas ferramentas, não tendo centralidade nos projetos.

Com base nas singularidades apresentadas nos principais achados, esta pesquisa oferece as seguintes proposições:

- criação de um campo dentro dos estudos da educomunicação dedicado à infância. Durante a entrevista, o Prof. Ismar, caminha nesse sentido: “Estamos diante de uma sistematização e é necessário dar uma legitimação a esta novidade. A universidade precisa aprender, se associar a quem está praticando e que este conhecimento se reverta para a sociedade em formação.” (Ismar) .

- Formação específica para os educadores de EI, para permitir a troca entre projetos com especificidades semelhantes, considerando que muitos conceitos educacionais já se fazem presentes na prática da EI.

- Incorporação nas políticas públicas relacionadas à educomunicação das unidades de EI.

As crianças e adultos que brincam de produzir ganham marcas para a vida, associadas no inconsciente com algumas palavras como felicidade, colaboração, amigos, participação, diversão, solidariedade.

A educomunicação está associada a uma grande utopia, uma sociedade solidária, de agentes ativos, como pontua Ismar na entrevista. Para a Prof.^a Ana Paula, coordenadora do projeto Rádio Jacaré FM, outros níveis deveriam incorporar o espírito da EI. A gestora Rosmari, do projeto Pingo de Gene, quando fala sobre as pessoas que participaram dos projetos, diz que ficaram muito felizes.

Está em mãos adultas, comprometidas socialmente, conceber uma escola cheia de momentos marcantes, envoltos em aprendizagens e emoções, uma escola onde as crianças, de todas as idades, tenham voz ativa na construção de suas histórias e do mundo.

Referências

SOARES, Ismar de Oliveira. **NCE da USP forma primeiros educomunicadores do município de São Paulo**. Comunicação & Educação, v. 8, n. 23, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 1

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. 2009

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares - Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT – Educação Infantil, 2007.

LIMA, Elvira Souza. **Brincar pra que?** 2ª ed. São Paulo: InterAlia, 2007.

Autor



Marcelo Augusto Pereira dos Santos é formado em Pedagogia pela UNIFIEO e pós-graduado em Comunicação, Mídias e Educação pela ECA-USP. Carreira como professor de Educação Infantil e de Tecnologia na rede paulistana de ensino, atualmente atua como Coordenador Educacional no CEU Pq Anhanguera e desenvolve softwares livres para o projeto Apertaqual Educação.. Contato: marklienista@gmail.com

Prática pedagógica educomunicativa e formação de professores: os desenhos animados na criação de ecossistemas comunicativos na educação infantil

Kamila Regina de Souza
Ademilde Silveira Sartori

Resumo

Apresentamos reflexões iniciais quanto do projeto de tese em andamento no âmbito do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O referido projeto de pesquisa tem a intenção de analisar as possibilidades mediadoras do desenho animado na ampliação de pontes de diálogo nas práticas pedagógicas de professores/as junto às crianças da Educação Infantil na perspectiva da educomunicação. Tal projeto levou à necessidade da realização de uma pesquisa-ação com base empírica, com acadêmicas do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC) cuja opção curricular foi a habilitação em Educação Infantil. As acadêmicas receberam formação voltada à sensibilização para o uso de desenhos animados na prática pedagógica da Educação Infantil, a qual partiu do pressuposto de que a educomunicação se mostra compatível com a proposta da Pedagogia da Infância, que entende as crianças como sujeitos de direito que devem ser considerados em seu contexto sociocultural, podendo as Práticas Pedagógicas Educomunicativas ser incluídas no (re) pensar o “que fazer” pedagógico dos/as profissionais que trabalham com crianças pequenas em nossa contemporaneidade. A formação junto às acadêmicas incluiu ações articulando teorias e práticas voltadas à utilização de desenhos animados na Educação Infantil, com vistas a promover sua sensibilização quanto aos desenhos animados e visando o estabelecimento de ecossistemas comunicativos por meio de Práticas Pedagógicas Educomunicativas destas futuras professoras junto às crianças a partir da educomunicação.

Pontos de partida

O convívio cotidiano com as mídias²⁸, desde muito pequenas, faz com que as crianças as integrem em suas práticas socioculturais. Com isso, as mídias trazem elementos que participam da cultura infantil contemporânea. Isso acontece porque as mídias - dentre elas, os desenhos animados - são possuidoras de recursos atraentes para captar a atenção das crianças e fornecem todo um mundo

²⁸ Mídia entendida como “todo dispositivo que viabiliza a comunicação, ou seja, todo e qualquer meio social ou tecnológico que possibilite a construção e circulação de significados, incluindo os meios individuais e coletivos de comunicação, os meios de transmissão, circulação, exposição, bem como de portabilidade da informação” (SARTORI, 2012, p. 80).

de possibilidades lúdicas que, ao serem ressignificadas, participam na forma pela qual as crianças entendem o mundo e nele, e com ele, interagem.

Nesse sentido, na contemporaneidade, os contextos da escola e da família dividem espaço também com as mídias. Esses contextos (escolar, familiar, midiático) são espaços de mediação, lugares de formação, de construção da materialidade social (MARTÍN-BARBERO, 2009), por isso, essas referências representam papel importante na formação das crianças.

A aproximação ao contexto sociocultural das crianças contemporâneas se faz necessário para buscarmos uma maior compreensão quanto às culturas infantis e suas singularidades e, igualmente, para um urgente (re) pensar das práticas pedagógicas junto a esses sujeitos e suas novas sensibilidades. Pensamos essa aproximação a partir do campo da Educomunicação.

Como campo de inter-relação entre Educação e Comunicação, a Educomunicação é, segundo Soares (2011), campo de intervenção social formado por

[...] ações de natureza diversificada (no campo da gestão de processos comunicativos; da expressão estética; do uso das tecnologias nos espaços educativos; da pedagogia da recepção, entre outras), articuladas com base em uma dada intencionalidade comunicativa. (SOARES, 2011, p.36).

Para o autor, essas ações estão voltadas ao desenvolvimento e fortalecimento de ecossistemas comunicativos em espaços educativos. Mais do que a utilização das tecnologias e mídias na educação, é preciso atenção aos processos envolvidos na comunicação entre os seres humanos, nesse sentido, o ecossistema comunicativo é entendido por Soares (2011, p. 44) como “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”. Tal

entendimento implica que busquemos ampliar e fortalecer pontes de diálogo entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar (professores, gestores, funcionários, crianças, adolescentes, jovens ou adultos, família e sociedade).

No que se refere à Educação Infantil, partimos da perspectiva da Pedagogia da Infância de Rocha (2003), que compreende a criança em seu contexto de vida, ou seja, que vê a infância que constitui a criança, sendo esta o seu objeto de estudo. Ou seja, as complexas dimensões que constituem a criança conferem à Pedagogia uma necessidade de contemplar o sujeito-criança em sua multiplicidade e complexidade, mas, sobretudo, de reconhecer a infância como “tempo de direitos”.

Considerando que as mídias, em especial os desenhos animados, fazem parte das práticas socioculturais das crianças na vivência de suas infâncias e que estas referências chegam ao contexto das instituições de Educação Infantil, nos aproximamos da educomunicação. Nesse sentido, as Práticas Pedagógicas Educomunicativas são uma possibilidade para (re) pensarmos as práticas pedagógicas da Educação Infantil, de modo que sejam promovidos ecossistemas comunicativos entre professores/as, crianças e todos os demais sujeitos envolvidos no processo educativo, contribuindo para uma relação mais ativa, crítica e criativa desses sujeitos quanto as referências de seu contexto de vida, dentre elas, as referências midiáticas.

Apresentamos aqui reflexões iniciais do projeto de tese realizado no âmbito do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). Em sua proposta metodológica, a referida pesquisa propõe uma formação educomunicativa cuja intenção foi sensibilizar e aproximar as acadêmicas²⁹ em fase de estágio curricular do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC) para as possibilidades de utilização dos desenhos animados na criação de

²⁹ Esta turma em fase de estágio curricular em Educação Infantil estava composta apenas por mulheres, daí nos referirmos a elas, as acadêmicas, utilizando diretamente o artigo feminino.

ecossistemas comunicativos na Educação Infantil, na perspectiva das Práticas Pedagógicas Educomunicativas.

Reflexões iniciais sobre uma proposta de formação educomunicativa

Ainda crianças, temos acesso às referências midiáticas cotidianamente e, dentre elas, os desenhos animados se configuram como importantes produtos midiáticos destinados ao público infantil. Na medida em que trazem conteúdos, valores, conceitos, imagens, sons e efeitos sedutores, tais produtos representam referências significativas para as crianças, acompanhando-as também ao contexto da educação formal, invadindo as instituições educacionais e desafiando professores/as e comunidade escolar. Tal “invasão” revela a necessidade destes/as profissionais potencializarem o diálogo pedagógico com as mídias.

A formação educomunicativa buscou promover a sensibilização sobre o uso de desenhos animados na prática pedagógica da Educação Infantil. Ocorreu durante o primeiro semestre letivo do ano de 2014 no âmbito do estágio de docência³⁰ do doutorado em educação (PPGE/UDESC), na disciplina de Prática de Ensino I, com acadêmicas da 7ª fase do curso de Pedagogia (FAED/UDESC) cuja opção curricular foi a habilitação em Educação Infantil.

Partimos do pressuposto de que para (re) pensarmos as práticas pedagógicas destinadas às crianças, é preciso antes ampliar nossas compreensões acerca das culturas infantis e suas singularidades. Entendemos que a Educomunicação e a Pedagogia da Infância são compatíveis em termos de princípios norteadores, pois ambas apontam para a necessidade de pensarmos sobre práticas pedagógicas pautadas na construção e no fortalecimento de pontes de diálogo entre os sujeitos da comunidade escolar. Neste caso, importa que as práticas pedagógicas de professores/as da Educação Infantil levem em conta

³⁰ O estágio de docência foi cumprido pela doutoranda Kamila Regina de Souza, conforme exigência curricular regulamentada em normativa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC).

também a realidade midiática em que estão inseridas as crianças, bem como a importância de melhor compreender os processos de comunicação no processo educativo.

Articular o contexto de vida das crianças contemporâneas e as práticas pedagógicas dos espaços formais de Educação Infantil representa um desafio aos/às profissionais de educação. No entanto, é um desafio que precisa ser assumido, pois, nos dias de hoje, há de se compreender que esses/as profissionais não podem mais fechar seus olhos diante das referências midiáticas. Conforme Sartori (2010, p. 44):

O mundo videotecnológico impregna a vida de professores e estudantes, e os novos modos de ver o mundo, de sentir e estar nele criados devem ser colocados em perspectiva na prática pedagógica voltada à formação de cidadãos críticos, participantes e intervenientes no mundo.

Nesse sentido, as Práticas Pedagógicas Educomunicativas se configuram como uma possibilidade, pois a tarefa desse tipo de prática é viabilizar a mediação cultural, criando espaços de diálogo e de expressão das crianças e, também, dos profissionais que com elas trabalham. As Práticas Pedagógicas Educomunicativas são sistematizadas por Souza (2013, p. 198) em cinco pontos:

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.

Ao trazer a questão da ampliação das “possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo”, é preciso

que se compreenda que as questões relativas aos processos de comunicação e educação na comunidade escolar se colocam como mais abrangentes que as mídias por si só. Isso implica que, na perspectiva das Práticas Pedagógicas Educomunicativas, os/as professores/as assumam uma postura crítica e consciente sobre a relação entre os sujeitos e as suas referências cotidianas, sendo a comunicação dialógica um caminho para pautar suas práticas.

A formação educomunicativa evidenciou uma Prática Pedagógica que envolve a relação comunicação-educação como uma ação mediadora, uma ponte que visa potencializar ecossistemas comunicativos, viabilizando o diálogo entre a cultura das crianças e as vivências no contexto educacional formal. A partir da intenção de sensibilizar e aproximar as acadêmicas quanto ao uso de desenhos animados nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, na perspectiva da educomunicação, a formação propôs ações que articularam conteúdos teóricos a propostas dinâmicas e práticas, desenvolvidas a partir de três eixos norteadores: Educomunicação, Práticas Pedagógicas e Desenhos Animados.

Nesse sentido, o conteúdo programático da formação educomunicativa teve ações voltadas a problematizar, planejar e refletir sobre:

- Desafios contemporâneos à educação escolar: as referências midiáticas e as práticas pedagógicas na Educação Infantil.
- Educomunicação: conceitos e princípios norteadores (a inter-relação Educação e Comunicação, ecossistemas comunicativos, mediação, Prática Pedagógica Educomunicativa).
- Desenhos animados: histórico, prática sociocultural infantil, e uso pedagógico no contexto da Educação Infantil.
- Práticas Pedagógicas Educomunicativas com desenhos animados: experimentação de elaboração de planejamentos.
- Experimentação da técnica de animação em *stop motion* e planejamento da elaboração de *stop motion* com as crianças pequenas na perspectiva da Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Infantil.

As ações propostas na formação buscaram promover desafios e ampliação de repertório em torno da educomunicação e da utilização dos desenhos animados nas práticas pedagógicas, oferecendo elementos para que as próprias acadêmicas pudessem articular esses conhecimentos aos referenciais próprios da Educação Infantil e refletir sobre seus próprios projetos de estágio.

Ao longo desse processo de formação educacional, foi possível nos aproximarmos das expectativas e angústias das acadêmicas sobre as vivências dentro do universo da Educação Infantil nos dias de hoje, em que as mídias se fazem constantemente presentes. Do mesmo modo, foi possível perceber que as acadêmicas se permitiram sensibilizar em relação aos desenhos animados, vislumbrando possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas na Educação Infantil por meio da utilização dessas referências. Demonstraram compreender que os desenhos animados fazem parte do contexto cultural das crianças e que podem contribuir na construção de pontes de diálogo – ou ecossistemas comunicativos – entre elas e as vivências das crianças dentro do contexto formal de educação e também considerando as vivências exteriores a esse contexto.

Para Perrenoud (2002, p.17) “a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática”, daí entendermos a relevância desta proposta de formação às acadêmicas do curso de Pedagogia em fase de estágio curricular. Em suma, foi possível ampliar o diálogo e apresentar possibilidades a estas futuras professoras para (re) pensarmos práticas pedagógicas que articulem as necessidades e expectativas das crianças contemporâneas, com a intencionalidade pedagógica pautada na promoção de uma relação mais ativa, crítica e criativa dos sujeitos quanto as referências midiáticas a que se tem acesso, potencializando ecossistemas comunicativos entre todos os envolvidos no processo educativo.

Algumas considerações

A formação educacional dentro da disciplina de Prática de Ensino I foi concluída, no entanto, a pesquisa envolve ainda outras etapas metodológicas, por isso, ainda existem dados a serem analisados, os quais serão todos articulados aos dados oriundos dos demais procedimentos metodológicos da pesquisa que se encontra ainda em andamento. Somente ao final de todo esse processo será possível diagnosticar com maior profundidade as compreensões das acadêmicas quanto às Práticas Pedagógicas Educativas com desenhos animados na Educação Infantil e, a partir daí, analisar as possibilidades mediadoras do desenho animado na criação de ecossistemas comunicativos na Educação Infantil, esta última, a problemática da pesquisa. Todavia, já foi possível promover a reflexão das acadêmicas (e ampliar as nossas), apresentando as Práticas Pedagógicas Educativas como fornecedoras de subsídios para práticas que ultrapassem a mera inclusão dos recursos tecnológicos e midiáticos na educação - neste caso, na Educação Infantil - e se empenha na busca por melhores índices comunicativos estabelecidos entre as crianças pequenas, professores/as e todos os demais sujeitos da comunidade escolar, o que revela, também, a importância destas reflexões surgirem desde a formação inicial de futuros/as professores/as.

Referências

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. 6ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. (Tradução de Claudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A função social das instituições de educação infantil. *In: Revista Zero-a-Seis*. Nº 07. Jan./ jun. 2003. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/799/9390>> Acesso em set./ 2014.

SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo. vol.7. n .19. p. 33 - 48 jul. 2010. Disponível em <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/284/197>> Acesso em set./2014.

_____. A prática pedagógica educ comunicativa e a aprendizagem distraída: criando ecossistemas comunicativos pela mediação escolar. *In*. REGIS, Fátima (*et al*).Tecnologias de comunicação e cognição. Porto Alegre: Sulinas, 2012.

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

SOUZA, Kamila Regina de. **Desenhos animados e educomunicação**: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação-FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis, 2013. Disponível em http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3330 Acesso em set./2014.

Autoras



Ademilde Silveira Sartori é, professora do Programa de Educação da UDESC – PPGE-UDESC. Licenciada em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, especialista em Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal de Juiz de Fora, doutorou-se em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo Contato: ademildesartori@gmail.com



Kamila Regina de Souza é doutoranda em Educação do Programa em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE-UDESC) – Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED). Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. E-mail: kamila.brasil@hotmail.com

Minha Escola Defende os Direitos Humanos? A formação do aluno monitor nas escolas da rede pública municipal de São Paulo.

Jane Reolo da Silva

O Programa Aluno Monitor integra o rol de atividades curriculares desenvolvidas no contra turno escolar das unidades educacionais da Rede Municipal de Educação de São Paulo. O programa atende anualmente, 12 mil alunos do Ensino Fundamental e Médio.

O programa é desenvolvido pelos Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE). Este profissional é um professor polivalente ou especialista, efetivo da Rede Municipal que se candidata na unidade educacional para desenvolver o projeto do uso das tecnologias na construção do conhecimento.

A Informática Educativa faz parte da grade curricular da Rede Municipal de Educação como componente de enriquecimento do currículo. O POIE realiza o atendimento de cada turma/classe, uma vez por semana desenvolvendo projetos com o uso da tecnologia para a aprendizagem.

A formação deste Professor Orientador de Informática Educativa é coordenada pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo através do Núcleo de Informática Educativa. A Diretoria de Orientação Técnica possui treze(13) Diretorias de Orientação Técnica Pedagógica espalhadas pela cidade. Em cada uma destas Diretorias existe um Núcleo de Informática Educativa que age na formação territorial dos Professores Orientadores de Informática Educativa.

Enriquecendo e ampliando a grade curricular dos alunos da Rede Municipal de Educação, as atividades ocorrem no contra turno . Um leque de diversas atividades, organizadas pelo Programa Mais Educação São Paulo, permitem que

o Professor Orientador de Informática Educativa, complemente sua jornada de trabalho organizando o atendimento de grupos de formação para alunos em uma perspectiva de monitoria no ambiente escolar.

O programa Aluno Monitor tem como princípio o protagonismo infanto juvenil, a construção do conhecimento baseado em projetos e a auto regulação a partir de ações, reflexões e intervenções junto à comunidade escolar a partir de encontros formativos e proposições de ação.

Os encontros ocorrem no mínimo duas vezes por semana presencialmente e indeterminadas vezes, à distância utilizando-se o ambiente virtual de aprendizagem Edmodo.

Anualmente a Diretoria de Orientação Técnica através do Núcleo de Informática Educativa , propõe uma temática para a formação dos Alunos Monitores. A escolha visa possibilitar o debate junto a comunidade de alunos e professores envolvidos no Programa e fomentar alinhavos com ações Inter secretarias.

Em 2013 e 2014, em conjunto com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania a temática proposta foi refletir sobre o conceito de Direitos Humanos e uma perspectiva investigatória, visando desmistificar o senso comum, construindo o conceito de forma reflexiva e alinhavada com o cotidianos dos meninos e meninas em seus territórios.

Nos encontros semanais e nos espaços virtuais de aprendizagem, o Professor Orientador de Informática Educativa possibilita dinâmicas de levantamento das ideias iniciais sobre o conceito e faz proposições de compartilhamento e reflexões sobre estas ideias, as ideias de especialistas e da comunidade com a intenção da percepção de convergências, divergências e

contradições que todo conceito possui junto aos diversos grupos que compõem a sociedade.

Todo este processo é registrado comunitariamente no ambiente virtual de aprendizagem, onde todo o plano de proposição e ação é compartilhado com os integrantes do grupo. Cada grupo virtual do projeto dos alunos monitores é composto com um código de acesso. O POIE pode disponibilizar este código possibilitando assim o acompanhamento por outros professores de outras escolas que também compõem o Programa.

O ambiente virtual de aprendizagem possibilita que os POIE participem de um grupo composto por eles e pelos gestores de Informática Educativa das Diretorias Regionais de Educação onde possam discutir as etapas do projeto “Minha Escola Defende os Direitos Humanos?” distribuídas durante os meses do ano.

No desenvolvimento das etapas, os alunos exploram e utilizam-se de vários recursos tecnológicos, constroem mídias e propõem uso das mesmas. Este exercício possibilita uma ação de registro e reflexão.

Na **etapa 1**, os alunos realizam entrevistas registrando em fotos, gravações em áudio e vídeo as ideias iniciais do conceito dos integrantes da comunidade escolar sobre Direitos Humanos. Após a organização deste material o mesmo é devolvido à comunidade em uma Mostra na forma de Jornal Mural e Painel. Esta Mostra tem a intenção de possibilitar a comunidade verificar o quanto existem de divergências, convergências e similaridades sobre as ideias que temos sobre um conceito, bem como os problemas que surgem em decorrência destas. Nesta etapa, durante a Mostra o público é convidado a contribuir com propostas de soluções para os problemas que emergiram destas comparações sobre o conceito Direitos Humanos.

A **etapa 2**, é o momento de análise das soluções propostas pela comunidade, buscando auxílio com os especialistas da comunidade escolar, da academia, das organizações governamentais e não governamentais que possam contribuir para o plano de execução viável, que o grupo de Alunos Monitores se propõe a desenvolver junto a sua escola.

Na **etapa 3** a proposta dos alunos vai para a execução. Neste momento o que foi produzido (vídeo, animação, jogo etc) vai ser disponibilizado para toda a comunidade escolar com a intenção de solucionar os problemas apontados na etapa 1.

A **etapa 4** é a etapa de registro dos resultados. É neste momento que os alunos monitores registram o uso do que produziram e compartilharam além do território escolar os resultados.

Ressaltamos que durante o processo, entre uma etapa e outra o Professor Orientador de Informática Educativa, usa do recurso de Rubricas de Avaliação para possibilitar a construção do processo de auto regulação no desenvolvimento do projeto pelos Alunos Monitores.

Somente o conhecimento das etapas não possibilita aos alunos o engajamento necessário para o desenvolvimento destas. Faz-se necessário estabelecer conjuntamente, o estado que o grupo está em relação as etapas, itens e níveis e o que o grupo aceita como desejável à ser alcançado para cada item. Este acordo é feito coletivamente e com o olhar dos educadores e alunos envolvidos. É este acordo conjunto que cria os parâmetros aceitáveis por todos e viabiliza que o engajamento de cada um seja balizado somente por questões subjetivas.

Esta explicitado em cada item, o nível necessário para que se concretize a etapa. Esta clareza permite que em cada parada no desenvolvimento do projeto

ocorra momentos, sempre balizados pela Rubrica, de avaliação de aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno e auto avaliação. Não cabe somente ao Professor Orientador de Informática Educativa estabelecer o processo de avaliação e diagnosticar as causas de uma etapa do projeto não ter sido realizada a contento.

Abaixo o exemplo de uma Rubrica de avaliação do engajamento de cada aluno monitor no desenvolvimento do seu projeto, utilizada pelo Professor Orientador de Informática Educativa José Rosemberg com seu grupo de Alunos Monitores:

RUBRICA DE AVALIAÇÃO – DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO				
	TERRENO VAZIO	ESTRUTURA PRONTA	PAREDES ERGUIDAS	CASA PRONTA PRA MORAR
MEU PROJETO	Não sei o que estou fazendo. Não sei o que é projeto. Não faço nada!	Não sei o que estou fazendo, nem o que é meu projeto. Só faço o que o professor manda e o projeto não é importante pra mim.	Sei o que estou fazendo, preciso da ajuda do professor e dos colegas, mas penso no meu projeto fora da escola. Logo, ele é importante pra mim!	Sei o que estou fazendo, tenho boas ideias do que quero fazer no final. Estou pesquisando o assunto, conversando com pessoas que possam me ajudar.
PESQUISA	Não tenho feito nenhuma pesquisa sobre o tema do meu projeto.	Tenho pesquisado quando o professor manda, mas não capricho na pesquisa: pego o primeiro site, recorto e colo.	Tenho pesquisado quando o professor manda. Consulto mais de um site e antes de escrever, procuro ler e entender.	Tenho pesquisado mesmo sem o professor mandar. Pesquiso sites, vídeos, anoto informações que julgo importantes.
PLANO DE AÇÃO	Não tenho a menor ideia de como fazer para chegar a um produto. E nem estou ligando. Não vale nada!	Faço o que o professor manda, mas não estou me empenhando nesse projeto. Não sei em que produto vai dar meu projeto.	Faço o que o professor manda. Penso em algumas possibilidades para produto, mas espero o professor dar ideias.	Após pensar bastante no meu tema, saber porque estou estudando ele, já estou com boas ideias do que quero fazer para resolver o problema que apresentei.
REGISTROS	Não tenho registrado nada sobre o projeto.	Tenho registrado alguma coisa, mas muito pouco.	Tenho registrado as atividades relativas ao projeto, mas nunca volto para lê-los.	Tenho registrado sobre o projeto e volto para lê-los, pois posso mudar de ideia. Também leio o dos meus colegas para aprender com eles.

31

A exploração, escolha e uso de vários recursos tecnológicos e de diversas mídias, possibilita aos alunos produzirem produtos diversificados, de acordo com a

³¹ Rosemberg, J.

proposta da solução que abraçaram. Dentre os produtos acompanhados em 2014, destacamos o uso do software de linguagem de programação SCRATCH.

O SCRATCH <http://scratch.mit.edu/> é um softwares de programação para crianças que utiliza uma interface gráfica que permite o desenvolvimento de programas como blocos de montar, lembrando o brinquedo **Lego**. Com o SCRATCH é possível desenvolver jogos e histórias animadas. Com estas possibilidades, acompanhamos grupos de Alunos Monitores que desenvolveram jogos com o tema Direitos Humanos para turmas da escola ou para disponibilizar na internet ou usou o SCRATCH para desenvolver boletins em forma de animação online com provocações sobre situações que ferem os Direitos Humanos: <http://scratch.mit.edu/projects/25675199/>

Além de desenvolvedores os Alunos Monitores apresentam a linguagem de programação para as turmas da escola, agindo como tutores na apresentação e acompanhamento da apropriação dos colegas desta linguagem e no desenvolvimento de mídias. A gravação de vídeos possibilitou a construção de mídias de orientação sobre como agir frente a infrações sobre os Direitos Humanos: <https://www.youtube.com/watch?v=tRDa-cCWovE> .

A apropriação dos procedimentos de uso qualificado dos recursos tecnológicos e a conscientização dos processos de manipulação que envolvem a construção das mídias bem como o poder de influência das mesmas frente a sociedade, são as vivências que o Programa Aluno Monitor possibilita aos alunos participantes

A ação conjunta aos Professores Orientadores de Informática Educativa na assessoria da organização e na regência das turmas no espaço do Laboratório de Informática Educativa e nos outros espaços da unidade educacional é essencial para a reflexão sobre os processos que envolvem a construção do conhecimento e da autonomia por alunos e alunas.

No processo de construção de autonomia, formação para a cidadania e a construção do conhecimento-emancipação, é o professor que assume a postura de orientador e condutor das proposições, ajuste e foco. (MORI,2014).Devemos considerar que embora apropriem-se com destreza dos recursos tecnológicos e das mídias, nossos meninos e meninas não devem estar abandonados nesta Ilha da virtualidade, tal qual os meninos do livro **O Senhor das Moscas**, que concluem logo no primeiro capítulo:

- **“ Não há adultos?**
- **Não, somente nós.**
- **Então temos que cuidar de nós mesmos”**

Referências

ANDRADE H.:Using Rubrics to promote thinking and learning 2000 (acessado em outubro de 2014. http://www-tc.pbs.org/teacherline/courses/rdla230/docs/session_2_andrade.pdf

CUSSIÁNOVICH. Alejandro. MÁRQUEZ, Ana Maria. **Participação das crianças e adolescentes como protagonistas.** Tradução de Sergio Cataldi. Save The Children Suécia, Rio de Janeiro, 2002.

DAVIS,C.;NUNES,M.M.R.;NUNES,C.A.: **Metacognição e sucesso escolar:**Articulando teoria e prática,Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005 (acessado em outubro de 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1135125>

GOLDING, W. **O senhor das moscas.** Rio de janeiro: Globo, 2003.

PILOTTI, F.; RIZZINI, Irene. (Ed.) **A arte de governar crianças.** Rio de Janeiro: EDUSU, 1995

MORI, K.G. **O ciclo autoral em desenvolvimento:** concepções e desafios, in SME/DOT Revista Magistério / Secretaria Municipal de Educação. n. 2 – São Paulo : 2014.

Autora



Jane Reolo da Silva é mestranda em Educação em pesquisa sobre o Currículo e as Tecnologias e Especialista em Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação pela PUC- SP. De 2012 à 2014 foi Coordenadora do Núcleo de Informática Educativa da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, onde foi responsável pela formação continuada dos Professores Orientadores de Informática Educativa. Contato: jreolo@prefeitura.sp.gov.br

Curso de Capacitação em Educomunicação – Novas Práticas Metodológicas na Escola Pública

Cátia Luzia Oliveira da Silva,
Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante,
Francisco Herbert Lima Vasconcelos

Resumo

Este *paper* trata da proposta didático-metodológica do “Curso de Capacitação em Educomunicação – Novas Práticas Metodológicas na Escola Pública”, promovido pela Célula de Educomunicação do Instituto UFC Virtual, em parceria com o Centro de Educação a Distância do Ceará (CED). O curso, pioneiro no estado, é voltado a professores e gestores da rede pública de ensino e objetiva fortalecer a cultura do trabalho educacional no cotidiano das atividades didático-pedagógicas das escolas da rede pública do estado do Ceará. O curso tem natureza teórico-prática, combinando momentos de aprendizagem a distância através do ambiente virtual de aprendizagem SOLAR (para estudo e discussão do corpus teórico da área da educomunicação), com momentos presenciais para capacitação prática, através de oficinas. Cada turma ofertada conta com a presença de um tutor, orientado por um professor especialista, responsável pelos conteúdos tratados, bem como pela proposta didático-metodológica adotada. A avaliação dos alunos é feita na perspectiva formativa. Como trabalho final, cada participante deve formular um plano de ação para o desenvolvimento de um trabalho educacional em suas respectivas escolas, adotando uma perspectiva interdisciplinar.

Introdução

A educomunicação é um campo interdisciplinar em grande ascensão mundialmente, ocupando-se dos processos dialógicos do ato educativo. É uma área (tanto de estudo quanto de prática social) que se ocupa da formação humana através da participação dialógica. A educomunicação:

“Designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude.” (Soares, 2011, p.15).

O educador de hoje deve saber transcender a instrumentalidade técnica, promovendo a conversão da comunicação em processo educativo, primando por valores tais como a democracia, a dialogicidade, a livre expressão comunicativa, a gestão compartilhada dos meios de comunicação - eles permeiam um processo onde o educando é ao mesmo tempo emissor e receptor. “Criar e desenvolver análise crítica através de reflexões e ações; identificar como o mundo é editado pelos meios e possibilitar o uso criativo dos meios de comunicação e uma expressão comunicativa” configuram ações legítimas na área de educomunicação. (Lahni, Coelho, Hallack & Agostini, 2010, p. 92).

O contexto educacional é complexo. Se por um lado a escola, a Igreja e a família não são mais as únicas instituições que promovem educação, por outro os estudantes contemporâneos chegam ao ambiente escolar com repertório de informações bastante amplo, especialmente pela imersão cotidiana no universo midiático da televisão, do rádio, do jornal, das redes sociais digitais e dos *games*.

O desafio que está colocado aos docentes é o de desenvolver ambientes favoráveis à aprendizagem considerando que não basta ter domínio dos conteúdos, mas é necessário criar estratégias em que os estudantes sejam sujeitos ativos do processo.

O perfil desse professor contemporâneo, segundo Soares (2011, p.63) deve reunir sensibilidade, capacidade para promover a leitura crítica da mídia e principalmente apostar no “diálogo como forma de construção dos sentidos”.

Imbernón (2010) entende também que o profissional da educação necessita assumir outras funções, tais como a luta contra a exclusão social, a participação e o envolvimento com a comunidade.

“(…) a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação,

reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2010, p.15).

A capacitação de educadores da rede pública na perspectiva da educomunicação implica que essa formação deve estar baseada nos princípios dialógicos e deve refletir sobre situações concretas, de modo que a ação-reflexão possibilite ao professor instaurar novas práticas no cotidiano da sala de aula.

Proposta didático-metodológica

O “Curso de Capacitação em Educomunicação – Novas Práticas Metodológicas na Escola Pública” é promovido pela Célula de Educomunicação do Instituto UFC Virtual (<http://www.virtual.ufc.br>), em parceria com o Centro de Educação a Distância do Ceará (CED). A Célula de Educomunicação busca propiciar iniciativas de educomunicação, alinhando-se à missão do Instituto UFC Virtual ao desenvolver ações, tanto na educação formal quanto não-formal, que transcendam a instrumentalidade técnica, promovendo a conversão da comunicação em processo educativo. A Célula de Educomunicação também busca formar futuros educadores para sua atuação na mídia, na escola, nos movimentos sociais, no terceiro setor e nas empresas de modo geral.

A referida célula também propôs, no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC), uma disciplina optativa em nível de graduação sobre educomunicação para o Bacharelado em Sistemas e Mídias Digitais. As experiências construídas ao longo da disciplina inspiraram a proposta do curso de capacitação ora tratado aqui.

Já o Centro de Educação a Distância do Ceará (<http://www.ced.virtual.ufc.br>), inaugurado em 2014, atua na formação de diretores, professores, estudantes e de todos os profissionais da rede pública de educação básica do Estado do Ceará, da capital e do interior, com ênfase no uso

das tecnologias digitais de informação e comunicação e no desenvolvimento de sistemas, mídias e multimídias digitais com foco na melhoria da qualidade da educação por meio da modalidade de ensino semipresencial e da educação a distância (EaD).

O Curso de Capacitação em Educomunicação – Novas Práticas Metodológicas na Escola Pública, em nível de extensão, constitui-se como uma iniciativa pioneira no estado do Ceará e tem como objetivo geral fortalecer a cultura do trabalho educ comunicativo no cotidiano das atividades didático-pedagógicas das escolas da rede pública do Estado do Ceará. Seus objetivos específicos são: 1) Elevar a qualidade da formação de profissionais da educação básica do Estado do Ceará; 2) Preparar e compartilhar experiências práticas relacionadas ao contexto da educomunicação; 3) Favorecer a elaboração de projetos educ comunicativos, através do desenvolvimento de uma atitude pró-ativa e da cultura da autoria, em atividades docentes com caráter interdisciplinar.

Planejado para ter duração de 40 h/a, o curso apresenta a seguinte ementa: Fundamentos epistemológicos da inter-relação entre comunicação e educação; Aspectos históricos da educomunicação; Mídia e educação; As contribuições ibero-americana, europeia e norte-americana; A teoria das mediações; Educomunicação, movimentos sociais e terceiro setor; O perfil do profissional educ comunicador; Pesquisa acadêmica em educomunicação; Políticas públicas na área de educomunicação.

Quanto à metodologia, do Curso de Capacitação em Educomunicação tem natureza teórico-prática, possibilitando aos interagentes uma vivência diferenciada da prática educ comunicativa. Também combina momentos de aprendizagem a distância (para estudo e discussão do corpus teórico da área da educomunicação), com momentos presenciais (para capacitação prática, através de oficinas), tais como: contos digitais, *podcasts*, fanzines, fotografia científica. Trata-se, portanto, de um curso semi-presencial.

Os momentos ofertados a distância utilizam o ambiente virtual de aprendizagem SOLAR 2.0, que é acessado através do site <http://www.solar.virtual.ufc.br>. Este ambiente possibilita a gerência de participantes (alunos, tutores e professores), a publicação de material multimídia (conteúdo e textos de apoio) e uso de ferramentas de comunicação e interação pelos participantes (*web* fórum, bate-papo e mensagens eletrônicas). Tudo isso em ambiente integrado e otimizado para ser utilizado com máxima eficiência pelos alunos participantes.

Já os momentos presenciais, planejados para ocorrerem na cidade sede do Centro de Educação a Distância, Sobral, são dedicados à aplicação prática do que foi estudado na teoria, através de oficinas já mencionadas anteriormente.

Cada turma ofertada conta com a presença de um tutor. Há, também, a presença de um professor especialista, responsável pelos conteúdos tratados, bem como pela proposta didático-metodológica adotada.

A avaliação dos alunos é feita na perspectiva formativa, onde o aluno é avaliado através de sua participação em cada etapa do curso. O interagente é avaliado durante toda a realização do curso através de atividades, interações em discussões *on-line* (*Web* Fórum), presença nos encontros presenciais, entrega dos produtos das oficinas e entrega do trabalho final.

Tratando-se de um curso de capacitação semi-presencial, é necessário garantir eficiente orientação dos interagentes por parte dos tutores. Já o acompanhamento do trabalho dos tutores é realizado pela coordenadora do curso.

Conclusão

A oferta do Curso de Capacitação em Educomunicação – Novas Práticas Metodológicas na Escola Pública é um primeiro passo no sentido de proporcionar aos participantes experiências em que podem refletir e vivenciar, entre outras coisas, a leitura crítica dos meios e a livre expressão comunicativa, de modo a incorporar tais questões nas suas práticas de sala de aula, desenvolvendo projetos de educomunicação e possibilitando aos seus alunos formas de aprendizagem mais participativas.

Afinal, a proposta do trabalho educucomunicativo é justamente essa – a de um trabalho de formação integral, conectado à realidade de educadores e educandos para que se eleve a comunicação e expressão dos sujeitos, tendo a comunicação como eixo transversal do trabalho curricular.

Também, espera-se que, a partir desse primeiro passo, outras oportunidades de formação em educomunicação surjam no estado, contribuindo para o fortalecimento de uma comunidade educucomunicativa, onde haja a promoção de meios de expressão em que os sujeitos possam exercer plenamente sua atuação cidadã.

Referências

APARICI, Roberto (org.). **Educomunicación, más allá del 2.0**. Madri, Gedisa Editorial, 2010.

CITELLI, Adilson & COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs). **Educomunicação, Construindo uma nova área de conhecimento**, São Paulo, Edições Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo, Paz e Terra, 1985.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

KAPLÚN, Mario. **Una Pedagogía de la Comunicación**. Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.

LAHNI, Cláudia Regina; COELHO, Fernanda; HALLACK, Laila Cupertino e AGOSTINI, Ludyane Chaves. Educomunicação e Cidadania: conceitos e práticas na produção acadêmica entre 2004 e 2008. In: **Educação para A Cidadania: temas e aportes teórico-metodológicos**. V. 5 São Paulo: Intercom 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira . **Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo, Edições Paulinas, 2011.

Autores



Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante, jornalista, sócia da ABPEducom, leciona no Curso Sistemas e Mídias Digitais (UFC), e integra a Célula de Educomunicação do Instituto UFC Virtual. Doutora em Educação Brasileira (UFC), pesquisadora do GRIM - Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia (UFC) e integrante do GP Rádio e Mídia Sonora (INTERCOM). Contato: andrea@virtual.ufc.br



Cátia Luzia Oliveira da Silva, sócia da ABPEducom, é professora adjunta da Universidade Federal do Ceará - Instituto UFC-Virtual, onde integra a Célula de Educomunicação. Possui doutorado em Learning, Design and Technology pela University of Georgia, mestrado em Educação Brasileira (UFC) e graduação em Comunicação Social (UFC). Contato: catia@virtual.ufc.br



Francisco Herbert Lima Vasconcelos é professor da Universidade Federal do Ceará (Instituto UFC Virtual). Possui formação em Telecomunicações (CEFET-CE), graduação em Física (UFC), Mestrado em Ciência da Computação (UFC). É doutor em Engenharia de Teleinformática (UFC) e diretor do Centro de Educação a Distância do Estado do Ceará (CED). Contato: herbert@virtual.ufc.br

O Papel do Professor na Promoção da Cidadania: Uso do Computador e da Internet nas Escolas Brasileiras à Luz da Pesquisa TIC Educação.

Fabiana Grieco Cabral de Mello Vetritti

Resumo

Os professores são agentes fundamentais para fomentar o exercício da cidadania dentro dos ambientes educativos formais. Diante dos avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação, este trabalho propõe a análise do grau de dificuldade no uso do computador e da Internet pelos professores das escolas brasileiras, por meio de uma abordagem comparativa das edições 2010 - 2013 da Pesquisa TIC Educação, realizada pelo CETIC.br. O aumento da facilidade do uso do computador e da Internet passa pelo viés do empoderamento de professores e alunos, levando-nos a pensar nas literacias digitais emergentes e direitos humanos.

Introdução

Nos anos que sucederam as ditaduras na América Latina durante a década de 1970, principalmente a que se instalou no Brasil entre 1964 e 1985, houve o registro de iniciativas de resgate da proteção universal dos direitos humanos a exemplo do que preconizava a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)³². A Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de Dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Desde sua adoção, o documento inspirou as Constituições de muitos Estados e democracias recentes.

O debate sobre os Direitos Humanos no Brasil tem ganhado força e vem contribuindo enormemente para a busca da democracia e edição de normas constitucionais, garantidas pelo poder Judiciário, que visam à proteção do indivíduo. Apesar disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a

³² Fonte: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/declaracao/>. Acesso em: 18 Out. 2014.

Ciência e a Cultura (UNESCO)³³ alerta que “ainda não existe clara compreensão da universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos: civis, políticos, sociais, econômicos e culturais” e “existe um número muito alto de pessoas que continua a encontrar grandes dificuldades no exercício de sua cidadania e de seus direitos fundamentais”.

O alerta da UNESCO sobre a falta de compreensão da universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos e a dificuldade encontrada por um número muito alto de pessoas para o exercício da cidadania é fundamental para a definição de políticas em prol da consolidação da democracia, promoção da igualdade, do acesso amplo à justiça e da garantia da segurança. Vai ao encontro dessas políticas a realização de uma série de debates sobre *Media and Information Literacy* (MIL), pois demonstram o interesse em assegurar a oportunidade de acesso à Internet e sua inter-relação com o direito humano fundamental de participar da rede.

A iniciativa mais recente de encontro de líderes sobre a temática foi o *First European Media and Information Literacy Forum*³⁴, que ocorreu em maio de 2014 na sede da UNESCO em Paris. O evento representa um marco para o campo da comunicação e da educação, uma vez que seu principal objetivo “*is to contribute to the proposal of recommendations for the inclusion of Media Education in European school curricula and the development of initiatives in the field of informal education and education for disadvantaged groups*”³⁵.

³³ Fonte: UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/sociais-e-humanas/ciencia-e-cultura>>. Acesso em: 11 Out. 2014.

³⁴ Fonte: First European Media and Information Literacy Forum. Disponível em: <http://www.europeanmedialiteracyforum.org/>. Acesso em: 10 Jun. 2014.

³⁵ “... é o de contribuir para a proposta de recomendações para a inclusão da Educação para a Mídia nos currículos escolares europeus e para o desenvolvimento de iniciativas no campo da educação informal e educação para os grupos desfavorecidos” (tradução minha).

Literacias Digitais Emergentes

A possibilidade de acesso à Internet implica no domínio de novas ferramentas e linguagens. Esse processo de apropriação da web permite que o indivíduo não somente navegue em conteúdos disponíveis, como também produza uma série de informações. Assim, o uso do computador e da Internet se transforma em uma oportunidade de diálogo com os atores em rede³⁶.

Nessa perspectiva de diálogo mais abrangente, a palavra literacia tem sido compreendida como o conjunto de competências relacionadas à leitura, escrita e cálculo nas mais diferentes formas de representação. Na sociedade em rede, a noção de literacia passa a referir-se também à capacidade de interagir e comunicar-se utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). O processo de aprendizado incutido na noção de literacia expande o conceito de alfabetização, que diz respeito a uma condição associada ao aprendizado iniciático da língua escrita. A literacia digital refere-se a um “processo permanente e contínuo da evolução” (PASSARELLI & JUNQUEIRA, 2012, p. 23).

Na passagem da cultura letrada à cultura das mídias e da convergência, marcada pela não linearidade e pela interatividade, o conceito de literacia se expande, abrangendo as competências do usuário para explorar esse potencial multimídia. Os letrados da sociedade em rede são aqueles capazes de ler, escrever, interagir, comunicar-se por meio dessa linguagem multimídia, reconhecendo as práticas sociais e gêneros textuais que envolvem cada elemento dessa interface. (PASSARELLI, 2010, p. 73)

A compreensão das habilidades como um fator de inclusão digital foi destacada por Mark Warschauer. “A habilidade de acessar, adaptar e gerar novos conhecimentos utilizando as novas tecnologias da informação e da comunicação é fundamental para a inclusão social na presente era” (2003, p. 9). Sob a perspectiva da inclusão digital, é fundamental considerar a Internet e seu processo

³⁶ A expressão “atores em rede” faz referência à noção de ator-rede proposta por Bruno Latour, tal como empregada no título da obra de Brasilina Passarelli e José Azevedo (orgs.) **Atores em rede: olhares luso-brasileiros**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

de apropriação em projetos de TICs, tal como tem ocorrido em ambientes formais de ensino. Dessa maneira, a escola tem conquistado um status relevante como espaço promotor do uso do computador e da Internet; e o professor tem exercido um papel importante de mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisa TIC Educação

Muitos estudos têm sido realizados com foco nas escolas brasileiras, públicas ou particulares com o objetivo de identificar as mudanças com crianças e jovens em idade escolar promovidas pelo uso do computador e da Internet nos últimos anos. Nesse âmbito, encontram-se as pesquisas sobre TICs realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação sob os auspícios da UNESCO (CETIC.br), o primeiro centro de estudos da UNESCO sobre a sociedade da informação. Na esteira desses estudos, encontra-se a Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação³⁷. Realizada anualmente a partir de 2010, a TIC Educação apresenta resultados de entrevistas com professores, alunos, diretores e coordenadores pedagógicos de escolas de áreas urbanas de todas as regiões do Brasil.

Para este trabalho foram avaliados dois indicadores em todas as edições da pesquisa TIC Educação (2010, 2011, 2012 e 2013). O primeiro indicador “C1 – Proporção de professores, por percepção sobre as atividades realizadas no computador” revela o grau de dificuldade para realizar as seguintes atividades: usar planilha de cálculo; preparar apresentações ou slides usando um editor de apresentações; usar programas multimídia, de som e imagem; arquivar um documento em uma pasta; escrever utilizando um editor de texto; e acessar e navegar na Internet (questão não avaliada porque consta somente no questionário de 2010).

³⁷ Fonte: CETIC.br. TIC Educação. Disponível em: <http://www.cetic.br/educacao/index.htm>. Acesso em: 17 Jul. 2014.

É possível observar uma mudança na percepção dos professores em relação ao grau de dificuldade para usar planilha de cálculo, já que 31% dos professores respondentes indicaram sentir muita dificuldade em 2010, contra 23% em 2011, 19% em 2012 e 14% em 2013. Ao mesmo tempo, aumentou o índice dos professores que afirmaram sentir nenhuma dificuldade, de 26% em 2010 e 2011 para 37% em 2012 e 44% em 2013. O mesmo fenômeno ocorreu com a atividade usar programas multimídia, de som e imagem com uma redução do número de professores que sentiram muita dificuldade: 22% (2010), 14% (2011), 13% (2012) e 9% (2013). Para a mesma atividade cresceu a porcentagem de respondentes com nenhuma dificuldade, de 34% em 2010, para 41% em 2011, 49% em 2012 e 54% em 2013.

No geral, foi observado alto domínio para arquivar um documento em uma pasta e escrever utilizando um editor de texto. Arquivar um documento em uma pasta apresenta nenhuma dificuldade de execução para os professores desde a primeira versão da pesquisa com 57%. E os índices só aumentaram: 65% em 2011, 74% em 2012 e 78% em 2013. Também foram altas as porcentagens de professores que afirmaram sentir nenhuma dificuldade para escrever utilizando um editor de texto: 70% em 2010, 78% em 2011, 85% em 2012 e 90% em 2013.

Por fim, destaca-se no indicador “C1 – Proporção de professores, por percepção sobre as atividades realizadas no computador” a atividade preparar apresentações ou slides usando um editor de apresentações. Neste item foi encontrado o maior índice de respostas de não realização da atividade. Em 2010, 3% dos professores escolheram a opção não se aplica/não conhece a atividade. Em 2011, 1% afirmou nunca ter realizado a atividade e no ano seguinte este número saltou para 9%. Em 2013, 4% revelaram não ter o costume e 3% apontaram nunca ter realizado esta atividade. Tais dados apontam que, embora os professores tenham apresentado baixa dificuldade para preparar apresentações ou slides usando um editor de apresentações, o número de profissionais que não realiza esta atividade é expressivo. E, se o mediador não

executa esta ação, provavelmente os alunos não usufruirão de apresentações ou slides preparados de modo customizado para cada aula/disciplina.

O segundo indicador “C2 – Proporção de professores, por percepção sobre as atividades realizadas na Internet” revelou o grau de dificuldade para realizar as seguintes atividades: baixar e instalar softwares/programas de computador; criar ou atualizar blogs e páginas na Internet; postar filmes ou vídeos na Internet; configurar as opções de privacidade e segurança das redes sociais; usar Internet para realizar ligações telefônicas; fazer busca de informação utilizando um buscador; enviar e-mails; enviar mensagens instantâneas; e participar de sites de relacionamento. Para este texto foram selecionadas somente as quatro últimas atividades supracitadas, equivalentes no indicador “C2A – Proporção de alunos, por percepção sobre as atividades realizadas na Internet” do questionário dos alunos.

Fazer busca de informação utilizando um buscador foi considerada uma atividade sem dificuldade para 79% em 2010, 87% em 2011, 94% em 2012 e 2013. Enviar mensagens instantâneas também parece fácil para os professores, pois indicaram não encontrar nenhuma dificuldade para exercer essa atividade: 58% em 2010, 70% em 2011, 77% em 2012 e 80% em 2013. O mesmo fenômeno ocorreu com a atividade enviar e-mails, em que o índice nenhuma dificuldade saltou de 73% (2010) para 94% (2013), passando por 83% (2011) e 89% (2012).

Do indicador “C2 – Proporção de professores, por percepção sobre as atividades realizadas na Internet” a atividade participar de sites de relacionamento se destaca com o maior índice de respostas de não realização da atividade. Em 2010, 9% dos professores escolheram a opção não se aplica/não conhece a atividade. Em 2011, um grupo equivalente a 14% nunca realizou essa atividade/não respondeu e, no ano seguinte, este número foi para 17%. Em 2013, o índice foi ainda maior com 11% das respostas não costumo realizar esta atividade e 7% nunca realizei esta atividade. É curioso observar que muitos

professores afirmaram não utilizar sites de relacionamento quando é grande a quantidade de usuários em redes como o Facebook³⁸, que atualmente possui 89 milhões de brasileiros que acessam o site todos os meses.

A abordagem comparativa dos indicadores “C1 – Proporção de professores, por percepção sobre as atividades realizadas no computador” e “C2 – Proporção de professores, por percepção sobre as atividades realizadas na Internet” das edições 2010, 2011, 2012 e 2013 da Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação oferece-nos uma amostra do grau de dificuldade encontrado pelos professores que utilizaram o computador alguma vez na vida.

Considerações Finais

Uma abordagem comparativa de todas as edições da Pesquisa TIC Educação revela uma significativa melhora no uso do computador e da Internet por parte dos professores. Essa mudança positiva sugere uma reflexão acerca das literacias digitais emergentes no processo de empoderamento dos atores em rede.

É possível afirmar que a inclusão digital das escolas brasileiras e os avanços das TICs na educação têm impactado diretamente no comportamento dos professores. Essa mudança perpassa a questão do papel do professor, que tende a ser cada vez menos um transmissor de conhecimento e mais um orientador/estimulador no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a figura do mediador é fundamental para levar o aluno a construir conceitos, valores e habilidades e permitir que exerça sua cidadania. Por meio desse artigo é possível sugerir que as literacias digitais emergentes e os direitos humanos que transitam pelo universo dos professores conectados em

³⁸ Fonte: ProXXIma. Disponível em: <http://www.proxxima.com.br/home/social/2014/08/22/No-Brasil-Facebook-tem-89-milh-es-de-usu-rios-mensais-ativos.html>. Acesso em: 10 Out. 2014.

rede sinalizam um avanço no processo de produção do conhecimento e, de certo modo, representam uma tentativa de emancipação do sujeito.

Atualmente, em função da doutrina construtivista e da democratização do acesso ao conhecimento estocado nas redes, não falta quem pense em títulos como “mentor”, “tutor”, “mediador”, “facilitador” ou mesmo o velho “preceptor” para designar as funções de iniciação ou orientação de aprendizes, em lugar da relação hierárquica e disciplinar estabelecida pela competência professoral. Isso implica uma redefinição de funções e de estatuto, como aprofundar o potencial técnico de hibridização das fontes informativas, por parte do mentor, no espaço das redes digitais e sociais.(SODRÉ, 2012, p. 203)

Referências

BARBOSA, A. F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2010 – 2013**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011 – 2014.

PASSARELLI, B. Literacias emergentes nas redes sociais: estado da arte e pesquisa qualitativa no Observatório da Cultura Digital. In: PASSARELLI, Brasilina e AZEVEDO, José (orgs.). **Atores em rede: olhares luso-brasileiros**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

PASSARELLI, B. & JUNQUEIRA, A. H. **Gerações Interativas Brasil - crianças e adolescentes diante das telas**. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WARSCHAUER, M. **Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide**. Massachusetts: MIT Press, 2003.

Autora



Fabiana Grieco Cabral de Mello Vetritti é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA – USP). Pesquisadora Associada do Observatório da Cultura Digital da Escola do Futuro – USP e Pesquisadora Filiada à Associação Brasileira dos Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação – ABPEducom. Contato: fabianagrieco@yahoo.com.br.

Contribuições da Educomunicação à Gestão Escolar das TICs

Rafael Sbeghen Hoff
Monalisa Pivetta da Silva

Resumo

A educomunicação e a Mídia-Educação propõem contribuições importantes para o pensar a gestão escolar, principalmente no que se refere à incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação às práticas didático-pedagógicas. Mais do que uma abordagem tecnicista e instrumental, o artigo procura demonstrar a imagem construída nos relatos dos educadores a respeito dos gestores em escolas do Meio-Oeste catarinense no que toca à formação continuada e administração dos artefatos da cultura digital no ambiente da educação formal. A partir da pesquisa empírica, com aplicação de questionário de perguntas abertas e fechadas aos educadores em formação (curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina) procurou-se traçar as lacunas e deficiências na gestão das escolas em que estes atuam. A partir destes elementos, procurou-se traçar um paralelo entre as contribuições teóricas dos campos da Educomunicação e da Mídia-Educação à atuação dos gestores, ampliando a discussão para além de uma formação didática, reforçando a pertinência da crítica à epistemologia da educação e ao novo fazer docente numa era de convergência midiática. Como objetivo final tem-se a idéia de contribuir para o diálogo e aproximação entre as áreas do conhecimento definidas pela Administração (com ênfase na Gestão de Recursos Humanos), Comunicação Social e Educação.

As TICs transformando a escola e o professor

O presente artigo é parte de pesquisa de opinião efetuada com professores de escolas da região Meio Oeste de Santa Catarina em 2013, e tem por objetivo analisar a visão dos docentes em relação a gestão escolar, sobretudo quanto ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na escola, bem como identificar possíveis deficiências em suas realidades de formação complementar. A abordagem propõe uma costura entre a perspectiva da administração organizacional da instituição escolar e a imagem desta perante os docentes, explícita pelos relatos colhidos.

Na “idade mídia”, como define Lopes (2006), “a realidade em que estamos imersos e que contribuimos para produzir, modificar e reproduzir, é sempre uma realidade mediada, mediatizada” (BACCEGA, 2011, p. 36 apud LEAL, 2013, p. 31).

Pensar e repensar a presença das TICs no ambiente escolar transcende uma escolha de identidade sobre o que pensamos ser a escola para pensarmos sobre como lidar com essa nova realidade. O recorte apresentado no presente artigo aponta para a importância da percepção dos educadores e professores sobre a gestão escolar em relação à esta realidade.

Segundo Castells (1999), vive-se em um período conhecido como Era da Informação, no qual a produtividade e a competitividade estão baseadas na capacidade de gerar, de processar e de aplicar a informação. Neste contexto, o emprego de TICs também se difundiu entre as instituições de ensino.

Grigoli et. al. (2010 apud Glatter, 1999) explica que apesar de haver certa resistência ao uso do termo “gestão” no campo das atividades educacionais, pela sua origem e implicações com o mundo empresarial, não há dúvidas de que os professores preferem trabalhar em escolas bem dirigidas e bem organizadas. Neste sentido Borges (2009) afirma que “em escolas com objetivos e metas definidas, os resultados são melhores, pois seus alunos estão mais bem preparados face à uma série de fatores”. Então, este artigo toma como perspectiva administrativa aquela que privilegia a Gestão do Conhecimento ou a Gestão de Pessoas para falar sobre as contribuições da Administração sobre o campo da Educação.

Em pesquisa bibliográfica realizada por Areu e Vermelho (2005) sobre artigos em periódicos brasileiros de 1982 a 2002 tratando de Educação e Comunicação já eram apontadas que

[...] as questões ligadas às *Metodologias Didático-Pedagógicas* (31,6%) aparecem como a problemática de maior relevância. Se lembrarmos que os sujeitos mais citados, além da mídia, são professores e alunos, podemos inferir que um aspecto que caracteriza a produção brasileira é buscar entender em *primeiro lugar, como esses meios estão sendo utilizados em sala de aula ou ainda com preocupações voltadas para a proposição de alguma prática de uso. Em seguida surge como segunda problemática mais citada a Relação do Sujeito com a Mídia* (26,1%) e em

terceiro lugar o Conteúdo da Mídia (24,3%). Lembrando-nos dos sujeitos professores e alunos, podemos inferir que não só a problemática da metodologia, mas também a relação que esses sujeitos (professores e alunos) estabelecem com os meios são as preocupações maiores da produção da área. (grifo do autor) (AREU e VERMELHO, 2005, p. 1427)

As tecnologias ainda trazem desafios para os educadores na segunda década do século XXI. Na imbricada definição sobre o nome da disciplina ou quem tem competência para ministrá-la na compartimentarização dos saberes apregoados pelas estruturas acadêmicas, uma ideia é unânime: o reconhecimento da importância de se estudar a mútua influência entre a educação (e seus agentes) e a mídia, percebendo esta como um campo de intersecção entre as competências específicas de cada uma das áreas. Belloni afirmava já em 2005 que

[...] a educação para as mídias ou mídia-educação, não importa o nome, esta missão – da sociedade, do Estado, da escola – urgente há mais de dez anos agora é crucial. Apropriar-se das telinhas, dominá-las e a seus fantasmas, não se deixar dominar por eles. Este parece ser o caminho mais eficaz para a emancipação e a cidadania. [...] Neste contexto de modernidade radical, de ambivalência entre o global e o local na construção do mundo vivido e refletido, de obsolescência rápida dos saberes e das técnicas, o papel da escola em todos os níveis é cada vez mais a formação do cidadão competente para o futuro. (BELLONI, 2005, p. 44 e 47)

O que Belloni chama de mídia-educação está em sintonia e é ampliado com o conceito e as premissas da educomunicação, tal como menciona Ismar de Oliveira Soares:

[...] a Educomunicação não diz respeito imediata ou especificamente à educação formal nem é sinônimo de “Tecnologias da Educação” (TE), ou mesmo de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). No entanto, a escola se apresenta como um espaço privilegiado de aprendizagem a respeito dos benefícios da adoção desse conceito. Com relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta disponibilizada,

mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos. (SOARES, 2011, p. 18)

As TICs requerem planejamento cuidadoso para as atividades de ensino. Nesse sentido, a gestão é fundamental para ampliar a compreensão sobre as tecnologias na escola.

Luck (2013) explica que a gestão escolar perpassa três esferas administrativas: a financeira, a pessoal e a pedagógica.

A gestão pressupõe a articulação de todos os componentes que interferem na realização do trabalho educacional. É bom lembrar que a gestão financeira e a gestão de pessoas devem convergir para a gestão pedagógica que focaliza diretamente os objetivos educacionais de formação e aprendizagem dos alunos. (LÜCK, 2013,)

Desta forma, gerenciar as TICs consiste em atuar em múltiplas direções: gerenciar o uso e manutenção das tecnologias envolvidas; gerenciar os projetos educacionais que irão ser desenvolvidos e a forma como esses meios são utilizados em atividades de ensino-aprendizagem.

A gestão das TICs na educação envolve análise de investimentos, aquisição de equipamentos, cuidados com as condições de operação e de manutenção dos mesmos para a garantia do pleno funcionamento e a disponibilização dos recursos durante todo o tempo em que as atividades estiverem sendo realizadas.

Porém, não basta apenas ter os equipamentos disponíveis para o uso na escola pois os conteúdos precisam ser explorados de modo a aproveitar o que cada recurso pode oferecer. É necessário refletir sobre as concepções de ensino, utilizando as tecnologias para agregar à aprendizagem e não apenas para informatizar as metodologias usadas. Como base filosófica de uma disciplina ou uma metodologia de trabalho em gestão escolar, pode-se adotar as palavras de

Belloni (2005, p. 46) que afirma: “a mídia-educação, ou educação para as mídias, tem objetivos amplos relacionados à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação.” Se gestores e docentes tiverem clareza sobre esse paradigma, a implementação de políticas e práticas pedagógicas ganha impulso sobre uma base que desde a década de 1970 é discutida e construída nos campos da Educação e da Comunicação Social.

O próprio Ministério da Educação e Cultura, na Lei de Diretrizes Básicas³⁹ para o ensino médio (década de 1990), já previa e descrevia a relevância da incorporação das tecnologias das linguagens nas práticas didático-pedagógicas, como cita o texto:

[...] no mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas (que se mostram articulados por múltiplos códigos) e, ainda, sobre os processos e procedimentos comunicativos possibilitados pelas formas de linguagem, são, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada. (MEC apud SOARES, 2011, p. 16 – 17)

Além do operacional, a gestão das TICs na educação envolve reflexões e tomada de decisões que orientam o projeto a ser realizado, principalmente na questão pedagógica. O gestor precisa incentivar todos os professores a utilizarem os recursos tecnológicos, a pensar em estratégias para aliar as TICs à aprendizagem dos alunos, conforme os conteúdos programáticos e ementários e também as especificidades pedagógicas de cada área do conhecimento. Além disso, deve provocar reflexões sobre novas práticas na escola, levantar discussões sobre a concepção de ensino e as metodologias utilizadas em sala, e buscar melhorar as habilidades e competências dos professores investindo na formação técnica dos mesmos. Essa seria a tradução de uma Gestão de Pessoas aliada a uma Gestão do Conhecimento, buscando a formação continuada e a sintonia com práticas comunicativas habituais fora do contexto escolar,

³⁹ Documento completo disponível em www.mec.gov.br/pcn.

introduzindo-as na relação didático-pedagógica. Como aponta Elisa Carvalho, a Educomunicação provoca uma reflexão também sobre

o correcto recurso às TIC coloca-se como um desafio à escola no seu todo: à gestão escolar, que tem que estabelecer políticas de desenvolvimento, aos professores, que têm que conhecer as suas potencialidades e adquirir competências para as utilizar no momento certo, e aos alunos, que têm que perceber que as tecnologias podem usar também para aprender. (CARVALHO, 2005, p. 19)

O uso das TICs deve estar articulado ao planejamento pedagógico. Disciplina, organização, aperfeiçoamento e aprendizagem continuados, controle, estabelecimento de cronogramas e fomento à apropriação e uso coletivo das tecnologias e linguagens são alguns critérios que precisam ser definidos para o sucesso do uso das ferramentas comunicacionais em sala de aula. Mas é fundamental admitir que o papel do professor está se transformando.

Este novo campo [modos de aprendizagem mediatizada] necessariamente interdisciplinar, tem que considerar os dois principais componentes dessa nova pedagogia: a utilização cada vez maior das tecnologias de produção, estocagem e transmissão de informações, por um lado, e, por outro, o redimensionamento do papel do professor. Papel este que, ao que tudo indica, tende a ser cada vez mais mediatizado. O professor tende a ser amplamente *mediatizado*: como *produtor de mensagens* inscritas em meios tecnológicos, destinadas a estudantes a distância, e como *usuário ativo* e crítico e *mediador* entre estes meios e os alunos. (BELLONI, 2005, p. 27-28)

Moran (2003), afirma que a educação pressupõe aprender a gerenciar tecnologias, tanto da informação quanto da comunicação e pressupõe ajudar a compreender onde está o essencial, estabelecendo processos de comunicação cada vez mais participativos. Neste sentido, a gestão deve ter a preocupação de promover a interação de professores, alunos, pais e funcionários e estimular a participação coletiva nas decisões na escola.

García (1995) explica que a cultura organizacional da escola, pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos processos de formação de professores para torná-los autônomos e colaborativos. Assim, é preciso que o gestor esteja atento e crie um clima de confiança e compromisso compartilhado de valorização do trabalho do professor e disponibilize recursos humanos e materiais. A análise do ambiente e da condição interna são etapas fundamentais para a realização de um diagnóstico da situação gerenciada e determinação de objetivos, missão, estratégia e táticas.

Esse é, portanto, o ponto de partida para a pesquisa de campo empreendida junto a professores de escolas da região do Meio Oeste Catarinense e que ilustra várias das angústias, dos receios e das imagens construídas sobre a gestão escolar envolvendo TICs.

A visão de docentes sobre as TICs

Para realização deste estudo foram utilizados procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo. Após a seleção da bibliografia eleita, procurou-se elaborar pressupostos teóricos que dessem suporte à análise empreendida. A segunda etapa procurou compilar os dados obtidos, a partir de questionário, em pesquisa qualitativa com perguntas fechadas e abertas realizadas com professores de escolas da região Meio Oeste de Santa Catarina. Foi utilizado como referência o questionário de pesquisa da dissertação de Mestrado de Bernardete M. A. Gregio (2005). A seleção do material bibliográfico teórico procurou focar autores que versassem sobre gestão escolar, tecnologias da informação e comunicação e suas especificidades.

As questões da pesquisa tiveram por finalidade investigar as percepções dos professores a respeito da gestão escolar e o uso das TICs na escola, e considerou-se relevante apresentar alguns depoimentos dos professores para evidenciar suas compreensões e identificar a avaliação que fazem da gestão e da

própria formação no que se refere às competências necessárias para o uso pedagógico das TICs.

As perguntas caracterizaram os sujeitos descrevendo sua distribuição por faixa etária, gênero, grau de instrução, entre outras perguntas relacionadas especialmente ao uso das tecnologias da informação e comunicação, o que agrada e desagradava, dificuldades, influência, impedimentos, primeiros contatos e obtenção de conhecimentos através de formação e capacitações. Com essas informações, busca-se traçar alguns desafios da gestão escolar, para efetivar o uso das TICs na escola numa perspectiva educomunicacional.

Os sujeitos dessa pesquisa foram setenta e três professores, formandos do curso de Pedagogia. Dentre estes obtivemos 76,7% das respostas, ou seja, 56 professores que atuam em escolas de Joaçaba, Herval d'Oeste, Luzerna, Catanduvas, Capinzal, Ouro, Ipira, Zortea e Piratuba, todos municípios catarinenses. A maioria é do sexo feminino, representando 98% do total da amostra, contra apenas 2% do sexo masculino.

Verifica-se que a grande parte dos professores apresenta a faixa etária entre 21 e 30 anos (54%) e somando-se a parcela dos sujeitos das faixas de 31 a 40 anos, o total dessa soma corresponde a 92% dos professores pesquisados, ou seja, a maioria dos professores no universo da pesquisa tem entre 21 e 40 anos.

Em relação ao nível de formação, apenas 9% dos entrevistados da pesquisa afirmam ter cursado o antigo Magistério (Ensino Médio). Verificou-se que 5% afirma já possuir uma graduação ou pós-graduação. E a grande maioria, 83% dos sujeitos da pesquisa, está se formando na primeira graduação. Dos professores, 60% atua em escola municipal, 15% em escolas estaduais, 13% em escolas particulares e 13% dos entrevistados afirmaram atuar em outras instituições de ensino.

Dos sujeitos da pesquisa, 48% atuam na educação infantil, 32% no ensino fundamental, enquanto 20% afirmaram atuar como bolsistas, no reforço escolar ou em atendimento educacional especializado.

Em relação ao número de computadores disponíveis nas escolas, 12% dos entrevistados afirmaram que a escola possui no máximo 2 computadores, 13% que possui até 10 computadores, 28% afirmaram que a escola possui até 20 computadores e apenas 6% responderam que possui em torno de 80 computadores. Um dos entrevistados afirmou que a escola possui um computador por aluno.

Os números de computadores que as escolas dispõem são bem variados, algumas possuem um computador por aluno, inclusive netbooks, enquanto outras não possuem nenhum, ou possuem apenas computadores na secretaria. À esta realidade pode-se implicar que se os processos didático-pedagógicos não estão plenamente mediatizados e digitalizados, as secretarias por sua vez já implementam em suas rotinas o uso de recursos tecnológicos de informação e comunicação. Os outros 41% não responderam essa questão, o que pressupõe que não têm conhecimento de quantos computadores a escola possui, e também pode-se supor que não utilizem os laboratórios e os computadores da escola.

Foi perguntado aos entrevistados se **“utilizam tecnologias (digitais de informação e comunicação) na escola”**. Os entrevistados que declararam que fazem uso representam 77%. Gregio (2005) alerta que é “preciso entender como é esse uso. Qual é a orientação para o uso do computador na escola?” Este se coloca como um possível aprofundamento da pesquisa.

Os sujeitos que afirmaram não fazer uso dessas tecnologias representam 23%. É possível deduzir que esses sujeitos são os que trabalham com a educação infantil, maternal, ou são os professores que trabalham nas escolas que não possuem, ou mesmo que possuem número reduzido de computadores.

Perguntado aos sujeitos “**qual a maior dificuldade para o uso do computador**”, 23% dos entrevistados não responderam a questão apontada. Pode-se inferir que estes não têm dificuldades de um modo geral, tanto por possuir recursos para investimento em aperfeiçoamento ou mesmo por dominarem a autoformação, mas também é possível que, para os usos praticados hoje em dia (de maneira limitada ou pessoal), não encontram dificuldades.

A justificativa desconhecimento e pouca prática apresentou 34% das respostas, metodologia de ensino 11% das respostas, condições materiais inadequadas 7%, falta de interesse, paciência e motivação, também com 7% das respostas e 2% afirmou não ter computador. As declarações evidenciam a falta de conhecimentos em relação ao manuseio, ressaltando insegurança para o uso. É importante frisar que os entrevistados fazem parte do cotidiano acadêmico, que pensamos (senso comum) ser um espaço ocupado por pessoas alfabetizadas digitalmente. Mesmo assim e contraditoriamente, pode-se intuir que há um distanciamento entre a realidade do curso de Pedagogia (da Universidade do Oeste de Santa Catarina, onde os depoentes foram convidados a participarem da pesquisa) a que estes estão vinculados e a própria formação de professores e educadores sobre o tema abordado nesta pesquisa, uma vez que eles não sinalizam prática, conhecimento, domínio de metodologias de ensino (didática) para o efetivo uso das TICs, em sua maioria. Cabe aqui uma pergunta mais ampla: os cursos de Pedagogia e Licenciaturas brasileiros estão preparados e preparando para a inserção das TICs nas relações didático-pedagógicas?

Também se procurou investigar a “**reação do professor no primeiro contato com o computador**” e foram apontadas as seguintes respostas: 42% dos entrevistados afirmou que a reação foi de tranquilidade, 23% ficou com receio, 15% afirmou ficar resistente e 10% teve muita dificuldade. Percebe-se que metade dos entrevistados (50%) vivenciou algum tipo de dificuldade nos primeiros contatos com o computador. Os professores se sentem inseguros e vulneráveis,

principalmente em relação a seus alunos que a cada dia têm mais domínio sobre as tecnologias de informação e comunicação, segundo depoimentos dos próprios entrevistados. Carneiro (2002, p.57) explica que “a ideia de que qualquer criança lida melhor com computador do que os adultos reafirma esta posição de frustração e inferioridade diante da máquina”. O autor ainda completa:

[...] o fato de não conseguir manuseá-lo com facilidade causa certo tipo de frustração e dá uma sensação de incapacidade, um medo de que outras pessoas (entre as quais alunos, a direção da escola e os filhos) irão perceber suas limitações, por não realizarem as tarefas com perfeição. Na escola, identifica-se, no professor, o medo de ficar ultrapassado, ao perceber que o aluno sabe mais, alegando, então a necessidade de se preparar antes. (CARNEIRO, 2002, p.57).

Perguntado aos sujeitos “**o que agrada no computador**”, 40% deles citaram os recursos disponíveis para desenvolvimento de trabalhos e os aplicativos, 29% responderam o acesso à informação rápida, 27% vêem o computador como meio de ensino e aprendizagem e 4% assinalaram outros como resposta. Os argumentos apresentados para a questão “**o que desagrada no computador**” foram, por ordem de importância, problemas técnicos com 61% das respostas e conteúdos inadequados com 29%, enquanto falta de conhecimento, preço e outros equivalem a 10% das justificativas.

Com base nas respostas pode-se inferir que essa reação de insegurança é comum entre os professores, que têm receio de não saber utilizar, já que têm pouco conhecimento tecnológico, além de ser necessário um esforço continuado, pois nunca se está totalmente preparado, já que as tecnologias evoluem a cada dia. Chaib (2002) afirma que “a fragilidade demonstrada pelos educadores frente ao uso do computador, se explica também pelo apego à concepção tradicional de ensino, do papel da educação e dos métodos de ensino”. Para que exista uma transformação real e efetiva na condição do aprendiz a partir da postura dos educadores e professores, “essa educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao

contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos.” (PALUDO, 1995, p.159 apud BASTOS, 2010, p. 59)

Indagou-se aos entrevistados “**de que forma adquirem conhecimentos a respeito das TICs**”.As respostas apresentadas indicam que a maioria dos professores (80%) adquire conhecimentos informalmente, na prática do dia a dia, 4% no trabalho e apenas17% afirmou que adquire conhecimentos frequentando cursos especializados na área. Neste quesito abre-se o questionamento sobre a capacidade do professor em processo de alfabetização digital para filtrar os vários conteúdos disponíveis, bem como a capacidade de autoformação que privilegie não só o domínio técnico de *softwares* e *hardwares*, mas também de estratégias de aproveitamento e aplicabilidade de tais elementos nas relações didático-pedagógicas. Não seria esta a oportunidade para um aperfeiçoamento oferecido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no campo da mídia-educação e da educomunicação?

Com a finalidade de investigar a compreensão dos professores sobre o uso das TICs em relação a própria formação, foi perguntado aos sujeitos se obtiveram conhecimentos na “**sua formação inicial (graduação)**”. O que se pode observar é que 24% não tiveram conhecimentos a respeito das TICs na graduação e 6% tiveram mas não lembram. 70% dos entrevistados tiveram, porém, apenas em uma ou duas disciplinas que contemplaram o uso das TICs na educação. Estes dados sinalizam a necessidade de ofertar aos professores capacitações para o uso do das TICs no contexto escolar.

Almeida (2000, p. 170) adverte que “nenhum curso de formação deve restringir a exploração de determinado recurso (linguagem de programação, aplicativos ou outros). O objeto de estudo é o uso pedagógico de cada recurso”. A autora ainda enfatiza que é preciso:

Investir no professor, assessorá-lo para a incorporação da tecnologia de informação e comunicação – TIC à sua prática, valorizar o seu saber oriundo de sua experiência profissional, promover a articulação desse saber com teorias que ajudem a refletir e depurar essa experiência e, sobretudo, favorecer a sua atuação como um profissional crítico-reflexivo, comprometido com uma prática transformadora, progressista e prazerosa, na qual professores e alunos se situam em sua inteireza de ser humano aprendente e utilizam as TIC para representar, compreender e atuar na melhoria de seu contexto, inserir-se no mundo, transformando-o e transformando-se. (ALMEIDA, 2000, p. 246).

Foi questionado aos sujeitos entrevistados se a **“gestão escolar prepara os professores para usar as tecnologias de informação e comunicação em sala de aula”**, e mais da metade dos entrevistados (55%) afirmou que a gestão escolar não prepara, 31% afirmou que a gestão prepara os professores e 14% respondeu que prepara apenas os professores efetivos. Mesmo diante da realidade das políticas públicas em educação no país, ainda é possível entender que o ambiente escolar está em transformação e a necessidade de aprimoramento e domínio de novas linguagens e suas tecnologias se faz urgente diante da ubiquidade das TICs na cultura contemporânea.

As possibilidades educacionais libertadoras dessa prática mediada pela ferramenta (TIC) são várias, entre elas, a mudança na conduta individual e competitiva, hegemônica em nossa cultura escolar bancária. Por meio dela, é possível construir hipermídia colaborativamente em espaços e tempos diferentes, desde que o sujeito esteja orientado e acompanhado por outros, em especial os docentes. (BASTOS, 2010, p. 68)

É fato que a tecnologia assusta os professores, que se sentem despreparados para sua utilização em suas aulas. Segundo Valente (1999b) o processo de formação deve criar condições para o docente construir conhecimento e entender porque e como integrar na sua prática pedagógica, também deve ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo.

Belloni (2001) afirma que a busca de capacitação para o uso das TICs é o reflexo das exigências da sociedade que quer um novo profissional educador dotado de um conjunto de habilidades e competências integradas com a realidade dos educandos. Para Soares (2011, p. 20), essa formação deve transcender a perspectiva “oficineira” e dar autonomia ao professor.

Na verdade, o universo da comunicação representa, na contemporaneidade, um mundo de cultura que jamais poderia ser reduzido a um conjunto de ferramentas. A proposta educacional é facultar ao sujeito educador que se transforme, sem receios e com desenvoltura, em sujeito educacional. Torna-se necessário, pois, que sejam adotadas políticas que facilitem a formação desse novo docente-educacional [...] garantindo que os professores dominem os conhecimentos sobre a cultura midiática, familiarizando-se, por outro lado, com o uso que o campo da comunicação faz das suas tecnologias e linguagem.

Desse modo foi perguntado se os professores “**participariam dos cursos oferecidos para capacitação tecnológica**” e 52% dos sujeitos afirmaram que participariam, 3% afirmam que sim, mas somente se o curso for gratuito; 7% dos entrevistados afirmaram que participariam somente se fosse obrigatório, 23% responderam que não participariam e 14% não responderam. A partir destes dados é possível mapear que além de motivar o interesse junto ao corpo docente, os gestores devem ainda tornar o acesso às capacitações facilitado, seja levando em conta os horários disponíveis dos professores (muitas vezes dobrando ou triplicando cargas horárias para garantir salários compatíveis com investimentos em aperfeiçoamento), seja subsidiando de alguma forma (parcerias público-privadas, projetos beneficiados com leis de incentivo à cultura, parcerias com IES no sentido de formação continuada associada à extensão e pesquisa...). Muitos são os fatores a serem considerados, mas nenhum deles deve ser tomado como impeditivo para a eterna aprendizagem do educador-educando.

Vale salientar que é necessário que o gestor da escola entenda o significado de “estar preparado” para o uso das tecnologias de forma eficiente em sala de aula pelo olhar do professor.

Em relação aos cursos de capacitação, foi perguntado aos sujeitos **“como avaliam as capacitações oferecidas”**. Do total pesquisado, 42% não declarou resposta. Os demais questionados ofereceram argumentos de avaliação positiva, negativa e também argumentos dos sujeitos que não participaram de avaliações.

Os argumentos das avaliações negativas (21% das respostas) caracterizam as capacitações ineficientes por não atingirem as expectativas esperadas pelos professores. Segundo depoimentos: *“Sempre a mesma coisa, não trazem nada de inovador.”*⁴⁰ *“Somente coisas que já sabemos”*. *“De pouca serventia pois o que aprende na maioria das vezes já sabem e o que realmente precisa...”*

As avaliações positivas tiveram 14% das respostas, conforme depoimentos: *“Quando bem aproveitadas: muito boas.”* *“É fundamental que tenham cursos de capacitação oferecidos ao magistério, a tecnologia está em transformação e não podemos ficar parados.”* *“Boas. Mas é preciso investir mais em capacitações”*.

Os sujeitos que responderam que não participaram das capacitações foram 21%. Conforme depoimentos: *“No ramo de tecnologia não foi oferecido nenhuma capacitação ainda”*. *“Não é oferecido capacitações para professores referente a tecnologias.”*

Ao se analisar as respostas, é possível observar que o número de professores que assinalaram a opção em que não realizou curso de capacitação é muito expressivo. Os depoimentos demonstram que além de faltar capacitações para o uso das TICs como ferramentas de ensino e aprendizagem, os sujeitos emitiram julgamento negativo frente às capacitações oferecidas, considerando as mesmas superficiais. Percebe-se que mesmo nas avaliações positivas, os

⁴⁰ Depoimentos prestados pelos professores/educadores, universo desta pesquisa, são sinalizados no corpo do texto entre aspas. Os nomes foram preservados em anonimato por limites éticos e legais, porém a transcrição das respostas condiz com aquelas prestadas ao questionário aplicado nas questões abertas.

professores deixam clara a falta de mais cursos, de mais capacitações para o preparo dos professores. A sinalização relevante nestes depoimentos é a importância de atrelar domínio de *softwares* e *hardwares* aos processos didáticos e pedagógicos, exemplificando com estratégias de ensino-aprendizagem a forma de aproveitar as capacitações em sala de aula. Isso não significa obrigatoriamente repassar “fórmulas”, mas demonstrar as potencialidades dos recursos disponíveis e, a partir deles, fomentar junto aos educadores a elaboração de projetos com o aproveitamento das TICs em suas disciplinas e turmas. Essa prática poderia ser associada à criação de um espaço para o exercício da crítica da epistemologia adotada nos processos didáticos e pedagógicos, uma vez que só com a observação e o dialogismo sobre as condutas é possível provocar ruptura com modelos obsoletados ou insuficientes ao letramento, à alfabetização e à pedagogia da autonomia.

Para obter mais informações a respeito das capacitações oferecidas foi questionado “**o que eles aprenderam nos cursos de capacitação**”. Os depoimentos dos entrevistados que participaram das capacitações foram os seguintes:

“Informações novas, novos softwares e como trabalhar com os mesmos”. “Criação de meios que possam auxiliar a prática educativa. Seja animações ou vídeos.” “Estratégias de ensino”. “O uso apropriado dos recursos.” “Como utilizar os computadores e os programas”. “Novos métodos para o ensino e aprendizagem, entender a realidade escolar, relação da teoria e prática. Planejamento de aula através do lúdico.” “Novas ferramentas para o seu dia a dia”.

Neste sentido nem todos os cursos de capacitação atendem a condições favoráveis de uso. Segundo os depoimentos citados, algumas capacitações oferecidas parecem propiciar conhecimentos técnicos para o uso dos aplicativos e ferramentas, focados apenas nas do pacote Office⁴¹ por exemplo.

⁴¹ Pacote de aplicativos e softwares da empresa Microsoft e que já vêm embutidos no sistema operacional Windows, o mais popular para Personal Computer (PC).

Sobre este aspecto Valente (1999a), enfatiza que,

a preparação dos professores para a utilização das novas tecnologias implica em muito mais do que somente fornecer conhecimento sobre computadores, implica em processo de ensino que crie condições para a apropriação ativa de conceitos, habilidades e atitudes, que ganha sentido à medida que os conteúdos abordados possuam relação com os objetivos pedagógicos e com o contexto social, cultural e profissional de seus alunos.

Aprofundando ainda mais esse assunto, buscou-se investigar **“o que os professores consideram ser mais adequado nas capacitações”**. Apenas 38% dos entrevistados deram depoimentos. Alguns dos depoimentos colhidos foram:

“Ideias novas de atividades e estratégias diferenciadas de ensino.”
“Assuntos que agreguem valor ao nosso trabalho”. “As atividades que podem ser desenvolvidas através do Offices”. “As atividades práticas”. “Entender a importância dos recursos para a efetivação da aprendizagem para o público de hoje”. “Novas metodologias e buscar novos conhecimentos para melhorar a prática pedagógica diária, favorecendo o ensino-aprendizado.” “Informações e tecnologias que permitam facilitar o desenvolvimento de atividades que auxiliem o professor no seu dia a dia”. “Mostrar as várias possibilidades que as tecnologias nos oferece para trabalhar em sala de aula”. “Planejamento.” “Adquirir conhecimento capacitações para o uso da lousa.”

Nos depoimentos acima fica claro que os professores demonstram uma preocupação maior com as estratégias didáticas exemplificadas a partir do uso das TICs, e não com o como é relacionado com o pedagógico. Percebe-se que a necessidade dos professores está voltada para a aprendizagem tecnológica do computador como um instrumento, uma ferramenta. Alguns poucos citaram a metodologia do ensino, a prática pedagógica, a crítica à epistemologia do ensino e o planejamento para executar uma aula que promova aprendizagem significativa, tratando aí de aspectos voltados à política de gestão das TICs no âmbito pedagógico.

Para Grigoli (et al. 2010) elementos como atmosfera de encorajamento; liderança do diretor e do corpo docente; elevados níveis de exigência; expectativas positivas em relação aos alunos; pessoalidade e cordialidade no tratamento; disciplina difundida e exercida como um valor; forte e autêntico interesse pelos alunos; foco nas atividades educacionais; constante acompanhamento e avaliação; relações mais próximas com as famílias, têm sido identificados em pesquisas como fatores que podem estar na base das diferenças entre as escolas bem-sucedidas e as demais.

Segundo os entrevistados, é necessário que se ofereça além dos cursos de capacitação, condições para que todos os professores possam participar, já que, por mais motivado que o professor pode estar, se não encontrar as condições ideais acaba desistindo. Segundo Almeida (2000, p. 49) “a formação do professor deve ocorrer no próprio contexto e incluir atividades que contemplam a conexão entre conhecimento sobre teorias educacionais, além do domínio do computador”.

Foi solicitado aos professores como eles **“acreditam que deveriam ser os cursos de capacitação para o uso das TICs, e o que falta nos cursos de capacitação tecnológica”**. As respostas foram baseadas principalmente nas questões da frequência e da metodologia dos cursos. Como se percebe nos depoimentos:

“Deveriam acontecer mensalmente pois as tecnologias estão sempre sofrendo inovações.” “Penso que na escola deveria haver curso com mais frequência para que o professor não precise buscar fora tal conhecimento, assim estaria enriquecendo seu trabalho, bem como o seu currículo”. “Todos os anos pelo menos uma reciclagem”

“Deveriam ser práticos e fornecedores de possibilidades de utilização para o processo de ensino e aprendizagem”. “Utilizaria mais a pratica, pois a gente só aprende fazendo”. “Atividades que possam ser utilizadas na prática, pois é praticando que vamos adquirir experiência, e em casa o tempo é muito restrito e acabamos por não exercitar”. “Falta aliar prática com a teoria”. “Aprendizagem a respeito de atividades online como jogos educativos”.

Também observou-se outras respostas, como cursos com *“pessoas capacitadas para ensinar os professores”*, *“com profissionais da área trazendo novos conhecimentos e técnicas”*. *“Deveriam ser mais divulgados”*, *Cada curso deve ser adequado ao interesse e necessidade de cada escola, pois cada realidade é diferente uma da outra*. *“Reforçando os conhecimentos prévios e atualizando aos novos recursos disponíveis”*.

De acordo com as sugestões de como deveriam ser os cursos de capacitação, percebe-se que precisam ser discutidos, questionados e reformulados de modo a atender a expectativa dos professores.

Em relação aos fatores que impedem de participar de capacitações em TICs, os sujeitos entrevistados argumentaram falta de oportunidade com 34%, falta de tempo 27% das respostas, falta de recursos financeiros e falta de divulgação com 16% das respostas, além de falta de interesse e outros motivos com 7% das respostas.

É possível observar nos depoimentos que uma das dificuldades da participação nas capacitações é a falta de tempo, pois os professores precisam adaptar os horários para fazer as capacitações. Uma alternativa a este contexto talvez seja a promoção do diálogo entre professores e IES que se propõe à oferta de curso de aperfeiçoamento na área tecnológica aplicada à educação, uma vez que diferentes turmas em diferentes horários podem se tornar viáveis uma vez que o interesse coletivo seja sinalizado, organizado e compartilhado.

A falta de interesse também apareceu em conjunto com outras causas com 7% das respostas. Tomando por base os depoimentos, supõe-se que os professores se acomodam pois não são oferecidas condições adequadas, como horário e local para os cursos. Em relação à falta de divulgação, que também foi citada por 16% dos entrevistados, pode estar associada à falta de comunicação

interna nas escolas. Fica evidente que não basta oferecer cursos, mas é necessário que se ofereça também condições adequadas para a participação de todos os professores interessados nas capacitações oferecidas.

Gregio (2005) afirma: “sabe-se que existe a orientação em levar os alunos para a sala de informática. Mas questiona-se: se esses professores não estão preparados para compreender a natureza dessa prática, da necessária mudança na concepção de ensino e aprendizagem, o que fazem com seus alunos nesse momento?” Assim, não basta que a escola tenha horários disponíveis para os professores utilizarem os laboratórios de informática, mas que esse uso esteja contemplado no projeto político pedagógico da escola e que os docentes estejam preparados e capacitados para melhor aproveitarem os recursos disponíveis. Ampliando a questão, Rosa e Salúa ressaltam a importância de expandir o uso pedagógico das TICs para toda a comunidade escolar num novo contexto de papéis dos agentes em relação neste espaço.

Essa abertura à articulação com diferentes espaços potencializa novas relações entre os sujeitos da comunidade escolar, a renovação da gestão escolar, de modo a instituir mudanças substanciais na escola, onde o ensino, a aprendizagem e a gestão participativa podem se desenvolver num processo colaborativo. Hoje, a escola não detém mais a hegemonia como fonte de transmissão de saber, e a aprendizagem ocorre em vários espaços: no trabalho, na tela do computador, na biblioteca. De uma certa forma, e num modo de pensar bastante positivo, é o que alguns pensadores de nosso tempo reconhecem como desterritorialização do espaço e redesenho da geografia. As fronteiras são diluídas e o espaço de ensino e aprendizagem são ampliados. (ROSA e SALÚA, 2010, p. 109)

Quando questionados se “**os professores estão preparados para ensinar com competência usando o computador e as tecnologias**”, 19% dos entrevistados acredita que os professores estão preparados para ensinar com competência utilizando o computador e as novas tecnologias, porém com algumas ressalvas como se pode perceber nas afirmações:

“Sim. Estão preparados, mais possuem apenas um conhecimento básico, e é preciso inovar com cursos de aperfeiçoamento”

“Sim, mas precisa-se investir em cursos[...].”

“Sim, porque a maioria dos profissionais estão buscando melhorar suas práticas pedagógicas e as novas tecnologias vem ajudar nessa melhoria”.

“Sim estão preparados, pois todos dependem dessas tecnologias e acabam aprendendo por necessidade”.

Das respostas obtidas, 81% dos pesquisados afirmou que os professores não estão preparados, como se pode constatar nas afirmações:

“Não, nem todos se preocupam em estar sempre em capacitação com cursos novos ou até mesmo não se interessam pelo assunto pois muitos acham complicado [...]”

“Na minha opinião os professores não estão preparados para ensinar as novas tecnologias aos alunos, pois muitas coisas como internet deixam a desejar e muitas vezes os professores não sabem como trabalhar com tal faixa etária”.

“Não, tem muitos professores trabalhando ainda na metodologia tradicional de ensino, utilizando somente caderno e livro didático”.

“Não, muitas vezes estão acomodados”.

“Não, seria necessário que os municípios proporcionassem curso de aperfeiçoamento”

“Acredito não estarem capacitados e alguns não demonstram interesse em apreender.

“Os professores não conhecem nem a metade dos recursos que podem utilizar”.

“Não, pois muitos participam dos cursos porém não praticando acabam esquecendo o que aprenderam”.

“Acredito que não, pois o computador ainda serve para muitos como um método de distração”.

“Na minha opinião não pois, o professor é um facilitador, que procura ajudar a que cada um consiga avançar no processo de aprender. Mas tem os limites do conteúdo programático, do tempo de aula, das normas legais. [...]”

“Os professores não tem muita habilidade com as novas tecnologias, isso porque muitos não se interessam e possuem muitas dificuldades, sendo assim, acabam não utilizando em sua prática diária.”

Também ficou evidente em depoimentos que para alguns professores não está claro o seu papel de mediador, orientador e facilitador. Valente (1999a) adverte que o professor ainda não assimilou o potencial do computador e das

TIC's como ferramentas pedagógicas e, quando faz uso, “reproduz velhas práticas”.

Mais um desafio da gestão escolar é incentivar e motivar esses professores que declararam que estão “acomodados ou não demonstram interesse” em utilizar as TICs em suas aulas. Com o advento das TICs na educação, os professores também assumem a função de ajudar a filtrar, ordenar e contextualizar as informações. Assim, ganha relevância o papel do professor como orientador para o melhor uso das novas fontes de informação.

Fetal (2006) destaca que a presença da tecnologia propõe novos arranjos ao processo de ensino e aprendizagem que, por consequência, exigem do docente uma postura diferenciada. Disso decorre que o professor, em suas práticas pedagógicas, além do giz e do quadro-negro, precisa incluir os comandos eletrônicos, novos ambientes de aprendizagem e metodologias que permitam construir e aplicar o conhecimento à realidade presente e futura. (ROSA e SALÚA, 2010, p. 110)

Na visão dos professores, o maior desafio para acrescentar a “**tecnologia (digital) à sala de aula**” é o aperfeiçoamento e a formação dos mesmos, já que na formação inicial desses profissionais as TICs quase não são incorporadas.

A gestão escolar deve incentivar os professores a utilizarem os recursos tecnológicos em sua rotina, dentro e fora de sala de aula tornar os professores aptos para o uso de tecnologia, investindo na formação técnica dos docentes. O projeto político pedagógico é, fundamental para nortear o trabalho da escola, Veiga (2001) enfatiza a importância da instituição escolar ter um plano pedagógico para nortear a equipe docente para o uso do computador como ferramenta no processo ensino e aprendizagem, no qual estão traçados os objetivos, metas, aplicativos e softwares a serem utilizados.

Em relação ao “**papel do professor frente as novas tecnologias**”, percebe-se com a diversidade de afirmações e depoimentos que para muitos professores ainda não está claro o seu papel frente as TICs.

“As tecnologias estão em constante transformação e o professor deve estar sempre buscando atualizar-se [...] para conseguir manusear de forma adequada e com conteúdos apropriados em sala de aula”; “E papel do professor buscar novos meios tecnológicos para seu trabalho docente”; “O papel do professor é oferecer novas formas de educação, usar as novas tecnologias para acrescentar no ensino aprendizagem dos seus alunos”; “Ensinar o aluno a usar todas as ferramentas em favor de sua aprendizagem”; “Cabe ao professor assumir o papel de protagonista da sua própria formação, sempre enfrentando os novos desafios, buscando refletir sobre a sua prática, para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem”; “Buscar aprender para poder passar a seus alunos uma aprendizagem significativa”; “Trazer as tecnologias para dentro da sala, facilitando a aprendizagem do aluno”; “Um facilitador, que utilize dos novos recursos para fomentar/enriquecer sua aula.”; “Orientar os alunos para que seja um recurso somatório na aprendizagem”; “Em qualquer situação o papel do professor é de mediador o papel do professor é buscar inovar suas praticas pedagógicas com materiais e tecnologias significativas ao ensino-aprendizado de seus alunos”; “O papel do professor de transmissor do conhecimento, utilizando as novas tecnologias para ampliar suas metodologias”; “Orientar que ele deve estar preparado para as novas mudanças que estão acontecendo em sala e com os alunos, pois o munda esta em contaste transformação cada dia uma nova descoberta”; “Saber como utilizar essas tecnologias para poder atender as necessidades dos educandos. Uma vez que hoje eles já vem para a Escola cheios de conhecimento”.

A gestão escolar precisa oferecer momentos de capacitação dos professores na escola, planejamentos coletivos para que tenham uma formação mais reflexiva a respeito de suas práticas e compreendam melhor como usar as TICs. Grigoli (et al. 2010) afirma que é preciso ouvir mais os docentes, escutar suas opiniões e apoiar as suas ideias, o que será um incentivo para que trabalhem com mais empenho e dedicação. E são também os próprios professores que, nas salas de aula, podem identificar necessidades e demandar aperfeiçoamento.

Desafios da gestão escolar

Os resultados analisados podem evidenciar uma falha dos cursos de formação inicial de educadores por não prepará-los adequadamente para a

presença das TICs no processo de ensino e aprendizagem. No mesmo rumo seguem as capacitações e cursos de aperfeiçoamento voltados aos professores em sala de aula, inadequados às condições dos docentes enquanto educandos ou ainda mal dimensionados em seus conteúdos programáticos, dificultando a interface entre softwares e estratégias didáticas. A identificação destes fatores evidencia, por parte das gestões escolar, a necessidade de ouvir mais e mapear as necessidades e expectativas dos educadores sobre tais iniciativas de aperfeiçoamento, uma vez que a simples oferta pode não corresponder às necessidades, transformando-se em desperdício de recursos e desestímulo à aprendizagem continuada.

Somente investir em equipamentos não é suficiente, os professores precisam estar preparados, já que os mesmos afirmam que os alunos chegam às salas de aula dotados de conhecimento tecnológico. Grecio (2005) afirma que não adianta informatizar as escolas, se não houver esforços no sentido de capacitar os professores para o uso do computador com perspectivas de mudanças na prática educativa. Essa preparação deve ir muito além da simples competência em manusear softwares e hardwares, pois precisa estar vinculada a um programa pedagógico com objetivos claros e instrumentos de avaliação capazes de indicar ao educador um mínimo de parâmetros para determinação do sucesso e da eficácia dos instrumentos didáticos empregados, dos conteúdos assimilados, da promoção da autonomia no que tange o desempenho cidadão alcançado pelos estudantes.

Em relação aos conhecimentos adquiridos, 80% dos professores afirmou que foi na prática do dia a dia e somente 17% aprendeu frequentando cursos. 70% dos entrevistados teve conhecimento das TICs na graduação, porém superficialmente e em poucas disciplinas. Percebe-se aqui um dos desafios da gestão escolar: investir esforços na formação continuada dos professores, oferecendo cursos de capacitação para utilização das TICs no contexto escolar,

afinal 77% afirma utilizar as TICs na escola, mesmo com 34% afirmando que falta conhecimento e pouca prática para o uso.

No que diz respeito aos possíveis desdobramentos do aperfeiçoamento de professores em relação às TICs, um deles talvez possa ser medido naquilo que a Administração e a Psicologia Organizacional ou mesmo a área de Relações Públicas chama de clima organizacional. Profissionais da educação sentindo-se seguros diante das ferramentas e estratégias educativas envolvendo as novas tecnologias podem produzir mais e melhor a partir da própria pré-disposição à inovação e à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Professores e educadores mais envolvidos com as TICs e seus recursos conseguem dar visibilidade ao plano pedagógico e administrativo da escola, uma vez que o alcance e a dimensão do ciberespaço transcende os muros escolares. Fazer parte desse universo é aproximar-se ainda mais da realidade dos alunos.

Esse é o desafio para a gestão escolar, pois os professores precisam ter principalmente o conhecimento pedagógico de como trabalhar com as TICs em sala de aula e para além dela, e parece haver um problema com os cursos de capacitação oferecidos aos professores, já que dos que participaram, a maioria afirma que as capacitações foram ineficientes. Tais respostas correspondem apenas ao universo da pesquisa, ou seja, estudantes de Pedagogia na região do Meio Oeste catarinense, mas sinalizam uma realidade bastante crítica e que merece a atenção de gestores e das IES sobre a formação contemporânea dos educadores.

Na opinião dos professores da pesquisa, o que falta nos cursos de capacitação tecnológica para alcançar os objetivos de aliar a política pedagógica e as estratégias didáticas é a caracterização do curso, com um planejamento melhor em termos de duração, frequência, local, divulgação e conteúdo voltado aos professores e à realidade escolar.

Alguns pontos críticos apontados pelos depoimentos captados nesta pesquisa são os horários das capacitações oferecidas e o local. De modo geral, parece ser um desafio aos gestores equacionar estratégias para que tais aperfeiçoamentos sejam oferecidos em locais de fácil acesso (como a própria escola) e em horários que permitam a participação do maior número de profissionais (intervalos entre turnos, durante os dias letivos...). É claro que isso implica em negociações com outras instâncias como no caso das escolas públicas e de algumas concessões por parte dos professores em outros casos, mas a negociação deve ser pautada pelo diálogo e pelo dimensionamento da relevância do tema e sua aplicabilidade cotidiana.

Outro desafio para gestão é incluir o professor nas decisões, nas discussões a respeito dos cursos a serem oferecidos, que devem ser adequados à realidade de cada escola. O professor que está em sala conhece as deficiências e dificuldades que encontra no dia a dia. A gestão também deve estar atenta à comunicação interna da escola, neste caso, na divulgação dos cursos para seus professores.

Grigoli (et. al 2010) afirma que gestores comprometidos com a formação contínua no espaço escolar desenvolvem ações que favorecem um clima de trocas e de apoio mútuo entre os professores e investem no sentido de fortalecer o vínculo da escola com a comunidade e vice-versa. O ideal, portanto, é que os professores participem das decisões na escola, como na elaboração do projeto político pedagógico, o qual deve prever como, quando e porquê usar as TICs.

A formação de educadores para uso pedagógico das TICs, muitas vezes, tem se desenvolvido como formação em serviço, contextualizada na realidade da escola e na prática pedagógica do professor. Isso já é um avanço! Mas ainda faltam condições físicas, materiais e técnicas apropriadas, assim como atitude favorável de dirigentes escolares que, dada a pouca familiaridade com a tecnologia, desconhecem a potencialidade das TICs para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a gestão escolar participativa, articulando as dimensões técnico-administrativa e pedagógica, tendo em vista formar cidadãos

críticos e participativos na sociedade. (ROSA e SALÚA, 2010, p. 112)

Verificou-se que 51% dos professores acredita que o principal desafio da gestão para acrescentar as TICs à sala de aula é a falta de equipamentos, recursos, condições financeiras, dentre outras, e 49% afirma que o maior desafio é a capacitação dos professores, já que se verificou que os professores pesquisados não tiveram uma formação que desse subsídio para o uso adequado das TICs em sua prática pedagógica. 55% afirma que a gestão escolar não prepara os professores com cursos de capacitação, porém, 52% responderam que participam dos cursos oferecidos. Para muitos ainda não está claro seu papel perante as tecnologias, 47% afirma que a gestão oportuniza a interação dos professores com as tecnologias disponibilizando equipamentos, 19% oferecendo cursos e 7% incentivando os professores, e ainda 66% utiliza os laboratórios de informática quando estes estão disponíveis. Esses dados sinalizam de modo geral uma pré-disposição dos educadores e professores à integração das TICs em seu cotidiano profissional, porém ainda é possível perceber um sentimento de autonomia pouco motivada na busca pelo aprimoramento das habilidades tecnológicas.

Para os professores pesquisados há uma visão positiva do uso das TICs na escola e justificam seu uso com posicionamentos positivos, indicando que são perceptíveis os ganhos de aprendizagem. Os professores utilizam as TICs nas aulas, mas um número preocupante de 81% afirma que não está preparado para ensinar com competência usando essas tecnologias.

Apenas 38% utiliza as plataformas de interação social. 50% blogs, Youtube e 17% Facebook. Os professores também apontaram as vantagens de comunicação interação desses recursos e afirmam que se forem bem utilizados são poucas as desvantagens ou riscos. Talvez aqui exista uma outra oportunidade de investimento e capacitação de professores frente aos desafios que as TICs impõe sobre o cotidiano escolar, pois é preciso entender e se preparar para temas

controversos, alguns deles apontados nos próprios depoimentos: bullying, exposição demasiada, calúnia, injúria, difamação, direito autoral, entre outros. Essa preparação diz respeito sim ao ciberespaço e ao uso das tecnologias de informação e comunicação, porém tratando delas numa perspectiva muito mais ampla do que mero instrumental, uma vez que relacionam o conteúdo produzido e consumido com elementos como valores sociais, ética e cidadania.

Percebeu-se ao final da pesquisa empregada que a escola é o lugar que mais colabora para aprendizagem do professor. Para garantir uma formação adequada aos professores é preciso fornecer conhecimento, mas também é preciso tempo de experimentação e de apropriação. A gestão escolar precisa oferecer momentos de formação, planejamentos coletivos dentro da escola para que os professores tenham uma formação mais reflexiva a respeito de suas práticas e compreendam melhor como usar as TICs nas relações didático-pedagógicas.

Educomunicação e gestão das TICs

A educomunicação, tal como defende o professor Ismar de Oliveira Soares e seus colaboradores no Núcleo de Educação e Comunicação da Universidade de São Paulo, tem como premissa a promoção da cidadania pela apropriação dos recursos, pela articulação das demandas sociais para além de uma agenda midiática tradicional, proporcionando aos ecossistemas comunicacionais uma visibilidade e um alcance potencializados pelas ferramentas a serviço da educação.

Esta perspectiva pode ser harmonizada com a ideia de que as tecnologias de informação e comunicação não são por si só alavancas para o desenvolvimento cognitivo do estudante no processo educacional, mas podem auxiliar na percepção sobre o processo cognitivo, numa analogia com os sistemas em rede da comunicação digital.

Nessa perspectiva, fica mais verossímil a hipótese de que a hipertextualidade presente nas novas tecnologias de informação pode ajudar a entender as tramas que estão por trás da emergência do pensamento, ou seja, a metacognição (a “cognição sobre a cognição”). [...] Em outras palavras, a metacognição é “o conhecimento, a consciência e o controle que a pessoa tem de seus processos cognitivos. Pensar metacognitivamente é exatamente ser capaz de pensar o seu próprio pensamento, tomando ciência dos conteúdos mentais presentes em sua esfera psíquica” (Nunes, 2006, p. 240 apud Mamede-Neves; Duarte, 2008, p. 776).

Como apontam as autoras, esse pensamento sobre as TICs e sua presença no cotidiano dos jovens propõe aos educadores desafios no âmbito da mediação. Para elas, a geração de nativos digitais, ou seja, nascidos depois da popularização da internet, “explora de forma criativa e diversificada tudo o que essas tecnologias têm a oferecer, ultrapassando, inclusive, os limites originalmente estabelecidos para o uso regular delas. Diferente, portanto, da imensa maioria dos professores que, pelas suas idades, são, em geral, imigrantes digitais” (Mamede-Neves; Duarte, 2008, p. 777). Em pesquisas sobre o ambiente digital e processo de escolarização familiar, bem como sobre o comportamento dos jovens em rede, as pesquisadoras apontam que “Deixando de professar a primazia do texto impresso como fonte exclusiva de conhecimentos válidos, os jovens de hoje vêm migrando do livro, jornal e revistas impressos para a internet, onde acreditam poder encontrar tudo de que necessitam para se manter informados e vinculados ao seu grupo, assim como para aprender” (Mamede-Neves; Duarte, 2008, p. 778). Essa talvez seja um retrato do cenário que as escolas observam se reconfigurar nas relações didático-pedagógicas e para as quais a gestão das TICs deve atentar.

Várias pesquisas ⁴² de âmbito nacional e latino-americano apontam : “o que falta na escola, os jovens buscam em outros espaços”, muitas vezes desacompanhados de adultos ou mesmo em ambientes sem nenhum tipo de controle sobre o acesso aos conteúdos disponíveis na internet (tal como

⁴² Tal como aponta Soares (2008, p. 26 – 27).

lanhouses ou wi-fi gratuita). A educomunicação enfatiza, tal como proposta neste artigo, a articulação da Educação (formal e informal) com as TICs num processo de formação crítica e cidadã dos jovens, oferecendo nas ferramentas digitais um instrumento de promoção da conectividade com o objetivo da inclusão, da mobilidade social e do exercício dos direitos e deveres. A formação continuada de educadores deve diminuir o abismo existente hoje entre a cultura dos nativos digitais e a comunidade escolar (professores, gestores de escolas, pais e tutores), uma vez que a Educação transcende as barreiras dos muros de pedra e deve integrar-se com a comunidade em que se insere.

A contribuição de Soares e Pignatari (2012) para uma reflexão sobre a educomunicação para além de um campo em disputa com a Educação por um objeto de estudo parece ser relevante no processo de comprovação da relevância dos resultados de pesquisa descritos neste artigo.

Para Freire não é possível compreender o pensamento fora de sua dupla função: a cognoscitiva e a comunicativa. Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas de estar ciente de que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar *pela* comunicação e não *para* a comunicação. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo. Os espaços do contexto entre Comunicação e Educação são vistos, nesse sentido, como estando em relação e não como uma área que deva ter seu objeto disputado. A educomunicação, portanto, não diz respeito imediata ou especificamente à educação formal nem é sinônimo de Tecnologias da Educação (TE) ou de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), mas se apresenta como um espaço privilegiado de aprendizagem a respeito dos benefícios da adoção do conceito. Em relação às tecnologias, o que torna relevante não é a ferramenta em si, mas o tipo de mediação que pode favorecer para a ampliação de diálogos sociais e educativos. (SOARES; PIGNATARI, 2012, p. 3)

Porém, antes de preparar o educador para as mediações intermediadas pelas tecnologias de informação e comunicação é preciso discutir com a comunidade escolar, em busca de uma identidade, sobre essas políticas

educacionais em um processo horizontal e democrático. Neste diálogo, é justo buscar a contribuição de professores, gestores, estudantes, pais e tutores, representantes da sociedade civil organizada e quem mais quiser contribuir, transformando esse processo em um fluxo contínuo de observação sobre práticas e discursos a respeito da comunicação e da educação. “A educomunicação, sem negar o uso das novas tecnologias, pretende imprimir e aperfeiçoar metodologicamente o uso analítico dessas tecnologias, afastando ufanismos ilusórios e reações imobilistas e desesperançosas, uma vez que a construção horizontal analítico-crítica do conhecimento é uma forma de contribuir com a construção da cidadania” (SOARES; PIGNATARI, 2012, p.6).

Ao concluir este artigo fica a proposta de reflexão sobre o campo social que se oferece como intersecção entre os saberes ministrados academicamente pelas áreas da Educação e da Comunicação. Pensar o ambiente escolar e sua gestão a partir das premissas da administração e da educomunicação, levando em conta a percepção dos professores sobre a construção da imagem dos gestores a partir do tratamento dispensado às TICs, parece apontar para um termômetro que acusa a urgência de atenção pontual. A relevância dos artefatos e dispositivos da cultura digital contemporânea não são apenas percebidos pelos alunos ou desafiadores aos educadores, mas também se mostram um importante avanço nas relações entre a gestão escolar e a comunidade, seja ela pensada na perspectiva do público interno, seja na do público externo aos muros da instituição. Ainda que se discuta a forma como os docentes devem aproveitar e otimizar os recursos tecnológicos nas relações didático-pedagógicas, acredita-se que outra contribuição importante oferecida pelos dados colhidos diz respeito às políticas de gestão de recursos humanos, apontando para a audição dos desejos e melindres dos educadores como uma forma de otimizar dinheiro, tempo e saberes na escola do século XXI, rumo a uma formação cidadã do educando afinada com a realidade e projetando o futuro.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth de. Proinfo: **Informática e Formação de Professores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.
- AREU, Graciela Inês Presas; VERMELHO, Sonia Cristina. **Estado da arte da área da Educação & Comunicação em periódicos brasileiros**. In Educ. Soc., vol. 26, n. 93, p. 1413-1434. Campinas: Set./Dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- BASTOS, Fábio da Purificação de. **Educação popular e formação profissional via diálogo problematizador**: o movimento social “software livre” na educação a distância brasileira. In Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo (II). Organizadores: Danilo Streck... [et al.] Brasília: Líber Livro Editora, 2010.
- BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BELLONI, Maria L. **O que é Mídia-Educação**. Campinas, Autores Associados, 2005.
- BORGES, Nilo Sérgio. Você está preparado para supervisionar uma equipe? **Gestão Estratégica Educacional**. 2009. Disponível em: <<http://www.gestaoedu.blogspot.com.br/2009/04/caros-amigosas-por-motivo-de-forca.html>> Acesso em 12/11/2013.
- CARVALHO, Elisa. A importância das TIC no processo de desenvolvimento curricular. Disponível em <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/pdf/importancia%20TIC.pdf> . Consultado em 10/11/2014.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CARNEIRO, R. **Informática na educação**: representações sociais do cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 96).
- CHAIB, M. **Franskstein na sala de aula**: as representações sociais docentes sobre informática. Revista Nuances, n. 8, p. 47-64, set. 2002.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1995. p.193-196.
- GLATTER, R. **A Gestão como meio de inovação e mudança nas escolas**. In: NÓVOA, A. (Coord.). As Organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

GREGIO, Bernardete Maria Andrezza. **O uso das TICs e a formação inicial e continuada de professores do Ensino Fundamental da escola pública estadual de Campo Grande/MS: Uma realidade a ser construída.** Campo Grande, 2005. 339p. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

GRIGOLI, Josefa A. G., LIMA, Cláudia M., TEIXEIRA, Leny R. M. e VASCONCELLOS, Mônica. **A escola como locus de formação docente** : uma gestão bem –sucedida. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010

LEAL, Julia Munareto. **Comunicação e Educação**: para uma abordagem política da identidade e da diferença na escola. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2013.

LÜCK, Heloísa. **A escola tem a cara de seu diretor**. Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado. 2013. Disponível em:<<http://cedhap.com.br/blog-artigos/heloisa-luck-a-escola-tem-a-cara-de-seu-diretor/>> Acesso em 03 nov. 2013.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosalia. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação na escola. In Revista Educação e Sociedade. V 29, n 104. Campinas: Out 2008.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2003.

RIOS, Mirivan Carneiro **O gestor escolar e as novas tecnologias**. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2011/gest_tec.pdf>. Acesso em: 13 out. 2013

ROSA, Rosemar, SÁLUA, Cecílio. Educação e o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação: a produção do conhecimento em análise. In Revista Educação em Foco. v. 15, n. 1, p. 107-126 Juiz de Fora: UFJF, mar-ago 2010. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/05/Artigo-0x-15.1-Rosemar.pdf>

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Mas, afinal, o que é Educomunicação? Disponível em <http://www.usp.br/nce/aeducucomunicacao/saibamais/textos/> . Consultado em 05/10/2014.

SOARES, Maria Antônia Vieira; PIGNATARI, Rosa Malena. Educomunicação e mediação tecnológica: colocações conceituais para refletir sobre a possibilidade da prática educacional em ambiências eclesiais. Disponível em http://www2.metodista.br/unesco/1_Eclesiocom%202011/Arquivos/Trabalhos/2.Educumunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20media%C3%A7%C3%A3o%20tecnol%C

[3%B3gica_RosaMalena%20e%20Maria%20Antonia.pdf](#) . [2012] Consultado em 05/10/2014.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas:NIED/UNICAMP, 1999a.

VALENTE, J. A. **Informática na educação no Brasil**: análise e contextualização histórica. In VALENTE, J. A. (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED/UNICAMP, 1999b.

VEIGA, M. S. **Computador e educação?** Uma ótima combinação. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**. Petrópolis, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/inedu01.htm>

Autores



Monalisa Pivetta da Silva é graduada em Comunicação Social – Radialismo e televisão e pós-graduanda em Administração pela Universidade do Oeste de Santa Catarina e mestre em Ciências da Linguagem pela Unisul. Contato: monalisa.silva@unoesc.edu.br



Rafael Sbeghen Hoff é orientador da pesquisa, professor do Depto. de Comunicação Social da Universidade de Santa Cruz do Sul, mestre em Letras e Cultura Regional pela UCS e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: rafael.hoff@yahoo.com.br

Em primeira pessoa: práticas educacionais para construção da identidade negra na escola⁴³

Paola Prandini

Resumo

O artigo apresenta o *modus operandi* da pesquisa de campo para construção da Dissertação de Mestrado da autora, uma vez que foram utilizados os princípios da educação como alicerces na produção de significados e sentidos positivos a respeito da população negra brasileira e o legado africano do Brasil. Vale ressaltar que o estudo, aqui apresentado, busca configurar uma sinalização eficaz para a aplicação da Lei Federal 10.639/03, tendo como base a observação de sentidos identitários que foram construídos por meio da linguagem verbal e traduzidos em linguagem verbovisual, a partir de um processo educacional que possibilitou a criação de vídeos com as histórias de vida de estudantes de uma sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal da cidade de São Paulo.

Introdução

A construção da noção de sujeito do estudante negro brasileiro, de maneira geral, remete à dificuldade da absorção de qualificações positivas a respeito de si próprio, principalmente no ambiente educacional. Por isso, a discussão sobre a subjetividade dessa parcela da população deve ser travada e analisada no âmbito tanto das pesquisas acadêmicas quanto das ações educacionais.

Nesse sentido, o ato de se re-conhecer, dentro e fora do ambiente escolar, é fundamental para negros e não-negros no Brasil. Os primeiros de modo a se defrontarem com as árduas histórias que carregam a partir da história de que fazem parte – a fim de que, a partir deste reconhecimento, possam também valorizar as práticas de seus antepassados e a importância crucial, de cunho social, cultural e político, nos dias de hoje. Já os segundos, a partir de uma perspectiva sócio-histórica de valorização da negritude brasileira, para que tenham

⁴³Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho de Diversidade, do Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação, realizado nos dias 09, 10 e 11 de outubro de 2014.

como premissa a igualdade de direitos, até então, por muitas vezes, ignorada por uma parcela de brancos brasileiros.

Nesse cenário, o papel da educação é fundamental, afinal, se a escola compreende seu papel na afirmação de valores positivos frente à população negra e suas contribuições para nossa sociedade, os educandos poderão – além de interpretar criticamente o desnível social a que são confrontados diuturnamente, conhecer e multiplicar referências positivas sobre o processo de construção de suas identidades.

Em face disso, este artigo trata da construção da identidade negra de jovens estudantes de uma escola pública situada na periferia de São Paulo. No entanto, este trabalho possui um diferencial importante. Trata-se da narração desta autora, em primeira pessoa, sobre o percurso que desenvolveu com os adolescentes com quem conviveu, durante sua pesquisa de campo, em busca da construção de sua dissertação de Mestrado, na Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, no ano de 2012. Vale dizer que o intuito, a priori, foi o de observar como os sentidos identitários eram construídos por meio da linguagem verbal e como poderiam ser traduzidos em linguagem verbovisual, a partir do processo educomunicativo⁴⁴.

Em primeira pessoa

Fazer parte de sua pesquisa de campo, como participante ativa, é um dos grandes desafios da Ciência. Como observadora participante, farei, neste artigo, um relato analítico do diário de bordo que carreguei durante toda a pesquisa de campo de meu Mestrado em Ciências da Comunicação. Creio que, dessa maneira, poderei, de fato, configurar uma análise justa, sensível e fidedigna à realidade que encontrei durante as quartas-feiras do ano de 2012, em uma escola do bairro de Lauzane Paulista, na cidade de São Paulo.

⁴⁴Durante toda a pesquisa, usamos como referências básicas, em relação ao campo da educomunicação, os estudos de Soares (2011, 2002, 2000).

Tudo começou no dia 7 de março de 2012, em que eu, sozinha, adentrei – com autorização do professor regente - a aula da disciplina de História, e encontrei uma sala repleta de adolescentes, na maioria, negros (segundo a minha primeira impressão, naquele momento).

No primeiro dia de “aula” (aqui, entre aspas, propositalmente, afinal entendo que o processo que estabelecíamos com a turma não se resumiu à concepção tradicional de ensino-aprendizagem), apenas nos apresentamos. Primeiramente, falei de mim, de minhas propostas junto deles e, o mais rápido que pude, passei a conversar com os cerca de 30 alunos, ainda enfileirados nos moldes militares, indagando, um a um, sobre seus nomes, suas idades, seus hobbies e com que frequência assistiam a filmes no cinema ou em casa, bem como o último filme a que haviam assistido.

Essa aproximação era essencial para que eu, como pesquisadora, pudesse avaliar o plano de aulas que havia planejado para conduzir com a turma e para que, ainda mais, começasse a ter um mínimo de relação pessoal e personalizada com cada um deles. É interessante que, em meu diário de bordo, ao final desse primeiro encontro (que teria sua configuração repetida por todas as duas últimas aulas das quartas-feiras seguintes), entre as minhas impressões da turma, redigi que havia “problemas de comportamento na turma”.

Para mim, isso é relevante porque, ao final do processo, o que menos ficou foi a impressão de que a turma era mal comportada. Pelo contrário, estabelecemos uma relação amigável e respeitosa, a ponto de eu não precisar levantar a voz ou “dar bronca” repetidas vezes, ao longo do ano, foram raras as situações em que isso se deu.

No entanto, vale dizer que, nesse primeiro dia, antes de me ausentar da sala, fiz a eles o convite: “Vocês querem participar de projeto? Porque nenhum de

você é obrigado, é possível continuarem a ter aulas com os professores regentes desse horário normalmente”. A sala se manteve em silêncio, eu repeti a pergunta e, para me certificar, pedi para que os interessados levantassem as mãos, em sinal de aprovação. Todos, felizmente, levantaram.

Cabe registrar que a escolha desta turma foi aleatória, pois as quatro oitavas séries da escola eram bastante similares, em termos de número de alunos e características de grupo – como comportamento, etnia e gênero, entre outras questões.

Durante o primeiro semestre, o processo de pesquisa junto aos alunos foi protagonizado pelas rodas de conversa, originadas a partir da apresentação de filmes com temáticas relacionadas ao universos dos adolescentes e também com foco no debate das relações etnicorraciais.

Como observadora participante, enquanto a turma assistia ao filme indicado por mim, em meu diário de bordo, eu registrava os comentários, as feições e os momentos que pareciam mais ter marcado os alunos, inclusive, registrando falas dos personagens que geravam conversas paralelas ou comentários em alto e bom som por parte de alguns deles. Essas anotações colaboravam para a construção de dinâmicas que eram preparadas por mim, para o encontro seguinte, a fim de estabelecerem um diálogo coletivo a respeito do que haviam assistido e passarem, dessa forma, a pensarem sobre si mesmos e sobre o mundo que os rodeava.

Diversos foram os temas discutidos pelo grupo, entre eles: diversidade sexual, gênero, etnia, bem como questões ligadas à família, ao relacionamento com os colegas e com os professores.

Dentre os filmes exibidos ao grupo, ao longo do primeiro semestre, dois deles mais comoveram o grupo de adolescentes. Foram eles: “Olhos Azuis”⁴⁵, de Jane Elliot – que retrata o racismo contra negros no contexto norte-americano e a partir de experiências conduzidas pela educadora que dirige o filme - e “Jennifer”⁴⁶, de Renato Cândido – que se passa no bairro de Vila Nova Cachoeirinha, região limítrofe com Lauzane Paulista, e que traz o drama de uma adolescente em relação à sua identidade étnica.

A primeira película foi bastante discutida pelos alunos que, enquanto assistiam, por diversas vezes, faziam comentários – até mesmo em voz alta – sobre o quão indignados estavam ao ver determinadas cenas, em que as pessoas de olhos azuis eram tratadas de forma humilhante e austera, exatamente como são tratados diversos negros no contexto norte-americano e, por que não, aqui mesmo no Brasil.

Ficaram estupefatos, também, com a possibilidade de a cor dos olhos determinar quem era mais inteligente na sociedade. A relação entre a cor dos olhos e a cor da pele, segundo a diretora do filme, se dá por conta de a melanina de nosso organismo ser responsável por determinar ambas, portanto não temos controle sobre isso e, mesmo assim, somos condenados a ser vistos de uma forma mais positiva/negativa dependendo da cor da nossa pele, em muitas sociedades do mundo. O mais importante é que a provocação chegou até os alunos e os deixou desconfortáveis com a alusão à burrice dos que possuíam olhos azuis, conforme apresentado no filme.

Já, em relação ao filme “Jennifer”, de Renato Cândido, a identificação com o bairro da personagem principal da película foi automática, já que havia alunos moradores da Vila Nova Cachoeirinha na sala e, mesmo quem não morava exatamente lá, conhecia a região, pois vivia próximo ao bairro. Além disso, os

⁴⁵É possível assistir ao documentário, por meio do link <<http://www.youtube.com/watch?v=N-1EPNmYKil>>.

⁴⁶Para assistir ao filme, acesse o link <<http://www.youtube.com/watch?v=eI8u4XUPzDs>>.

alunos demonstraram alegria ao perceber que até mesmo a linguagem utilizada no filme era similar a deles próprios.

Interessante, também, foi a reação da turma em relação à trilha sonora utilizada na película. Quando se tratava de músicas contemporâneas ou mais recentes, como “Papanamericano”, música eletrônica de Yolanda Be Cool, o contentamento era geral, mas quando era tocada “Olhos Coloridos”, de Sandra de Sá, já se ouvia reclamações, desconfortos com a “música velha”.

No filme, há também algumas cenas que discutem questões da sexualidade juvenil, como, por exemplo, um beijo entre Jennifer e sua melhor amiga. Nesse momento, os burburinhos na sala eram intensos e, inclusive, se ouviu de um dos alunos: “Sapata”. Essa reação demonstra que a intolerância ainda está presente, mesmo em ambientes que buscam propor uma atmosfera de igualdade de direitos, de harmonia entre os indivíduos de diferentes origens e com características diversas.

Por fim, ressalto outro momento marcante da exibição do filme: o cabelo crespo de Jennifer. Este é um dos maiores dilemas da personagem na história, pois ela fica dividida entre alisar o cabelo ou mantê-lo ao natural, como sua mãe, no filme, uma cabeleireira que ostenta um Black Power. Percebi, entre boa parte das aulas que assistiram ao filme, uma familiaridade com o impasse de Jennifer. Segundo uma delas, por exemplo, era muito complicado ir para a escola de cabelo crespo porque parecia “um fuá”, não ficava arrumado, como quando o alisava.

Como “Jennifer” é um média-metragem, pudemos discutir o filme, em roda, logo após a exibição e o debate sobre o cabelo feminino das negras brasileiras foi bastante envolvente.

Outro momento marcante da experiência de pesquisa de campo diz respeito à condução de uma dinâmica de grupo, em que a sala foi convidada a

construir uma história coletiva, a partir de uma frase inicial colocada, em roda, por mim. A história iniciou-se com a seguinte afirmação: “Eu sou uma mulher negra brasileira”.

De maneira geral, a continuação da história, por cada um dos alunos presentes, se deu de forma tranquila e harmônica, pois, de fato, o comprometimento deles com a tarefa proposta era total. Para ilustrar o que digo, descrevo a íntegra da história, a fim de que se possa observar o discurso trazido por esses adolescentes e como esta atividade pode propiciar momentos de intensa vivência coletiva, respeito e trabalho em grupo.

Eu sou uma mulher negra brasileira. Tenho 32 anos e trabalho como empregada doméstica. Sofro racismo, tenho dois filhos, moro na periferia. Sou separada há dez anos, perdi tudo no divórcio. Meu filho é drogado, passo dificuldades com esse filho. Trabalho muito e não tenho como dar atenção a ele. Meu ex-marido está preso há cinco anos. Meu segundo filho está a procura de emprego para ajudar em casa. Não tenho família para me ajudar a pagar um tratamento para meu filho que é usuário de drogas. Os meus patrões são muito bons para mim. Peço ajuda na igreja para alimentar minha família. Pretendo casar de novo para dar um futuro melhor para eles. Ontem, quando estava chegando no meu trabalho, fui discriminada por um dos vizinhos de meus patrões e tive que ir à delegacia fazer um Boletim de Ocorrência. Meus filhos não gostaram de eu ter sido discriminada. Eles queriam ir lá para bater no “cara”. Mas eu não os deixei ir. Luto para dar aos meus filhos um futuro que eu não tive, pois não tive condições de terminar os meus estudos. Preciso pagar o meu aluguel que está atrasado há dois meses e tive que pedir uma parte de meu pagamento antecipadamente. Meus patrões decidiram doar dinheiro para eu pagar o tratamento do meu filho. Meu filho está se esforçando bastante. E o outro conseguiu um bom emprego e está me ajudando a financiar uma casa própria. E agora está fazendo cursinho para tentar passar na faculdade. E assim que meus filhos resolverem seus problemas, eu pretendo voltar a estudar e ter uma vida melhor também.

Ademais, é possível perceber que a escolha dos fatos relatados por essa personagem fictícia foi baseada nas experiências que eles próprios conhecem ou

realmente viveram. O conhecimento de primeira mão, nesse caso, é nitidamente presente no discurso construído coletivamente. Além disso, vê-se também uma forte marca de estereotipia no discurso construído, pois se apresenta uma mulher que carrega consigo desprazeres bastante arraigados entre os indivíduos pobres e negros do país. Como exemplo disso, pode-se citar o fato de a mulher ser divorciada, ter um filho viciado em drogas e outro desempregado, além de depender da ajuda alheia para viver com dignidade, buscando ajuda da igreja e de seus empregadores.

Já, durante os 18 encontros realizados ao longo do segundo semestre, os alunos foram divididos em grupos de trabalho para que pudessem construir as suas próprias histórias de vida. Dessa forma, cinco grupos foram criados, com cerca de cinco alunos em cada um deles, que trabalhariam durante 15 encontros.

Durante o segundo semestre de 2012, a etapa mais complicada, pelo que percebi, na visão dos alunos, era elencar quais momentos de suas vidas iriam narrar em suas histórias de vida digitalizadas. O início de um texto/discurso era quase como um parto difícil. Tinham dificuldade em escolher os momentos e manterem um processo criativo por um tempo longo. De maneira geral, começavam a pensar em algo e, dali a pouco, já tinham dispersado seus pensamentos.

A metáfora do parto, inclusive, pode ser compreendida, aqui, como um novo começo, as agruras de deixar o ventre materno para viver de maneira mais autônoma. De certa forma, aqueles jovens, quando iniciavam o processo de construção de suas histórias de vida, nasciam novamente para si mesmos e para quem os ouvisse.

Uma das alunas, nesse momento de *brainstorm*, foi bastante assertiva, quando indagou a mim: “Mas contar a minha vida é contar a vida dos outros? Porque, quando eu falo sobre mim, acabo falando sobre a minha família, por

exemplo”. Essa pergunta já demonstrava a preocupação que tinham em ser honestos, justos com o que relatariam e sobre como vivenciaram tais situações e, por isso, receosos em arriscar expor as vidas de outros com quem se relacionam.

Esse dado é bastante gratificante e demasiado importante, pois demonstra – a meu ver – que os adolescentes não criaram personagens sobre si mesmos, mas deixaram seus interiores falar por si próprios, por isso o medo, por exemplo, de apresentar suas histórias publicamente. Sobre isso, foi decidido que não seria feita uma mostra dos vídeos gravados e, assim, um DVD foi entregue com o produto final de cada um dos jovens, de maneira individualizada.

Além disso, por outro lado, a preocupação dos alunos em expor suas histórias de vida e, indiretamente, fatos de indivíduos alheios a si, demonstrou maior percepção dos jovens sobre a dimensão do Outro (Bakhtin/Voloshinov, 2002) em suas vidas, em sua constituição identitária.

Observar como um projeto educomunicativo pode ser realizado em uma escola pública nos faz ir além da teoria, para verificar a Educomunicação na prática. Nesse sentido, os empecilhos encontrados foram resolvidos com conversas. Afinal, além de enfrentar a própria vergonha, o olhar que faziam de si mesmos e o medo de expor problemas pessoais era presente durante toda a atividade. É preciso ter coragem para construir sua própria identidade e bancar a si mesmo, em qualquer situação.

Apesar dos obstáculos e de uma sensação – sempre presente – de constante recomeço, durante o segundo semestre de 2012, o saldo de criação de histórias de vida digitalizadas foi altamente positivo. De 30 alunos matriculados na 8ªD, 23 finalizaram o processo e gravaram suas histórias.

Referências

BAKHTIN, Mikhail/VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: **Contato**. Brasília: ano 1, nº 1, jan./mar. 1999.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: BACCEGA, Maria Aparecida (org.). **Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP/Salesiana, nº 23, jan./abr. 2002.

_____. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

Autora



Paola Prandini é Jornalista e Mestre em Ciências da Comunicação (USP). Membro do Núcleo de Comunicação e Educação da USP, sócia-fundadora e Diretora Cultural da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação e fundadora da empresa social AfroeducAÇÃO. Autora dos livros “Cruz e Sousa” e “Eu sou Ilê” e co-tradutora do livro “Batidas, rimas e vida escolar: Pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade”. Contato: paola@usp.br.

Identidade e Alteridade – reflexões sobre a lei 10.639

Fernanda de Araújo Patrocínio

Resumo

A lei 10.639 destaca a importância do aprendizado da cultura afro-brasileira em sala de aula, considerando tal cultura como parte constituinte da brasilidade (ou seja, da identidade brasileira). Este artigo procura, justamente, refletir sobre conceitos e aspectos da identidade e sua relação intrínseca com a diferença – o outro. Assim, por meio de pesquisa bibliográfica, serão retomadas aqui as reflexões acerca da identidade, como manifestação da cultura, de Denys Cuhe (2002), Kathryn Woodward (2014) e Stuart Hall (1997). A educomunicação também será abordada para a compreensão da prática cidadã e inclusiva intrínseca na lei citada. Serão considerados os conceitos trabalhados por Ismar Soares (2011), Adilson Citelli e Maria Cristina Costa (2011). O estudo sinaliza que, historicamente, a começar pela escola, algumas culturas sobrepõem-se às outras, ou seja, impedem a emergência da pluralidade cultural brasileira. Portanto, há uma ausência do outro (africanidade) na presença do nós (brasilidade).

Introdução

As relações identitárias estão ligadas àquilo que nos caracteriza semelhantes ou diferentes ao outro. Ou seja, colocam em voga as identidades e as diferenças perante o outro, trazendo a noção de identificação. Partindo deste proposto de iguais e diferentes, ressalta-se aqui a importância da lei 10.639/2003, a fim do conhecimento e da aprendizagem da cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras.

A citada lei “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências”. Tais diretrizes são aplicadas tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, de instituições públicas e privadas. Ora, tal medida se deve como uma conquista por parte da comunidade afrodescendente brasileira para ter sua História e sua cultura também relatadas nas escolas – estas, no Brasil, costumam adotar a postura eurocêntrica. A lei, assim, preza por respeitar e legitimar os traços africanos da cultura brasileira, a

partir de iniciativas na Educação, visando contemplar sujeitos que, historicamente, compõem o país desde a chegada dos colonizadores no século XVI.

O objetivo central deste artigo é propor o diálogo entre a citada lei inclusiva e cidadã e a importância da identidade afro-brasileira na constituição da brasilidade. Esta última é aqui entendida como a complexidade que abrange a identidade brasileira e sua composição pluralizada. As propostas teóricas não se fecham nelas mesmas e este trabalho pretende contribuir para o campo da Comunicação e para pensar as políticas públicas, de modo a ressaltar as intersecções entre áreas, como as já mencionadas. Dessa maneira, neste diálogo destaca-se a relevância de uma iniciativa que preza pelos Direitos Humanos e que pode ter a Educomunicação como promotora desta troca de experiências e aprendizados. A metodologia é baseada na pesquisa e no levantamento bibliográficos, de modo a possibilitar uma reflexão acerca da lei 10.639/2003 (o caso específico deste artigo) – pano de fundo para o diálogo entre os autores que estão sendo ressaltados ao longo deste trabalho. Assim, será utilizado o arcabouço teórico para fundamentar os objetivos apresentados.

Identidade: o conceito e a diferença

Vale ressaltar que, para melhor compreendermos o conceito de identidade, é sempre válido partir do método mais simples para o mais complexo, ou seja, do dicionário aos conceitos estudados em sala de aula. Assim, segundo o dicionário Aurélio, identidade é:

s.f. O que faz que uma coisa seja da mesma natureza que outra. / Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa (nome, idade, sexo, estado civil, filiação etc.): verificar a identidade de alguém. // Identidade pessoal, consciência que alguém tem de si mesmo. / Matemática Igualdade (que se indica =) cujos dois membros tomam valores numéricos iguais para todo sistema de valores atribuídos às letras. (A identidade difere da equação, que só se verifica para certos valores atribuídos às letras.) // Bras. Carteira de identidade, cartão oficial com fotografia, nome, impressões digitais etc., do portador, o qual serve para sua identificação; em Port., bilhete de identidade. // Princípio de

identidade, princípio fundamental da lógica tradicional, segundo o qual "uma coisa é idêntica a si mesma" ("a é a").

Dessa forma, no que tange às representações identitárias, faz-se uso do pensamento de Denys Cuche (2002, p.176) em que “o conceito de identidade cultural se caracteriza por sua polissemia e sua fluidez”. Assim, a identidade torna-se imprescindível por permitir que cada indivíduo se localize em um sistema social e que também possa ser localizado socialmente (CUCHE, 2002, p.177). Porém, ainda segundo o autor, a identidade social não diz respeito unicamente aos indivíduos:

Todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde à sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social. A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista). Nesta perspectiva, a identidade cultural aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural. (CUCHE, 2002, p.177)

Levanta-se a questão da identidade e suas diferenças, justamente, devido ao caráter pluralizado da composição da brasilidade (ou identidade brasileira). A própria criação da lei 10.639/2003 já destaca a força das diferenças culturais e a hegemonia da visão eurocêntrica com relação às bases e diretrizes pedagógicas. Ou seja, mesmo em ambiente escolar, destacam-se os indivíduos por sua diferença e, com a lei, espera-se que a reflexão acerca da cultura e História dos negros possa ser realizada. A distinção entre “nós” e “eles”, seja qual for o sujeito de fala, indiscutivelmente, existe – porém, é preciso amenizar as tensões que podem existir.

Para Kathryn Woodward (2014, p.28) os indivíduos, considerando a identidade como uma questão de “tornar-se”, não se limitariam a serem posicionados pela identidade – mesmo aqueles que reivindicam a identidade. “Eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum” (WOODWARD, 2014, p.28).

A respeito da crise que pode gerar ao redor das identidades, a autora destaca a influência da globalização, que faz com que identidades variadas possam surgir. Assim, ela explica:

A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade (WOODWARD, 2014, p.21)

É justamente este o movimento percebido em políticas inclusivas, como a lei já citada. Mais do que caracterizar a resistência dos afrodescendentes, ela visa reconhecê-los igualmente perante a cultura e a História, além de legitimar suas raízes na composição da identidade brasileira. O mercado global tem sua influência no cotidiano dos indivíduos, uma vez que há troca e absorção de informações com intensidade. Há, então, a promoção de culturas mestiças, nas quais nem sempre as identidades prévias destas culturas são destacadas sob o mesmo peso – uma acaba por se sobrepor à outra, como na lógica colonialista.

Retomando Stuart Hall, Woodward (2014, p.28) enfatiza a importância dos lugares de fala de cada indivíduo – ou seja, a relevância da historicidade de quem fala. Distingue-se, assim, duas formas de identidade cultural. Na primeira “uma determinada comunidade busca recuperar a ‘verdade’ sobre seu passado na ‘unicidade’ de uma história e de uma cultura partilhadas que poderiam, então, ser representadas, por exemplo, em uma forma cultural como o filme para reforçar e reafirmar a identidade” (2014, p.28). Já na segunda perspectiva retoma-se a importância do tornar-se e do ser. Reconhece-se, portanto, que o passado sofre uma constante transformação, como se fosse “uma comunidade imaginada” em que os sujeitos se apresentam como “nós”. Os indivíduos de fora são sempre “eles” (2014, p.28).

A Educomunicação

A escola tem papel decisivo na educação e na formação dos indivíduos, de modo que não se pode mais separar as interfaces entre a Comunicação e a Educação – considerando-se, então, as políticas sociais intrínsecas na educomunicação. Esta é entendida como campo de interface, intersecção e interrelação (SOARES, 2011, p.13), que promove trocas simbólicas e culturais, além de diálogos, formando sujeitos críticos e políticos. Acerca da educomunicação, Adilson Citelli e Maria Cristina Costa afirmam que:

Em uma síntese, é possível conceber a Educomunicação como uma área que busca pensar, pesquisar, trabalhar a educação formal, informal e não formal no interior do ecossistema comunicativo. Posto de outro modo, a comunicação deixa de ser algo tão somente midiático, com função instrumental, e passa a integrar as dinâmicas formativas, com tudo o que possa ser carregado para o termo, envolvendo desde os planos de aprendizagem (como ver televisão, cinema, ler o jornal, a revista; a realização de programas na área do audiovisual, da internet), de agudização da consciência ante a produção de mensagens pelos veículos; de posicionamento perante um mundo fortemente editado pelo complexo industrial dos meios de comunicação. (2011, p.8).

Assim, segundo Soares (2011, p.24), pode-se entender que o tempo pedagógico faz do *modus comunicandi* uma forma de exercício de poder (2011, p.24). Tanto a autonomia do leitor, quanto a “possibilidade de um ecossistema comunicativo marcado pela dialogicidade implica a descentralização da palavra autorizada e a transformação das relações sociais internas do espaço escolar (2011, p.24).

Diante de tal panorama teórico, problematiza-se justamente quem é este negro estudado nas escolas brasileiras. Mais do que isso: quem é este sujeito que, embora brasileiro, precisa de incentivos sociais, pedagógicos e jurídicos para ter suas raízes repassadas e ensinadas em ambiente escolar? Questiona-se aqui, então, as tensões levantadas entre a teoria e a prática no convívio entre indivíduos de diferentes trajetórias étnicas, mas com o fato em comum de serem brasileiros –

não se trata aqui de tolerar, mas, sim, de respeitar e legitimar com igualdade a cultura afro-brasileira.

O verbo tolerar⁴⁷, embora ainda empregado em algumas ações de políticas públicas, mostra-se no contrassenso quando inserido no contexto da inclusão. Tolerar, seguindo o tema deste artigo, é reforçar o racismo e a exclusão; tolerar é dizer sim disfarçado de não a quem é diferente daquele indivíduo que julga. O verbo aplicado deve ser o respeitar⁴⁸, justamente devido ao seu substantivo com teor de igualdade, sem conotações subservientes de nenhuma parte.

Identidade representada como noção de cultura

As representações identitárias estão fortemente vinculadas à noção de cultura. Stuart Hall salienta que:

[...] Toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, neste sentido, então, é profundamente importante quem regula a cultura. A regulação da cultura e a regulação através da cultura são, desta forma, íntima e profundamente interligadas. (HALL, 1997, p.33)

Ora, entende-se, então, por cultura a troca e a legitimação material de signos e, diante da afirmação de Hall, questiona-se quem regula e quem produz tal cultura – remetendo aqui ao pensamento de Pierre Bourdieu (2006) acerca do poder (simbólico). Hall (1997, p.33) atenta para a regulação normativa. Nela “as ações humanas são guiadas por normas no sentido de que, quando fazemos alguma coisa, temos de ser capazes de prever seus fins ou propósitos, de modo a alcançá-los” (1997, p.33). Para tal é preciso ser guiado inconscientemente pela compreensão de como é feita a cultura, embasando-se no nosso repertório (1997,

⁴⁷ Segundo o dicionário Aurélio: v.t. Aceitar com indulgência: tolerar alguém em sua casa. / Permitir tacitamente; não impedir: tolerar abusos. / Suportar: seu organismo não tolerou a sulfa.

⁴⁸ Segundo o dicionário Aurélio: v.t. Ter respeito, deferência por alguém; ter em consideração: respeitar os velhos. / Não causar qualquer prejuízo a alguma coisa: respeitar o bem do próximo. / Tratar com atenção, poupar: certas crianças nada respeitam. / Ter cuidado com; não perturbar: respeitar o trabalho, o sono de alguém. / Cumprir, observar: respeitar a lei. / Dizer respeito a, concernir. / &151; V.pr. Guardar o decoro que convém à sua situação, à sua dignidade.

p.19). Tais apontamentos ajudam a justificar a problemática deste artigo, onde pergunta-se quem produz e quem é este negro brasileiro e, sobretudo, presente na lei 10.639/2003. A luta é pelos direitos iguais na sociedade e isso abarca o direito do negro ter sua cultura respeitada pelo que é – e não pelos filtros eurocêntricos ainda rançosos no preconceito no Brasil.

Assim, ao se tratar a questão do negro no Brasil, levanta-se também a questão do branco, já que a cultura negra costuma ser intermediada pela branca. Ettiene Balibar (2010, p.25) destaca que a diferença entre culturas, considerando separadamente as entidades e estruturas simbólicas, refere-se à inequidade cultural no próprio espaço europeu [...] (2010, p.25). Ou seja, o referencial europeu com relação ao outro, obviamente, é sempre ele mesmo, à priori. No caso brasileiro, devido à colonização e a forte influência europeia e estadunidense, tal postura se repete aqui também. Balibar (2010, p.20-26) afirma então que vivemos o neorracismo, marcado (sempre) pela agressão e pela lógica culturalista, sobrepondo uma cultura à outra (2010, p.20-26).

Considerações finais

A partir dos conceitos de identidade aqui apreendidos, é possível relativizar o termo, usando a lei 10.639/2003 como base. Apesar da legitimação de cada sujeito que compõe um país, algumas culturas sobrepõem às outras, refletindo na maneira como nos relacionamos com a História. A ideia aqui não é fechar a questão, mas, sim, ressaltar o quão controverso, porém preciso, é a necessidade de se instaurar políticas inclusivas – uma vez que nem a escola por si só democratiza e pluraliza as vozes dos que integram o Brasil. As resistências são necessárias para que a História não se perca nas edições feitas pela hegemonia, menosprezando identidades sociais em prol do destaque de outras. No caso brasileiro, refletir a identidade diz respeito também a refletir o preconceito – e com estes conceitos, busca-se o diálogo sobre quem, afinal, somos.

Referências

- BALIBAR, Etienne. “Is there a ‘neo-racism’?”. In: BALIBAR, Etienne; WALLERSTEIN, Immanuel. **Race, Nation, Class – Ambiguous Identities**. London: Verso Books – UK, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2006.
- CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina. “Apresentação”. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs). **Educomunicação – construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- CUCHE, Denys. “Capítulo 6: Cultura e Identidade”. In: _____. A noção de cultura nas ciências sociais. 2ªed. Bauru: EDUSC, 2002.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- HALL, Stuart. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”. In: _____. **Educação & Realidade**, vol.22, nº2. Revisão e tradução: BUJES, Maria Isabel; COSTA, Marisa Vorraber; UEBEL, Ricardo. Porto Alegre: UFRGS, 1997.
- HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony; et al. **Resistencia a través de rituales – subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la posguerra**. Buenos Aires: Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios (Facultad de Periodismo y Comunicación), 2010.
- SOARES, Ismar de Oliveira. “Educomunicação: um campo de mediações”. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs). **Educomunicação – construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- WOODWARD, Katryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Autora



Fernanda de Araújo Patrocínio e graduada em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero (2011), com experiência em jornalismo impresso e mercado editorial. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, orientada pela Profª Drª Rosane Rosa. É membro da Associação Brasileira de Educomunicadores desde 2014. Bolsista Fapergs. Contato: faraujopatrocínio@gmail.com

Educomunicação, Mobilização e Protagonismo

Práxis Educomunicativa e a Formação de Multiplicadores: da Voz da Escola à Voz da Comunidade

Maurício Lavarda
Rosane Rosa

Resumo

Na sociedade midiaticizada e desconectada, a educomunicação ganha relevância para que novas vozes possam insurgir e legitimar-se na conquista do direito a comunicação para sujeitos individuais e coletivos. Nesse sentido, uma das vozes que se construiu a partir do ambiente escolar é o Jornal Voz da Comunidade, produzido desde 2005 no Complexo do Alemão no Rio de Janeiro – RJ. A iniciativa foi de Rene Silva Santos que teve sua primeira experiência comunicativa aos 11 anos, com o jornal do Grêmio Estudantil. Decidiu protagonizar a expansão dessa experiência criando o jornal Voz da Comunidade, inicialmente com versão impressa e tiragem limitada. Aos poucos foi ampliando sua equipe, a tiragem do jornal impresso e ocupando o espaço digital por meio de portal e redes sociais. Diante desta formação e atuação educomunicativa e cidadã, surge o interesse de conhecermos um pouco mais o Projeto e questionarmos: como o Voz da Comunidade visibiliza as pautas comunitária via Facebook? Que tensões enfrentam? Como os sujeitos da comunidade participam desse processo? Para tanto, buscamos investigar as interações entre e com os sujeitos que curtem a *Fan Page*, bem como compreender os processos de participação da comunidade no conteúdo disponibilizado. Quanto às opções metodológicas, optamos pela análise de conteúdo das postagens na *Fan Page* do jornal durante os meses de março e abril de 2013 e acompanhamento netnográfico de março a dezembro do mesmo ano. Como técnica de coleta de dados, foi utilizada a entrevista em profundidade com o editor-chefe, análise das conversações nas mídias sociais oficiais do jornal e entrevista digital com sujeitos que acompanham a *Fan Page*. Teoricamente, apropriamo-nos dos conceitos de educomunicação (Soares, 1999; 2011; 2012), cidadania comunicativa (Mata, 2006) e redes sociais digitais (Recuero, 2009; 2012). Constatou-se que ao dar visibilidade às demandas do Complexo do Alemão no *Facebook*, o Voz da Comunidade enfrenta tensionamentos com os próprios moradores, que muitas vezes não se vêem devidamente representados. Apesar disso, conseguem representar a comunidade de forma diferenciada, minimizando o estigma da criminalização da pobreza e divulgando a cultura local, além de mediar pautas comunitárias junto ao poder público e a grande mídia sinalizando para uma apropriação educomunicativa dos dispositivos digitais.

Cenário de pesquisa

O presente trabalho parte da perspectiva da educomunicação para analisar o Projeto Voz da Comunidade, cujo jornal impresso é produzido desde 2005 no Complexo do Alemão no Rio de Janeiro - RJ, cujo mentor, Rene Silva Santos, teve

sua primeira experiência comunicativa aos 11 anos, com o jornal do Grêmio Estudantil.

Do caminho da escola para casa ele se deparava com problemas sociais que o inquietavam e esperavam solução do poder público, como ruas esburacadas, postes sem iluminação, quadras e praças quebradas, entre outros. A partir da experiência de sua participação no jornal da Escola decidiu criar um jornal voltado aos moradores do Complexo do Alemão, tendo em vista que acreditava no potencial da comunicação como alternativa de intervenção na comunidade e pressão ao poder público na resolução dos problemas que enfrentam no cotidiano comunitário.

A primeira edição foi impressa com apenas 50 exemplares e com o apoio da Escola. Conforme Rene, os moradores gostaram da iniciativa e começaram a sugerir outros problemas e pautas para serem divulgados. Desejoso por expandir a tiragem ele buscou junto aos comerciantes locais subsídios financeiros para manter e ampliar o jornal com recursos da própria comunidade. Começou cobrando para cada anúncio entre R\$ 5,00 e R\$10,00 de acordo com o tamanho e cores desejadas.

Com o dinheiro arrecadado da publicidade, Rene comprou um computador a prestação e começou a fazer o jornal em sua própria residência. A cada edição o jornal aumentava o número de páginas para atender a demanda da comunidade. No primeiro ano e meio de atuação, ele produziu o jornal sozinho, depois, outros adolescentes começaram a participar. O grupo despertou o interesse da mídia comercial, que fez algumas matérias sobre os adolescentes da comunidade do Complexo do Alemão que haviam criado um jornal comunitário e estavam conseguindo ajudar a resolver os problemas sociais lá enfrentados.

Em 2006, como complemento ao jornal impresso, criaram perfil e comunidade no site de rede social *Orkut*. Três anos após, criaram o perfil

@vozdacomunidade no *Twitter*, com o objetivo de interagir com as pessoas e identificar problemas sociais da comunidade em que vive por meio da ambiência digital. Assim, seria possível entrar em contato com as autoridades responsáveis para resolvê-los.

Em novembro de 2010, Rene (com 16 anos na época) e sua equipe de mais cinco adolescentes, ganharam destaque na mídia nacional e mundial, ao narrar uma das maiores operações policiais do país:

RIO - Desde sábado, três jovens moradores do Morro do Adeus fizeram uma cobertura em tempo real pelo *Twitter* sobre o cerco e a invasão da polícia ao Complexo do Alemão. Liderada por Rene Silva, de 17 anos, a equipe do jornal Voz da Comunidade twittava informações a partir do perfil @vozdacomunidade, @Rene_Silva_RJ, @IgorComunidade e @JackComunidade. O *Twitter* do jornal local passou de 180 seguidores no sábado para mais de 20 mil ontem, e a expressão #vozdacomunidade chegou ao Trending Topics Brasil, lista de tópicos mais twitados no país)⁴⁹.

Com a visibilidade obtida, outras comunidades pressionaram o jovem a expandir a abrangência das pautas, pois também gostariam de obter maior visibilidade aos projetos que ocorrem em suas comunidades. Assim, em maio de 2011, foi inaugurado o Portal Voz das Comunidades, que também cobre notícias das favelas da Rocinha, Santa Marta, Vigário Geral, Vila Cruzeiro e Maré⁵⁰. Com a popularização do *Facebook* no Brasil, nesse mesmo período, deixaram de utilizar o *Orkut* e passaram a utilizar *Fan Page* no *Facebook*⁵¹.

Tendo em vista que atualmente o *Facebook* é uma das principais redes sociais apropriadas pelos jovens produtores do Jornal Voz da Comunidade, buscamos aqui investigar as interações entre e com os sujeitos que curtem a *Fan Page*, bem como compreender os processos de participação, re/significação e

⁴⁹ <http://oglobo.globo.com/rio/rene-silva-jovem-do-morador-do-morro-do-adeus-twittou-em-tempo-real-invasao-da-policia-ao-2918816>. Acessado em 01/09/2013

⁵⁰ Favelas do Rio de Janeiro – RJ.

⁵¹ Atualmente a *Fan Page* do jornal tem mais de 13.000 curtidas. Acesso em 01/09/2013

apropriação da comunidade no conteúdo disponibilizado pela equipe de adolescentes.

O VOZ DA COMUNIDADE no FACEBOOK

Identificamos que entre os meses de março e abril de 2013 foram feitas 427 postagens na *FanPage* Voz da Comunidade. Conteúdos jornalísticos e fotografias foram os mais divulgados na *Fanneste* período. Conforme demonstrado no quadro 1.

Categoria da publicação	Grupo 1 imagem	Grupo 2 publicidade	Grupo 3 conteúdo editorial	Grupo 4 compartilhamento	Grupo 5 interação	Grupo 6 outros
Número de postagens	138	50	136	83	11	9

Quadro 1. Quantificação das publicações do Voz da Comunidade no *Facebook*.
Fonte: construído pelos autores

Dessas publicações, a maioria das pautas estavam ligadas a atividades culturais, como é o caso das “Estações Culturais”, um dos conteúdos mais visibilizados pelo jornal durante esse período. Esse dado acaba sendo coerente com a proposta de um veículo comunitário na rede, conforme referenciado por Paiva (2003), deve valorizar a cultura local. Por outro lado, ocorreram apenas 11 postagens de interação (enquetes, perguntas, etc), o que demonstra que há pouca interação com os *fans*, ou mesmo, que raramente ocorre estímulo ao debate sobre questões ligadas à questões locais, por exemplo.

Identificamos também que a maioria das postagens realizadas pelos jovens são adequadas ao meio, demonstrando que apesar de não terem qualificação formal na área, eles tem competência técnica para dar visibilidade às questões de interesse de sua comunidade. O que pode indicar para uma das potencialidades

dos sites de redes sociais enquanto meio de divulgação popular e alternativo, devido à facilidade de produção de conteúdo.

Também foi possível identificar que a *FanPage* funciona como espaço de convergência entre os demais meios de comunicação apropriados pelos jovens. Muitas publicações servem para dar visibilidade às matérias disponibilizadas no portal, sendo que muitas dessas postagens trazem título, fotografia e um *link* direcionando para a matéria completa no portal.

É importante destacar que essas matérias não se referem somente ao Complexo do Alemão, pois o Portal Voz das Comunidades também cobre notícias da Rocinha, Santa Marta, Vigário Geral, Vila Cruzeiro e Maré, evidenciando um cenário de convergência comunicacional e identitária entre as comunidades.

Na análise das conversações realizadas, pode-se perceber que são poucas as conversações dialógicas geradas por parte do Voz da Comunidade com aqueles que sugerem temas, mesmo quando fazem perguntas diretas a este veículo comunitário, a *Fan Page* atua mais como um espaço de tradução e produção de conteúdo.

Isso pode sinalizar para uma fragilidade do Voz da Comunidade, principalmente porque se observa por meio das falas desses interagentes que são pessoas que vivem na comunidade e que muitas vezes precisavam divulgar algum problema. Ou seja, em diversos casos o morador não participou efetivamente do processo comunicacional, ao menos no que diz respeito à *Fan Page* no *Facebook*.

Outra questão observada é que nem todas as dúvidas e questionamentos levantadas pela comunidade recebem respostas. Assim, pode-se inferir que o Voz da Comunidade pode ter dificuldades, ou por falta de competência técnica, ou mesmo pela ausência de recursos humanos suficientes para manter uma

interação ativa com quem curte a *Fan Page*. Nesse sentido, não conseguem responder, devido à demanda advinda não somente pelo *Facebook*, mas também pelo *Twitter*, e-mail, celular, ou mesmo sugestão de pautas feitas pessoalmente na sede do jornal ou na rua.

Educomunicação e empoderamento

Este estudo evidencia a importância da democratização da comunicação a começar pela Escola, ou seja, o potencial da educomunicação como alternativa ao exercício desse direito. De acordo com Rosa (2015) a educomunicação, além de possibilitar a democratização da comunicação a começar pela infância, possibilita o empoderamento individual e coletivo com fortalecimento de vínculos solidários e valores cidadãos para atuação política e crítica em todos os ambientes de sociabilidade.

Foi na Escola, ainda criança que Rene teve sua primeira experiência democrática e comunicativa. Assim, constituindo-se como sujeito, pode assumir um papel de protagonista junto a sua comunidade multiplicando seu saber com outros jovens em benefício do coletivo.

A pesquisa permite afirmar que Rene e sua equipe constituem-se em sujeitos coletivos de resistência apropriando-se da comunicação como mediação em um “processo educativo” para defesa de seus direitos e da sua comunidade. Na visão de Peruzzo (2013, p.176):

O exercício do direito à comunicação popular, comunitária e alternativa se entrelaça aos modos de educação informal (processada no dia a dia e por meio das práticas no âmbito da comunicação) e da educação não formal (participação em treinamentos, oficinas proporcionadas por instituições) que ocorrem no contexto das lutas sociais e possibilitam rico processo de educomunicação.

Esses processos educucomunicativos em ambientes informais, não formais e formais de aprendizagem (SOARES, 2011), como o desencadeado por Rene e sua equipe tem contribuído, significativamente, na luta e no exercício da cidadania de pessoas e comunidades periféricas. Esses sujeitos de ação política passam a protagonizar a própria história e a de sua comunidade, ou seja, editam e coeditam o mundo onde estão inseridos. (BACCEGA, 2011).

Verificamos que o jovem Rene e sua equipe, moradores do Complexo do Alemão, enfrentaram o desafio de utilizar o saber educucomunicativo para fazer insurgir a voz da comunidade por meio dos recursos disponíveis, principalmente das mídias digitais. Assim, o seu olhar e representação contra hegemônica transcendeu a territorialidade do espaço da favela conquistando destaque nacional e mundial.

Esses educucomunicadores comunitários souberam se apropriar do potencial das mídias digitais para intervir e pautar a “Voz da Comunidade” nas agendas individuais, na mídia tradicional e junto ao poder público. Dessa forma, reafirmaram uma identidade de sujeitos críticos, políticos e emancipados, que buscam o mesmo para sua comunidade.

Esse empoderamento comunicacional que resulta em “capital social”, voltado à emancipação das comunidades excluídas, pode sinalizar para uma marca contemporânea de resistência de sujeitos críticos e politizados que insurgem de comunidades invisíveis até então à mídia comercial.

Evidentemente, o veículo em que ele atua não tem o mesmo potencial de visibilidade e penetrabilidade que os meios comerciais. Mas tem potencial, via mídias digitais (Portal Voz das Comunidades⁵², *Twitter*, *Whatsapp*, *Facebook*, rádio *web* e *Instagram*) e no jornal impresso, já com 5 mil exemplares, de desencadear sentimentos de pertença, novas iniciativas na própria comunidade do

⁵² Disponível em: www.vozdascomunidades.com.br

Complexo do Alemão, assim como servir de referência, motivação e inspiração a outras comunidades excluídas, para uma apropriação prática do direito a livre expressão, a autorrepresentação por meio de uma comunicação educativa e cidadã.

O trabalho, a luta, a persistência e a competência da equipe do Voz da Comunidade tem servido de referência a outros jovens e comunidades no processo de democratização da comunicação como direito humano e como travessia para outras conquistas comunitárias e para formação de verdadeiros “ecossistemas comunicativos”.

A persistência dos adolescentes serviu também para conquistar a doação por parte da Prefeitura do Rio de Janeiro de um terreno para sede própria do Voz da Comunidade que transformou-se em um ecossistema comunicativo: portal, jornal, rádio e mídias sociais.

Espera-se que este estudo possa contribuir com novas perspectivas e desafios da educomunicação como política pública para espaços formais e informais de aprendizagem e prática comunitária e cidadã, por meio da apropriação de mídias alternativas e assim, que outros sujeitos e comunidades silenciadas consigam insurgir de um lugar de não poder por meio do exercício da “cidadania comunicativa”.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adílson Odair. COSTA, Maria Cristina Castilho. (Orgs) **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011, p.32- 41.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

MATA, Maria Cristina. **Comunicación y ciudadanía: problemas teórico-políticos de su articulación**. Revista Fronteiras, v. 8,n. 1, Jan./abril, 2006.

ROSA, Rosane. Direito à Educomunicação: uma alternativa a democratização da comunicação. In. RADDATZ, V.L.S. **Educação e Comunicação para os direitos humanos**. Ijuí: Unijuí, 2015. Pgs. 123-144.

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

TOURAINÉ, Alain. **Um novo Paradigma para compreender o mundo hoje**. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

Autores



Maurício Lavarda do Nascimento. Mestre em Comunicação Midiática, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Especialista em Comunicação e Projetos de Mídia, Centro Universitário Franciscano - Unifra. Contato: mauriciolavarda@hotmail.com



Rosane Rosa. Orientadora. Doutorado em Ciências da Informação e da Comunicação no PPGCOM da UFRGS e Mestrado em Ciências da Comunicação na Unisinos. Profa. Adjunta do Departamento de Ciências da Comunicação, do POSCOM e do PPGTER da UFSM. Contato: rosanerosar@gmail.com

O Jornaleiro: Uma possibilidade de jornal escolar nas escolas de Campo Limpo Paulista-SP

Felipe dos Santos Schadt

Resumo

A cidade de Campo Limpo Paulista, interior de São Paulo, apresenta um quadro preocupante para a educomunicação: de suas 42 escolas, apenas uma possui intervenção educacional. Nesse contexto, o jornal-laboratório do curso de Comunicação Social da Faccamp, *O Jornaleiro*, apresenta-se como uma possível prática educacional para essas escolas. O objetivo é adequar esse projeto laboratorial para as realidades escolares da cidade, dando aos membros da comunidade escolar a possibilidade de vivenciar os benefícios que a educomunicação pode proporcionar. Através de uma metodologia que favoreça a trans e interdisciplinaridade, possibilitar condições para que jornais escolares surjam nesses ambientes, tornando o aluno um produtor e criador de conteúdo com real poder transformador.

1. Introdução

O Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas realizou, em 2009, uma pesquisa intitulada de “Motivos da Evasão Escolar”, constatando que 40,1% dos jovens de 15 a 17 anos deixam de ir à escola por acharem-na desinteressante.⁵³ Já a ONG Ação Educativa, de São Paulo, revela em sua pesquisa “Que Ensino Médio Queremos?” que 59% dos jovens entrevistados dizem que só se interessam pela escola “às vezes”, enquanto 28% responderam que raramente acham a escola interessante.⁵⁴

Esses dados chamam a atenção por mostrarem que a escola está, ao contrário do que se espera, distanciando os jovens de dentro das salas de aula, por ser, segundo as pesquisas, desinteressante ao aluno. Ismar de Oliveira Soares nos atenta para entender que:

⁵³ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011, p.25.

⁵⁴ Idem.

[...] uma educação eficiente precisa inserir-se no cotidiano de seus estudantes e não ser um simulacro de suas vidas. Fazer sentido para eles significa partir de um projeto de educação que caminhe no mesmo ritmo que o mundo que os cerca e que acompanhe essas transformações. Que entenda o jovem. E não dá para entendê-lo, sem se quer escutá-lo.⁵⁵

É nesse contexto que a educomunicação se faz pertinente ao criar ações que modifiquem o espaço escolar, transformando-o em um local onde o jovem deixe de ser mero elemento da educação para se transformar em agente criador. Tornar os alunos, no que Alain Tourraine vai classificar como “criadores de si mesmos e produtores da sociedade”.⁵⁶

Ao sairmos da capital e migrarmos rumo ao interior paulista, mais precisamente na cidade de Campo Limpo Paulista - 60 km de São Paulo -, iremos constatar que a realidade é tão preocupante quanto a mostrada nas pesquisas citadas. A cidade possui 18 escolas municipais de ensino fundamental (EMEF), cinco escolas municipais de educação infantil (EMEI) e seis escolas estaduais (EE), além de 13 escolas particulares do ensino básico, passando pelo médio até o profissionalizante. Dessas, apenas uma possui uma intervenção educacional.

Das 42 escolas de Campo Limpo Paulista, somente a EMEF Governador André Franco Montoro, situada em um bairro periférico da cidade, possuiu um projeto que podemos incluir como educacional. O UCA (Um Computador por Aluno), do Ministério da Educação, tem como objetivo, segundo o site da prefeitura da cidade, “integrar os recursos tecnológicos ao currículo pedagógico”.⁵⁷ Na mesma reportagem divulgada no portal, a responsável pelo UCA, Renata Ribeiro de Menezes, faz um balanço positivo sobre o projeto que disponibiliza

⁵⁵ Ibid., p.8.

⁵⁶ TOURRAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Lisboa: Piaget, 1992, p. 269.

⁵⁷ Disponível em: <<http://www.campolimpopaulista.sp.gov.br/educacao/aprendendo-nos-computadores-projeto-uca-beneficia-alunos>>

Acesso em: 28 mai. 2014

notebooks para alunos e professores trabalharem em sala de aula. Segundo ela, a maioria dos alunos, oriundos de famílias carentes, nunca haviam tido contato com um computador.

Porem, atualmente a escola Governador André Franco Montoro não está trabalhando com os computadores do UCA por, segundo alguns professores, não haver interesse da escola em continuar com o projeto. Com isso restam todas as escolas do município estão longe da realidade e dos benefícios da educomunicação que, por sua vez, poderia promover uma significativa mudança no ambiente escolar e na melhoria no desenvolvimento do aluno que, em poucos anos, estará colocando à prova todo o seu conhecimento adquirido nesse espaço.

A educomunicação fala de relacionamento, 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 as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias em instrumentos de solidariedade e crescimento coletivo.⁵⁸

Pensando na importância de projetos educacionais no ambiente escolar, faz-se urgente a intervenção por meio da educomunicação nessas escolas. Um exemplo de intervenção está no âmbito transdisciplinar, “propondo que os educandos se apoderem das linguagens midiáticas [...] para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta”.⁵⁹ É a partir daqui que se manifestou o anseio por levar o projeto *O Jornaleiro*, oriundo da Faculdade Campo Limpo Paulista, para essas escolas com a esperança de que, moldando o projeto às realidades de cada ambiente escolar, seja instaurado a educomunicação através de um verdadeiro ecossistema aberto e dialógico com a aplicação do jornal escolar.

1. Contexto

⁵⁸ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011, p.95.

⁵⁹ Ibid, p.19.

2.1 O Jornaleiro

O *Jornaleiro* iniciou suas atividades no dia 6 de agosto de 2012, com o intuito de possibilitar que o aluno do curso de Comunicação Social da FACCAMP (Faculdade Campo Limpo Paulista) pudesse ter um contato com a prática jornalística, auxiliada com a teoria desenvolvida em sala de aula.

Em sua primeira semana de veiculação, *O Jornaleiro* contou com apenas três alunos do curso de Jornalismo. Esses alunos produziram, cada um, uma matéria sobre temas diversos escolhidos coletivamente. As três primeiras matérias foram sobre a Bienal do Livro de 2012, a polêmica envolvendo as sacolas plásticas e os malefícios das bebidas alcoólicas. Essas matérias, por sua vez, foram diagramadas em um formato próximo ao de uma página de um tabloide e veiculada através da rede social *Facebook*, dentro de uma página criada para esse fim.⁶⁰

A proposta inicial era que fossem divulgadas, pelo menos, três matérias por semana, inicialmente entre os meses de agosto e dezembro de 2012. Para suprir essa demanda, outros alunos se juntaram à equipe e se revezavam na produção das reportagens.

Nos seus primeiros seis meses de existência, *O Jornaleiro* contava com a colaboração de 15 alunos do curso de Comunicação Social (Jornalismo, Publicidade e Rádio e TV) entre o primeiro e o sexto semestre, além de uma aluna do curso de Matemática. Nesse período de agosto a dezembro, foram publicadas 74 matérias de diversos assuntos, lidas por cerca de 250 curtidores no Facebook, o que correspondia a uma média de 120 visualizações/leituras por publicação.

Devido ao bom trabalho realizado com as publicações online e após convite da coordenação do curso de Comunicação Social, *O Jornaleiro* passou a também

⁶⁰ Ver em: <<https://www.facebook.com/ojornaleiro>> Acesso em: 14 ago. 2014.

ser um veículo impresso. Com publicações bimestrais, o jornal-laboratório produziria matérias com relevância acadêmica e regional para compor as editorias da versão impressa. O primeiro jornal a ser rodado, com uma tiragem de 1500 exemplares, no modelo tabloide com oito páginas preto e branco, contou com nove matérias divididas em seis editorias. A primeira edição do *O Jornaleiro Impresso* foi distribuída no dia 21 de maio de 2013, nas dependências da FACCAMP para a comunidade acadêmica, composta de alunos, funcionários e professores da instituição. A partir daí, a atuação do *O Jornaleiro* se dividiu entre matérias para a plataforma online e para o impresso.

Hoje, *O Jornaleiro* conta com cerca de 2003 curtidores na sua página no Facebook, mais de 550 matérias publicadas entre online e impressas, uma visualização/leitura média de 850 por publicação e cerca de 50 alunos colaboradores do jornal-laboratório.⁶¹

Desde o seu surgimento, *O Jornaleiro* tinha como proposta preencher uma lacuna no curso de Jornalismo que era, justamente, a falta da prática jornalística através de um jornal-laboratório. Lembrado por José Marques de Melo em seu prefácio escrito para o livro “Jornal Laboratório” de Dirceu Fernandes de Lopes, a “renovação do ensino de Jornalismo se dá pela introdução de atividades práticas que reproduzem na Universidade os modos de produção peculiares à comunicação de atualidades”.⁶²

É necessário lembrar que antes do *O Jornaleiro*, outras tentativas de jornal-laboratório se fizeram presentes na Faccamp, como o pioneiro *Cabeça de Bagre*, passando pelo jornal online *Em Foco* e o mais recente, *Oficina de Notícias*. Todos eles tiveram sua contribuição dentro do curso, mas por motivos diversos, sejam

⁶¹ Dados contabilizados no dia 04 de outubro de 2014 e disponível em <<https://www.facebook.com/ojornaleiro>>

⁶² MELO, José Marques de In LOPES, Dirceu Fernandes. **Jornal Laboratório: Do exercício escolar ao compromisso com o Público Leitor**. 2ª edição. São Paulo, Editora Summus, 1989, p. 11.

eles técnicos ou metodológicos, não conseguiram se consolidar com os alunos e acabaram, infelizmente, caindo no esquecimento.

Por conta disso, *O Jornaleiro* propôs algo totalmente diferente ao que vinha sendo apresentado pelos jornais anteriores. Uma produção periódica, rápida e que desse ao aluno uma noção próxima do real do cotidiano de uma redação, onde a agilidade e a qualidade do texto são imprescindíveis. O projeto focou em três parâmetros: Qualidade, agilidade e periodicidade.

Mas antes de abordar esses parâmetros, era preciso de algo que também faltava nos antigos jornais-laboratórios: a adesão por parte dos alunos. Como *O Jornaleiro* está situado em uma faculdade privada, onde os alunos, em sua maioria, trabalham durante o período comercial e estudam durante a noite, não seria possível fidelizar discentes colaboradores em outro horário que não o horário de aula. Também era importante não tirar o aluno da sala de aula para participar das reuniões, uma vez que isso ia de encontro com a função do jornal-laboratório, que era por em prática o que era aprendido nas disciplinas teóricas.

Portanto, *O Jornaleiro* entendeu que suas reuniões deveriam ocorrer no horário de intervalo entre as aulas. Um tempo de 20 minutos que não seriam suficientes para se discutir pautas e tirar dúvidas em relação à produção do texto. Deu-se, então, a necessidade de realizar duas reuniões semanais: uma, às terças-feiras, para discussão de pautas a serem produzidas; e outra, às quintas-feiras, para auxílio na concepção das matérias. A estratégia deu certo e, logo, a adesão dos alunos foi aumentando gradativamente.

Resolvido o problema com o material humano para a produção das matérias, era preciso pensar na qualidade do texto a ser veiculado. Na primeira reunião, que aconteceu ainda no período de férias, em julho de 2012, os três

alunos participantes discutiram, dividiram as pautas e estipularam um *deadline*, que é um jargão jornalístico para delimitar a data limite para a entrega da matéria finalizada. Com o acompanhamento do professor responsável pelo jornal-laboratório, que faz um papel de Editor-Chefe, os alunos, em menos de uma semana, conseguiram desenvolver o seus textos. Porém, antes de ir para a diagramação, o texto era revisado pelo professor responsável do jornal-laboratório, e, como em uma redação, editado se necessário. Desde a escolha da pauta, até a concepção do texto, a preocupação com a qualidade da matéria se torna carro chefe do *O Jornaleiro*.

Estipulado o *deadline*, o aluno começa a entender e vivenciar um clima de redação jornalística, onde prazos são fundamentais para o bom desenvolvimento do trabalho. O discente tinha, portanto, cinco dias para produzir sua matéria e entrega-la ao Editor-Chefe para a revisão e edição. Esse formato de prazos deu ao *O Jornaleiro* uma agilidade que não se tinha visto nos outros jornais-laboratórios, amparado, ainda, pela velocidade de publicação da internet. Assim que o texto era finalizado, revisado e editado, ia para a diagramação. Tarefa esta também executada pelo professor responsável, uma vez que os alunos não tinham domínio no software necessário para tal trabalho.

Com a diagramação feita, a matéria ia para o ar dentro da rede social *Facebook*, em uma página criada pelo *O Jornaleiro* para a divulgação dos textos produzidos pelos alunos. Ou seja, em um espaço de tempo de, no máximo, uma semana, era possível veicular até três matérias na internet, dando ao jornal-laboratório a agilidade pretendida.

Fez-se, então, uma dinâmica dentro do *O Jornaleiro*. Reunião de pauta na terça-feira; auxílio e eliminação de dúvidas na quinta-feira; entrega da matéria pronta no domingo; revisão, edição e diagramação na segunda-feira; e veiculação das matérias de terça à quinta-feira, enquanto o processo para as matérias da

semana seguinte se repetia. Com esse dinamismo, pudemos estabelecer a periodicidade almejada.

Adequado à realidade dos alunos e da Faculdade Campo Limpo Paulista, o projeto se torna, a cada veiculação, parte do cotidiano dos demais discentes da faculdade e passa a fazer parte do universo que está inserido. Porém o desafio se mostra quando tentamos sair desse terreno já conquistado para se aventurar em realidades completamente distintas. E estamos falando da realidade do ensino básico da cidade de Campo Limpo Paulista.

2. Justificativa

3.1 Educomunicação

Explicar que raios é essa tal de “educomunicação” se apresentou como uma tarefa complexa e que exige atenção e cuidado com as palavras escolhidas para dar o devido significado para esse neologismo. Não podemos deixar que o termo, apresentado pela primeira vez em 1999 na revista *Contato* em Brasília após intensa pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação da USP,⁶³ caia em explicações simplistas como o uso das tecnologias da comunicação na sala de aula; ou somente como uma alfabetização para os meios de comunicação; tão pouco como uma simples junção da educação e da comunicação. É preciso um aprofundamento para buscar uma explicação satisfatória para o que Ismar de Oliveira Soares chama de um novo campo de intervenção social.⁶⁴ Ainda segundo Soares:

Partimos da premissa de que a educomunicação, conceito que - no entendimento do Núcleo de Comunicação e Educação da USP - designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos

⁶³ Pesquisa realizada na década de 1990, pelo NCE-USP em 12 países da América Latina que possuíam programas e projetos que trabalhavam com a interface entre comunicação e educação, com o objetivo de detectar o imaginário desses agentes culturais sobre a referida interface. Leia mais em SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas, 2011, p.34-35.

⁶⁴ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas, 2011, p.11

os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude.⁶⁵

O que o professor livre-docente quis dizer é que a educomunicação se apresenta como um novo paradigma para a educação e para a comunicação e que, por sua vez, confrontará inevitavelmente com os paradigmas já existentes que permeiam esses tradicionais campos sociais.

No campo da educação, o paradigma apresentado é o do *ensino x aprendizagem*. Esse sistema vertical de educação apresenta a instituição de ensino como único local de aprendizagem, o professor como o detentor da sabedoria e o aluno como um ser que nada sabe pronto para receber todo o conhecimento vindo de fora para dentro. Já o paradigma na comunicação se apresenta como um sistema hegemônico, onde poucos grupos possuem o poder de criar conteúdo através dos meios de comunicação, dando ao outro um status de mero receptor sem o direito de resposta por meio de suas próprias produções midiáticas.

Olhando para o âmbito escolar, esses dois paradigmas, que claramente obedecem uma lógica funcionalista, impedem o discente de criar condições de se tornar um produtor de conteúdo com olhar crítico para a sociedade. Ao invés disso, há um esforço para a manutenção do *status quo*. A educomunicação busca criar um diálogo entre esses dois campos⁶⁶ que sempre se apresentaram como heterogêneos e distintos em suas funções sociais para poder dar, a esse jovem, reais condições emancipadoras. A questão que se deve fazer é: Esse diálogo é possível?

Primeiro precisamos entender essa separação social entre os campos da educação e da comunicação, onde cada uma delas era vista, através do prisma da racionalidade moderna, como neutras e com funções claras e específicas.

⁶⁵ Ibid., p.15

⁶⁶ BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica**. In CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Org.) Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: 2011, p. 31.

Enquanto a educação deveria legitimar a ordem social proposta, a comunicação era um instrumento disciplinador da coletividade.

A Modernidade nasceu com a instituição da crença nas possibilidades da razão, capaz de transformar a sociedade pela dominação da natureza pelo homem. Ao mesmo tempo impôs a uniformização das mentalidades como forma de controle da opinião pública. Para tanto, a sociedade industrial conformou a educação (para sedimentar e legitimar a ordem social que queria ver estabelecida), fazendo, por outro lado, uma apropriação do discurso midiático, usando-o como seu mais poderoso instrumento disciplinador coletivo.⁶⁷

Mesmo após a crise da Modernidade e o surgimento da cultura Pós-Moderna, a razão continua sendo o alicerce nas construções sociais. O que antes era apresentado como razão iluminista, passa a ser apresentado como razão técnica amparada pelo predomínio da informação. Ainda assim, educação e comunicação continuam como campos distintos e com funções próprias.

Enquanto a comunicação ganha valorização pelo domínio da informação, a educação entra em crise devido ao seu tradicionalismo. Antes a educação era definida “como base da construção da democracia moderna”⁶⁸ e nesse momento esse discurso estava sendo substituído pelo “discurso sobre a excelência e a irreversibilidade da informação”.⁶⁹ Esse pensamento de valorização social ao mundo da comunicação e de uma negação do mundo da educação é defendida pelo pensador francês Pierre Furter, que ainda dirá que a educação nesse período se torna territorial, nacionalizada, normativa e burocrática, enquanto a

⁶⁷ MILAN, Yara Maria Martins. **Comunicação e educação: um ponto de mutação no espaço de confluência**. In: SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de mediações*. In CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Org.) *Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: 2011, p. 15.

⁶⁸ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações**. In CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Org.) *Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: 2011, p. 16.

⁶⁹ Idem.

comunicação se apresenta como desterritorializada, internacionalizada, não-formal e não-burocrática.⁷⁰

Para construir um diálogo entre esses dois campos que, a partir das visões da Modernidade e da Pós-Modernidade são distintos em suas funções sociais, é preciso entender que primeiro, a educação só é possível enquanto ação comunicativa e segundo, a comunicação é em si uma ação educativa. Esses axiomas são apresentados por Ismar de Oliveira Soares como uma das linhas teórico-práticas para se compreender a relação entre comunicação e educação.

Segundo Soares, a comunicação é um fenômeno que se encontra em todos os modos de formação do ser humano. “No caso, o tipo de comunicação adotado passa a emprestar identidade ao processo educativo, qualificando-o”.⁷¹ O estudioso usa como exemplo a expressão adotada por Paulo Freire que diz respeito a uma educação verticalizada, a “educação bancária” e em contrapartida, também usa a expressão “educação dialógica”, utilizada para representar o esforço para a construção de uma educação compartilhada e solidária. Esses dois exemplos mostram o quanto a comunicação se faz presente na práxis educativa, ora por meio de transferência de conhecimento de um ponto para outro, ora por meio do diálogo e da troca de conhecimentos.

No segundo axioma, Soares acredita que diferentes modelos de comunicação determinariam resultados educativos diferentes, onde uma comunicação dialógica contribuiria para um aumento significativo da participação e do interesse dos estudantes.

[...] uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e

⁷⁰ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações**. In CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Org.) Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: 2011, p. 16.

⁷¹ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011, p.17

processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação.⁷²

Essa condição de transformar o ambiente escolar a partir da comunicação - enquanto produção simbólica e transmissão de sentidos -, deixando de lado a burocratizada transferência de informação pela construção de conhecimento através diálogo, dando condições para se formar indivíduos com real poder transformador é o que podemos chamar de educomunicação.

3.2 O Jornal na escola

Antes de falarmos do projeto, devemos tentar defender o uso do jornal como ferramenta pedagógica. Nesse contexto transdisciplinar, o jornal impresso se apresenta como um meio eficiente para ser utilizado como ferramenta dentro da sala de aula. Comparado com outras mídias como a internet ou a própria televisão, o jornal possui características favoráveis para seu uso no ambiente escolar. Isso se faz através do contato direto que o aluno tem com as notícias que fazem parte de seu cotidiano.

Sendo assim, o jornal se torna uma alternativa de interdisciplinaridade, podendo ser, em determinados casos, mais eficiente que o próprio livro didático. Vejamos:

Determinada notícia fala sobre os problemas no transporte público. Ao se deparar com a reportagem, o professor pode trabalhá-la em sala de aula discutindo com os alunos suas experiências com a temática. Diretamente envolvidos com o tema, por ser parte de seu cotidiano, os alunos estarão envolvidos na discussão e prontos para participarem dela. A partir daí, o professor pode trabalhar inúmeras situações, como por exemplo, inserir problemas matemáticos na discussão de número de passageiros por número

⁷² Idem.

de carros disponíveis, tempo que determinado ônibus demora para fazer seu trajeto etc.⁷³

José Péricles Diniz aponta para o desenvolvimento do olhar crítico do aluno que tem o jornal como ferramenta de aprendizagem, pois ele passa a ser um leitor que escolhe e critica o que lê.

Ao usar o jornal como material didático, o professor estará aproximando a escola do mundo que a cerca. Apenas em praticar o manuseio típico de um leitor de jornal, o aluno está aprendendo a fazer escolhas críticas em relação ao que quer e quando quer ler.⁷⁴

Diferentemente dos textos didáticos que, em sua maioria, nada tem a ver com o cotidiano dos alunos, os textos jornalísticos são, além de fácil compreensão, devido a sua escrita simples e direta, atuais e pertinentes às experiências desses cidadãos que frequentam a escola. Portanto, tornam-se um excelente material para ser usado em sala de aula, interferindo diretamente no hábito de leitura dos alunos. O professor Adilson Citelli explica que:

enquanto o livro didático se organiza em torno de conteúdos fixos que aspiram a uma progressão canônica, trocando a surpresa pela linearidade da sequência programática, as linguagens institucionalmente não-escolares formam espécies de fontes entrópicas, que podem possuir sua organização e lógica interna no lugar de onde se originam, mas estão em aparente ruína quando referidas aos seus possíveis aproveitamentos pela escola.⁷⁵

Se o uso de jornais como ferramenta pedagógica já desperta no aluno o olhar crítico e o hábito à leitura, o que aconteceria se ao invés de meros leitores, os alunos passassem a ser, também, produtores de seu próprio meio de comunicação? A resposta pode ser totalmente positiva, pois a criação desse

⁷³ SCHADT, Felipe dos Santos. **O Jornaleiro: O Jornal-laboratório como possibilidade de projeto comunicativo nas escolas de Campo Limpo Paulista-SP**. IV Colóquio Catarinense de Educomunicação/III Colóquio Ibero-Americano de Educomunicação. Florianópolis-SC, 2014.

⁷⁴ DINIZ, José Péricles. O jornal impresso na formação de consciência crítica. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador: v. 13, n.21, p. 129-141, jan./jun., 2004.

⁷⁵ CITELLI, Adilson. Educação e Mudanças: novos modelos de conhecer In. CITELLI, Adilson (org). **Outras linguagens na escola**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 34.

espaço de produção pelo jornal como projeto transdisciplinar faz com que “a juventude de fato se reconheça como agente transformador de sua realidade, a partir da escola”.⁷⁶ A partir dessa busca por protagonismo juvenil, entra em cena o projeto *O Jornaleiro*.

O projeto consistiria em tentar aplicar a mesma metodologia utilizada pelo *O Jornaleiro* na escola em questão, obedecendo suas limitações técnicas e operacionais, além de respeitar suas realidades, implantando um jornal escolar online.

4. Objetivos

4.1 Gerais

O objetivo central é propor que esse projeto entre nessa escola de Campo Limpo Paulista como um projeto transdisciplinar educacional, dando aos alunos a possibilidade de produzir conteúdo relevante ao seu cotidiano, disponibilizando a ele um outro olhar sobre a própria comunidade no qual está inserido e possibilitando o aparecimento “de pessoas com a capacidade de aprender continuamente de modo transformador”.⁷⁷

Além disso, dar ao aluno autonomia para poder falar sobre o que lhe é pertinente e ao professor, dar a possibilidade de usar o conteúdo produzido pelos jovens como ferramenta pedagógica.

Por fim, utilizando as linhas de ação, possibilitar o aparecimento de demais projetos educacionais no ambiente escolar, dando espaço para outras intervenções que dialoguem com a interface comunicação/educação.

⁷⁶ SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011, p.55.

⁷⁷ *Ibid.*, p.52.

4.2 Específicos

Produzir, junto aos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, um veículo de comunicação que possa tratar do cotidiano da comunidade no qual a escola está inserida. Esse veículo de comunicação se dividiria em duas mídias, a online e a impressa.

Para a produção do jornal online, a escola deverá disponibilizar ao projeto o acesso a sala de computação com acesso à internet. Esse projeto pode possibilitar que esse ambiente, pouco usado por grande parte das escolas de Campo Limpo Paulista, passe a ser um espaço de aprendizagem e de apropriação do aluno como uma ferramenta eficaz de conhecimento.

Promover o uso consciente da internet para produção de conteúdo sério e pertinente ao universo do aluno. Através da produção do jornal, o aluno poderá entender o processo de divulgação e produção de notícias da grande rede, criando uma predisposição à crítica ao conteúdo difundido pela internet.

Fazer com que o jornal online dê espaço para os membros da comunidade escolar se manifestarem através de textos escritos ou produções audiovisuais, uma vez que um site possibilita o uso de várias linguagens.

Criar um site para esse jornal escolar online seja divulgado. Esse site poderá sair dos muros da escola e alcançar outras instituições de ensino e, conseqüentemente, outros alunos.

Para isso, concentrar uma equipe com os alunos interessados, apresentar as funções de um jornal online e dialogar com os participantes para a divisão de tarefas a serem executadas.

5. Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, o projeto terá que sofrer algumas alterações para atender as realidades da escola, como horário de reuniões, prazos e exigências.

Antes de mais nada, um mapeamento da escola deve ser feito para entender o perfil dos integrantes da comunidade escolar, identificando hábitos de leitura e escrita, além do envolvimento com assuntos relevantes à escola. Um outro tipo de levantamento importante a ser feito se dá a respeito da opinião dos membros da comunidade escolar sobre sua participação nas decisões e na construção do conhecimento, ou seja, identificar se a escola pratica ou não uma relação dialógica.

Após esse mapeamento, adequar a cada realidade a inserção do projeto com oficinas de leitura e escrita para os alunos, enquanto oficinas de uso de dispositivos midiáticos, como a própria internet dentro da escola, tal qual o seu funcionamento, destinados aos professores. Essas oficinas servirão como a preparação do terreno para se plantar a educomunicação.

As oficinas voltadas para os alunos terão o propósito de apresentar o funcionamento do jornalismo na sociedade e seu “modo de fazer”. Praticando com os jovens a escrita jornalística, os monitores possibilitarão o primeiro contato com o fazer jornalístico a esses estudantes. A monitoria dessas oficinas ficaria na incumbência de alunos de jornalismo pertencentes ao projeto *O Jornaleiro* na Faculdade de Campo Limpo Paulista, que estejam cursando a partir do sétimo semestre da graduação. Essas oficinas, ministradas semanalmente, garantirá ao universitário desconto na mensalidade da faculdade.

Já as oficinas destinadas aos professores serão ministradas por especialistas em educomunicação, chamados por Ismar de Oliveira Soares de

consultores.⁷⁸ Esses consultores, por meio de seus conhecimentos em educomunicação, prepararão o professor para o trato com as mídias dentro da sala de aula e sua utilização na trans e interdisciplinaridade. Em outras palavras, dará condições ao educador para trabalhar com os projetos educacionais. Além dos professores, os diretores e demais funcionários também receberiam essa consultoria para dialogarem com os projetos.

Uma terceira oficina se fará presente para preparar os membros da comunidade escolar para a preparação do jornal online. Tanto aluno, professor e demais membros, terão oficinas de criação de sites, manutenção do mesmo, uso da internet e estudos de crítica e recepção das notícias nela veiculadas. Essa oficina se faz importante para preparar os participantes para a produção efetiva do jornal online.

Após as oficinas, trabalhar na elaboração de todo o site: escolha do nome, direcionamento das matérias, identidade visual, periodicidade e divulgação. Essas reuniões serão mediadas por um educador e todos os membros da comunidade escolar interessados no projeto.

Como no *O Jornaleiro*, reuniões semanais - com datas e horários a definir pelos participantes - aconteceriam para as escolhas das pautas, porém o *deadline* seria maior, devido a falta de prática dos alunos com a construção de uma matéria. Esses alunos seriam acompanhados por um universitário monitor que cursa jornalismo e participa do projeto na faculdade.

Após a produção dos textos, eles passariam por uma revisão, esta seria feita pelos próprios alunos em conjunto com os professores, onde as dificuldades encontradas na construção textual serviriam para que discente e docente troquem experiências e não simplesmente passem pelo processo de corrigir e ser corrigido.

⁷⁸ Ver mais em: SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011, p.70.

Assim que os textos forem revisados, ele será divulgado no site do jornal online escolar. Esse site, por sua vez, poderá ser construído através da plataforma *Wix*, que utiliza de HTML5 e é, além de gratuito, fácil de usar.

Por fim, chega a hora de divulgar o trabalho executado. Essa divulgação, além de ser feita dentro da própria escola, poderá ser feita na própria internet, através das redes sociais. Essa divulgação poderá alcançar outras escolas e outros alunos, difundindo toda uma produção feita a cerca da realidade e das visões que os estudantes do Victor Geraldo Simonsen têm de si mesmos.

6. Conclusão

O que se propõe com esse projeto é modificar o preocupante quadro educacional que Campo Limpo Paulista vive, onde somente uma escola se aproxima da educomunicação.

Sabendo dos benefícios que as práticas educomunicativas provocam na sociedade, esse projeto pode ser um pequeno, porém significativo passo para se criar uma cultura educomunicativa no cenário escolar campolimpense.

Mais do que dar a escola uma nova perspectiva de ensino. Estamos falando em formar cidadãos com um outro olhar sobre a sociedade, aptos a compreenderem os processos de comunicação que permeiam nossos modos de viver, pensar e agir.

Ainda temos pela frente um longo caminho a percorrer, para que uma relação otimizada entre a comunicação e a educação se torne uma prática cotidiana nas escolas e demais espaços educativos, sendo necessário, para tanto, formular políticas específicas e destinar recursos, associando tais iniciativas a programas aprimorados de gestão, a fim de que projetos de inovação tenham tempo de florescer, adquirir consistência de produzir efeitos sociais

e educacionais benéficos e prolongados. Se o caminho é longo, o tempo se faz cada vez mais curto. Mãos à obra!⁷⁹

7. Referências

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas, 2011

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs.) **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento.** São Paulo: 2011.

CITELLI, Adilson. Educação e Mudanças: novos modelos de conhecer In. CITELLI, Adilson (org). **Outras linguagens na escola.** São Paulo: Cortez, 2000.

DINIZ, José Pérciles. O jornal impresso na formação de consciência crítica. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade.** Salvador: v. 13, n.21, p. 129-141, jan./jun., 2004.

MELO, José Marques de In LOPES, Dirceu Fernandes. **Jornal Laboratório: Do exercício escolar ao compromisso com o Público Leitor.** 2ª edição. São Paulo, Editora Summus, 1989.

MILAN, Yara Maria Martins. Comunicação e educação: um ponto de mutação no espaço de confluência. In SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs.) **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento.** São Paulo: 2011.

SCHADT, Felipe dos Santos. **O Jornaleiro: O Jornal-laboratório como possibilidade de projeto educ comunicativo nas escolas de Campo Limpo Paulista -SP.** IV Colóquio Catarinense de Educomunicação/III Colóquio Ibero-Americano de Educomunicação. Florianópolis-SC, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Orgs.) **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento.** São Paulo: 2011.

⁷⁹ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas, 2011, p.94.

TOURRAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Lisboa: Piaget, 1992.

Autor



Felipe dos Santos Schadt é jornalista formado pela Faculdade Campo Limpo Paulista, com especialização em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professor de Técnicas em Rádio e TV no curso de comunicação social da Faculdade Campo Limpo Paulista, coordenador do projeto *O Jornaleiro* e aluno do curso de pós-graduação lato-sensu em Educomunicação pela Escola de Comunicação e artes da USP. Contato: felipeschadt@gmail.com.

Revista Se Liga: de coadjuvantes a produtores de conteúdo

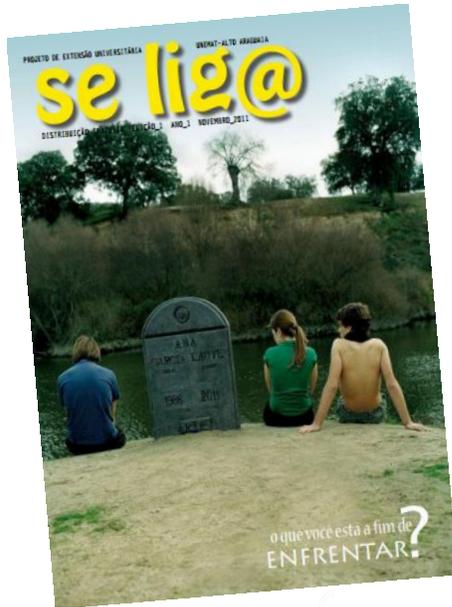
Antonia Alves Pereira, João José Alencar e
Wanderléia Pereira da Silva

Resumo

O presente artigo discute a relação dialógica de estudantes de quatro escolas públicas de Alto Araguaia-MT no interior do projeto de extensão “Revista Se Liga” da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). O espaço conquistado pelos estudantes é considerado um direito à comunicação, visto que antes eles participavam como coadjuvantes e agora, são protagonistas em todo o processo de produção, já que não é mais a equipe gestora que estabelece as pautas e dá corpo às matérias. Ao se apropriarem das técnicas jornalísticas, de como produzir fotografias, charges e ilustrações diversas, bem como do planejamento gráfico, eles trabalham temáticas relevantes a seu contexto sociocultural. Isso é possível porque as áreas educacionais da *mediação tecnológica*, da *gestão da comunicação*, da *expressão comunicativa através das artes* e da *educação para a comunicação* são trabalhadas na perspectiva dos direitos humanos que possibilita aos alunos a criação e o fortalecimento de ambientes democráticos em suas unidades escolares. Durante o projeto, os alunos participantes interagem com sua visão de mundo, acolhendo as iniciativas dos demais colegas de outras escolas. Em contrapartida, são convidados a elaborarem jornais murais em suas unidades escolares para interagir com seus pares na própria escola. Tal proposta é respalda no paradigma da Educomunicação (SOARES, 2001; 2011), nos conceitos jornalísticos, no protagonismo juvenil e nas discussões da Unesco e Unicef sobre os direitos humanos relacionados à comunicação e à participação.

Enquanto projeto de extensão universitária, a revista “Se Liga!”⁸⁰ é considerada um instrumento de comunicação para os adolescentes de escolas públicas, já que podem se utilizar da mesma como canal de expressão de suas ideias, opiniões e visão de mundo acerca do que se passa na região. O projeto desenvolve-se no campus de Alto Araguaia-MT da Universidade do Estado de Mato Grosso, tendo surgido por iniciativa de membros da comunidade discente que com apoio de professores, tornou-se projeto de extensão em 2011. No ano seguinte se afirmou como campo de estágio do curso de Comunicação Social–Jornalismo. Desde sua criação, a revista passou por três reformulações.

⁸⁰ Disponível em: <<http://revistaselg.blogspot.com.br>>.



Imagens de capas da revista Se Lig@

Em 2012 foi integrado à disciplina “Estágio Supervisionado”, ganhando profissionalismo, projeto editorial e novo *layout* – sempre conservando em sua proposta teórica a presença da Educomunicação. Nesse processo, avaliou-se a edição anterior, apontou-se as falhas e os acertos no sentido de fortalecer a proposta por meio de um novo projeto editorial que atendesse às perspectivas e anseios dos jovens das cidades envolvidas (ALENCAR *et. al*, 2012, p. 2).

Com a entrada de novos pesquisadores e colaboradores ao grupo gestor do projeto em 2014, a revista passou por nova reformulação para contemplar na prática o processo educomunicacional de sua proposta, dando espaço aos alunos que passaram a participar de todo o processo editorial. Assim, sensibilização, decisões sobre o formato e os assuntos da revista, elaboração de pautas e matérias jornalísticas, bem como sua disponibilização impressa e digital, deram vida à participação dos alunos como produtores culturais de comunicação e não apenas, participantes coadjuvantes do processo.

Alunos de quatro escolas públicas⁸¹ da cidade foram convidados *in loco* para participar do projeto com reuniões quinzenais na sede do campus de Alto Araguaia para pensar na revista como um todo, exercendo seu protagonismo enquanto direito à comunicação.

Ecossistema comunicativo, ambiência agradável

Aos poucos, os protagonistas juvenis sentiram-se donos do processo que lhes deu espaço para exercerem uma relação dialógica capaz de acolher aos colegas de escolas distintas – a maioria se conhecia, uma vez que a cidade é pequena. Passaram a falar de suas preocupações, de suas vontades e alegrias, de seu interesse em aprender a fazer uma revista para produzi-la. Assim, textos, vídeos, comentários, histórias e boas risadas marcaram os encontros quinzenais que passaram a ser semanais para que a revista fosse editada no tempo exigido por questões governamentais⁸².

⁸¹ Três escolas da rede estadual de educação: E.E. Carlos Hugueney, E.E. Arlinda Pessoa Morbeck e E.E. Maria Auxiliadora (sendo essa administrada pelas irmãs salesianas) e uma municipal: E.M. Inácio Fraga.

⁸² Como a revista não tem financiamento próprio, a impressão da mesma foi financiada pelo Campus de Alto Araguaia que empenhou o valor orçado junto a uma gráfica, mas que a mesma

Essa ambiência agradável é denominada por ecossistema comunicativo nas pesquisas educacionais por ser capaz de aumentar a confiança dos atores sociais envolvidos no processo, já que se utilizam de diálogo, participação, incentivo, acolhida, dentre outros princípios colaborativos.

É por este motivo que as oficinas ministradas aos alunos ultrapassaram a mera transmissão de informações (oficinismo), pois visavam levá-los à apropriação das técnicas jornalísticas. Sendo conhecedores das mesmas, poderia se tornar planejadores do processo editorial como um todo, além de repórteres, fotógrafos, redatores, editores, etc.

Esse espaço conquistado é considerado um direito à comunicação, visto que antes eles participavam como colaboradores em uma ou outra matéria. Agora, como protagonistas recebem todo o respaldo da equipe gestora em sua gestão dos processos comunicativos e na mediação tecnológica, tendo como “menina dos olhos”, a caminhada processual.

De acordo com Soares (apud PEREIRA, 2012, p. 87), o espaço colaborativo, criativo e democrático de um laboratório multimeios – o que poderíamos chamar da redação jornalística da “Se Liga!” – potencializa as habilidades individuais por meio de projetos colaborativos que levam à prática democrática que desenvolve relações interpessoais em que todos têm igualdade de oportunidades de falas, de negociação de sentidos e de significações.

Pode-se constatar que na “Se Liga!”, a Educomunicação está permitindo um planejamento e avaliação processual, criando e fortalecendo ecossistemas comunicativos, melhorando as relações interpessoais e utilizando os recursos

deveria ser impressa até o final de outubro. É por este motivo, que a equipe passou a trabalhar semanalmente para dar conta da demanda.

tecnológicos como instrumentos que auxiliam no processo de aprendizagem (SOARES, 2001, p. 43).

Ao se apropriarem das técnicas jornalísticas, de como produzir fotografias, charges e ilustrações diversas, bem como do planejamento gráfico, eles trabalham temáticas relevantes a seu contexto sociocultural.

Os jovens participantes desses projetos apontam o desejo de encontrar nas possibilidades de produção da cultura, através do uso dos recursos da comunicação e da informação, os sonhos cotidianos e a transformação da realidade local. Eles se abrem para a compreensão crítica da realidade social e ampliam seu interesse em participar da construção de uma sociedade mais justa, confirmando sua vocação pela opção democrática de vida em sociedade. (SOARES, 2011, p. 31)

Outro fator importante dentro desse processo educacional é a partilha de saberes. Graduados que antes cursavam comunicação social e compunha o processo de produção da revista, nessa nova fase multiplicam o aprendizado adquirido. Através de oficinas de charges, fotografia e gêneros opinativos puderam criar um canal de diálogo com os alunos do projeto, por meio do compartilhamento de experiências e apresentação de conceitos jornalísticos.

Essa experiência propiciou aos alunos da rede pública um olhar crítico sobre a sociedade em que vivem, trazendo temas pertinentes a sua realidade por meio de fotografias, textos e ilustrações. Dessa feita, foram além de uma mera reprodução de suas visões de mundo, tendo que ouvir outros agentes da sociedade para que os conteúdos produzidos se alinhassem a uma vertente cidadã, seguindo aos preceitos jornalísticos de apuração.

Com isso, podemos ver que as palavras de Rossi (1996), que defende o jornalista como agente da sociedade e, considera o jornalismo como uma batalha diária pela mentes e corações dos leitores, encontrou no ecossistema

educomunicativo da “Se liga” um veículo que promove a cidadania e mantém o caráter ideológico do trabalho jornalístico.

Comunicar é um direito nosso!

Durante o projeto, os alunos participantes interagem com sua visão de mundo, acolhendo as iniciativas dos demais colegas de outras escolas. Em contrapartida, são convidados a elaborarem jornais murais em suas unidades escolares para interagir com seus pares na própria escola – situação que ocorrerá após a impressão da revista e antes de seu lançamento (26/11/2014).

A elaboração de um jornal mural dentro da escola foi contemplada no projeto extensional para promover uma maior integração entre os alunos do projeto e seus colegas que estão percebendo a movimentação deles durante esse processo. Dessa forma, os alunos integrados ao projeto se tornam agentes multiplicadores do conhecimento adquirido e permitem a criação de novas formas de se comunicar no ambiente escolar.

Com a apropriação das técnicas e da consciência cidadã ao se trabalhar com a informação, permite que se desenvolva uma comunicação ritual, em que cada pensamento e contribuição de diferentes indivíduos estabeleçam o debate e o diálogo em torno da discussão por melhorias dos diferentes setores que afetam o bairro, a rua, a escola de cada ser social.

Isso é possível porque as áreas educomunicativas da *mediação tecnológica*, da *gestão da comunicação*, da *expressão comunicativa através das artes* e da *educação para a comunicação* são trabalhadas na perspectiva dos direitos humanos que possibilita aos alunos a criação e o fortalecimento de ambientes democráticos em suas unidades escolares.

Sendo a área da gestão considerada a “liga” da caminhada processual, podemos dizer que nesse projeto ela se configura como a responsável por dar vida aos procedimentos, estratégias e decisões editoriais. Nesse sentido, a equipe gestora esforça-se para exercer uma postura dialógica, participativa e democrática em todas as iniciativas, questionando-se quando alguma decisão “apressada” apresenta-se como urgente.

Se falar em comunicação, é falar em direitos humanos como enfatiza a Unicef, “é necessário intensificar esforços para democratizar e qualificar a comunicação, inscrevendo-a no cenário dos direitos como peça-chave para o exercício da cidadania”(DH JUSPOPULI, 2011, p. 5). Assim, o protagonista do processo comunicativo é portador do direito à comunicação que inclui a liberdade de expressar-se de várias formas, além do acesso aos meios de produção da comunicação e informações éticas e contextualizadas.

É nessa perspectiva que o direito à comunicação se expressa em condição essencial ao exercício da cidadania que se estabelece na luta pela garantia dos direitos humanos que propiciam uma transformação do entorno social dos envolvidos no processo, bem como do seu entorno sociocultural.

Considerações processuais

Durante o processo foi perceptível que à medida que os alunos se apropriavam das técnicas e deixavam de ser meros espectadores para tornarem-se protagonistas do processo, acontecia de forma espontânea o envolvimento com o projeto, deixando a timidez das primeiras reuniões para contribuição com ideias e apontamentos firmes.

A formação de um olhar crítico sobre a falta de livros na escola, as opções de lazer da cidade, as fontes de entretenimento que lhe estão disponíveis, o preconceito e a diversidade permearam as pautas escolhidas para a edição. Isso permitiu que o aluno entendesse os seus direitos e o respeito ao direito do próximo em sociedade.

Diante disso, a terceira edição da “Se liga” mostra que para existir um processo educacional é preciso que haja interação entre professores, alunos e comunidade externa. Além de que, o exercício de viver em sociedade, de forma crítica e construtiva, com ênfase no respeito aos direitos humanos e a prática da cidadania, é uma decisão coletiva e transformadora.

Referências

ALENCAR, João José et. al. **Jornalismo e Educação – a Experiência de Planejamento Editorial da Revista Se Liga**. Simpósio de Jornalismo e Direito – A comunicação do Direito, o Direito da Comunicação. 29/05 a 1/06/2012. Barra do Garças-MT.

DH Juspopuli Escritório de Direitos Humanos. **Comunicação, direitos humanos e infância: construindo uma agenda positiva para o Semiárido**: Selo UNICEF Município Aprovado Edição 2009-2012 / DH Juspopuli Escritório de Direitos Humanos. 1. ed. – Salvador: UNICEF, 2011.

PEREIRA, Antonia Alves. **A educação e a cultura escolar salesiana: a trajetória da construção de um referencial educacional para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro**. 2012. 292f. + 1 CD: il. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação. Área de Concentração: Interfaces Sociais da Comunicação), Escola de Comunicações e Artes, Universidade São Paulo, São Paulo, 2012.

ROSSI, Clovis. **O que é Jornalismo?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio** – São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira (org.). **Caminhos da Educomunicação**. São Paulo: Salesianas, 2001.

Autores



Antônia Alves Pereira é professora e pesquisadora na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Diretora de Comunicação da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP). Mestre em Ciências da Comunicação (ECA-USP), especialista em Educação a Distância (Senac-RJ), graduada em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo (UFMT). Contato: antoniaalvesjor@yahoo.com.br



João José Alencar é bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo (Unemat), efetivo pela Secretaria de Educação de Mato Grosso, colaborador do projeto de extensão da “Revista Se Liga” da Unemat-Campus de Alto Araguaia e do grupo de pesquisa “Leitura e Literatura na Escola” da Unesp, sócio da ABPEducom e membro do Núcleo Regional de Mato Grosso da ABPEducom. Contato: jjaspc@gmail.com.



Wanderléia Pereira da Silva é bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo (Unemat), colaboradora do projeto de extensão da “Revista Se Liga” da Unemat-Campus de Alto Araguaia, sócia da ABPEducom e membro do Núcleo Regional de Mato Grosso da ABPEducom. Contato: wanderleia_99@hotmail.com.

A mobilização social por meio da comunicação e a interface com a educomunicação

Hércules Barros

Introdução

“Agora todos nós nos convertemos em potenciais cidadãos jornalistas que, com pouco equipamento, podem gravar e em seguida pôr nas redes globais o que qualquer um esteja fazendo de errado, seja em que parte for.” A declaração do pensador Manuel Castells, no livro *Communication Power* (CASTELLS, 2009, p. 413), remete ao uso da internet como canal de Comunicação Social pelo cidadão comum e retrata como essa apropriação tem proporcionado aos movimentos sociais o exercício da prática coletiva da cidadania, principalmente por meio de plataformas móveis, dentre elas os celulares.

Nesse contexto, o presente artigo discorre sobre a atualidade da educomunicação como oportunidade de ampliação da democracia participativa na Comunicação e a possibilidade de diálogo dessa ‘nova’ área do conhecimento com as ações de mobilização das “redes sociais de indignação”⁸³, especialmente suas organizações via mídias sociais⁸⁴. A educomunicação pode colaborar com o um modelo horizontal de Comunicação, onde o receptor se converte em produtor de conteúdo no entendimento do direito à Comunicação e esta como um Direito Humano.

Compete à Comunicação, como campo de mediação dos espaços social, político e democrático, oferecer um modelo de percepção da realidade que se

⁸³ Expressão cunhada por mim a partir da leitura do pensamento do sociólogo Manuel Castells no livro *Redes de Indignação e Esperança*.

⁸⁴ Para fins deste artigo, entende-se por mídia social o meio ou a plataforma utilizados para veiculação de conteúdos informativos ou para entretenimento. Espaço onde as redes sociais exercem comunicação social e articulação social.

aproxime da gestão compartilhada do conhecimento. Mas, até que ponto as práticas comunicativas propostas por meio das mídias sociais são favoráveis aos cidadãos? Revolução midiática, convergência tecnológica, interação participativa, consumidores críticos e seletivos levam à participação ativa? A partir desses questionamentos é feita uma reflexão sobre uma proposta de modelo de comunicação onde o receptor se converta em produtor de mensagem.

Antes de discorrer sobre a aproximação da educomunicação do direito à Comunicação, é feito um breve resgate de acontecimentos históricos recentes de *advocacy* por meio das mídias sociais para exemplificar fatos onde a Comunicação das redes sociais⁸⁵ teve papel importante. Fenômenos de mobilização que estiveram ou estão em processo na opinião pública e que, em muitos casos, influenciaram profundamente os Meios de Comunicação de Massa tradicionais.

Acontecimentos

O educador Daniel Prieto, da Universidade de Cuyo, em Mendoza, Argentina, costuma dizer que “estamos vivendo uma revolução profunda na maneira de comunicar e aprender”. Nesse sentido, a internet tem possibilitado a interconexão de redes horizontais e viabilizado a comunicação interativa, proporcionando a auto-organização das pessoas em sociedade. Entendendo a Comunicação como um direito fundamental, a rede mundial de computadores e as redes móveis têm despontado como instrumentos para viabilizar tal realidade. No Brasil e no mundo, episódios recentes de resgate de direito à cidadania e à expressão de opinião marcam o uso das mídias sociais como canal de comunicação e ativismo social.

⁸⁵ Para fins deste artigo, entende-se por rede social um grupo de pessoas que compartilha algum interesse em comum. Estejam elas reunidas em comunidades ou organizações no espaço virtual ou real.

Uma das ocorrências em nível internacional de maior destaque foi o caso da autoimolação por fogo do jovem Mohammed Bouazizzi, na Tunísia, em 2010. O protesto que custou a vida do vendedor ambulante impedido pelas autoridades de seu país de vender frutas na rua, culminou em uma revolução pela liberdade e dignidade nas mídias sociais. A divulgação do ato nas redes sociais levou cerca de cinco mil pessoas ao funeral de Bouazizzi. A partir desse fato, manifestações por novas formas de participação na vida política, cidadania e direito à comunicação se estenderam em outros países do mundo árabe e levaram aos protestos conhecidos como “Primavera Árabe”, com mobilização social em rede no Egito, Jordânia e Líbia, onde regimes políticos entraram em crise ou ruíram.

Fenômenos midiáticos das redes sociais como o ocorrido no mundo árabe têm gerado análises, pelos estudiosos, do poder da democratização das informações e da comunicação. Há a clara percepção de que as trocas de mensagens por meio de mídias sociais contribuem para a organização dos movimentos sociais. Como pontua Manuel Castells em seus trabalhos, na era da internet a conexão entre redes possibilita a formação de redes de poder. Essas experiências mostram que o direito ao exercício da cidadania e o direito humano à comunicação são processos que mudam a partir do momento em que se produz um aparato de debate pela rede. Ciberespaço⁸⁶ e rede virtual, indignação pela rede e organização de debate: dinâmicas que mudam as relações sociais e levam à perda do “medo” de se fazer pressão social. Seres humanos saindo da condição de meros indivíduos para pessoas conectadas, cidadãos em rede.

No Brasil, o espaço virtual também tem servido de epicentro para as ações coletivas dos cidadãos. As mídias sociais têm aberto, inclusive, espaços significativos nos meios de comunicação de massa (MCM) para pautar questões sociais. Um caso notório nesse sentido foi registrado pela TV da Assembleia

⁸⁶ “Espaço criado artificialmente pelas convergências entre o mundo online gerado pelas redes telemáticas e as projeções digitais e imaginárias dos sujeitos que, direta ou indiretamente, interagem por seu intermédio, deve seu nome à obra do escritor William Gibson.” (Rüdiger, 2011, pág. 291)

Legislativa do Rio Grande do Norte, em maio de 2011. Na ocasião, a professora Amanda Gurgel, da rede pública de ensino do Estado, discursou sobre o descaso das autoridades governamentais com a educação. A fala da educadora foi durante audiência pública que, posteriormente, ganhou as redes sociais e se tornou um viral na internet.

Uma semana depois a professora estava no Programa do Faustão, da emissora Rede Globo. Gurgel aproveitou o momento de mídia espontânea em um dos canais de TV de maior visibilidade para convocar os telespectadores a aderir, no *twitter*⁸⁷, a campanha que reivindicava a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação por meio da divulgação de mensagens (*tweets*) com a *hashtag*⁸⁸ #dezporcentodopibja. O fluxo comum possibilitou a usuários do twitter a discussão em torno da atenção à educação. Sobre a dinâmica entre as mídias e redes sociais, a pesquisadora Lucia Santaella é pontual: “As mensagens do twitter não apenas fazem uso das redes, mas criam redes e são também a própria rede” (Santaella, 2010, pág. 17). Esse caso exemplifica o poder de mobilização do microblog e como ele é mais usado (e apropriado) para engajar pessoas ao redor de uma ideia e detectar lideranças e tendências. E mais.

A iniciativa da professora na internet mostra como é possível as redes sociais abrirem espaço nos meios de comunicação de massa para tratar de questões sociais e da reconfiguração das sociabilidades contemporâneas. Trata-se de novas formas de participação na reivindicação de atenção aos direitos humanos e à cidadania, como ocorreu nas recentes manifestações por todo o país por saúde, educação, transporte e segurança. Mais precisamente em junho e julho de 2013, com os passos iniciais do Movimento do Passe Livre, na cidade de São Paulo, que deu início a uma série de manifestações pelo país. Os partidos socialistas brasileiros chegaram a levantar as suas bandeiras nesses atos e os

⁸⁷ Microblog utilizado para mensagens de no máximo 140 caracteres.

⁸⁸ Indexadores de temas, tópicos e ou palavras-chave utilizados para agregar mensagens (*tweets*) em comum em um mesmo fluxo que reúne comunidades e interessados em torno de um tema específico.

manifestantes ressaltaram que se tratava de um movimento apartidário. Exigiram que as bandeiras fossem baixadas. Em seguida, vieram os *black blocs*.

Em entrevista ao programa “The Noite” da emissora SBT, apresentado pelo publicitário Danilo Gentili⁸⁹, exibido em 15 de setembro de 2014, a então presidente Luciana Genro destacou que, para o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), os *black blocs* prejudicaram o movimento brasileiro porque geraram uma reação desproporcional da polícia. Por outro lado, o pensador Manuel Castells destacou que a iniciativa do governo brasileiro em dar uma resposta às reivindicações democráticas. “Pela primeira vez, desde que, em 2010, se iniciaram esses movimentos em rede em noventa países diferentes, a mais alta autoridade institucional declarou que ‘tinha a obrigação de escutar a voz das ruas’”.

As manifestações sociais no Brasil e no mundo, potencializadas pelas mídias sociais, são exemplos claros de possibilidades de ampliação da democracia participativa nos processos de educação para a cidadania e para o direito à comunicação. Nesse sentido, é factível fazer uma aproximação com a Educomunicação, reconhecida como uma área do conhecimento que tem contribuído para a reconfiguração das sociabilidades contemporâneas.

Educomunicação

O exercício da prática coletiva da Comunicação por meio da gestão democrática da informação mostra-se como uma alternativa para fazer valer o direito humano à Comunicação e, conseqüentemente, à cidadania. Os movimentos sociais deflagrados pelas mídias sociais traçam o perfil dessas sociedades conectadas em rede que se caracterizam pela ocupação do espaço público urbano, criação de tempo e espaço próprios e ausência de lideranças e de

⁸⁹ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=PBXeEe4KURM> (último acesso em 23 de setembro de 2014).

programas partidários, além da marca temporal local e global. “Pois o que é irreversível no Brasil como no mundo é o empoderamento dos cidadãos, sua autonomia comunicativa e a consciência dos jovens de que tudo que sabemos do futuro é que eles o farão. Móbil-izados” (Castells, 2013, pág. 182).

Os jovens fazem uso a todos os instantes de mídias sociais como *Facebook*, *Youtube* e *Whatsapp*. Os telefones móveis têm sido referência nessa difusão do conhecimento. Mesmo aqueles jovens menos favorecidos economicamente e sem acesso a celulares estão inseridos nesse processo. Eles recorrem às inúmeras *lan houses* Brasil afora para estarem conectados a redes sociais. Esses espaços reais que, no passado recente, marcaram e até hoje se caracterizam como pontos de encontro e conexão em rede, também podem proporcionar (e já proporcionam) uma possibilidade de revolução no saber.

“Caminhando rumo ao século XXI, vemos a cultura massiva conviver com novas técnicas e são também os segmentos juvenis um dos principais usuários dessas ferramentas de comunicação marcadas pela mobilidade, portabilidade e, em muitos casos, simultaneidade. No caso brasileiro, é também notável a crescente popularização e comercialização do acesso à internet, haja vista a penetração bastante expressiva de *lan houses* em uma ampla gama de cidades e de bairros. Disso não estão excluídas as regiões periféricas brasileiras, nas quais, munidos de MP3, celulares e frequentando assiduamente – e com custo relativamente baixo – as *lans*, jovens recebem, produzem e reciclam formas e conteúdos midiáticos” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p. 14).

Ninguém melhor do que os jovens para avançar nesse aspecto. Eles têm o poder de mobilização e participação por meio das mídias sociais para provocar interação. Pois, mais importante do que a técnica da escrita é o reencontro com a capacidade de se comunicar. Os jovens contam com a vitalidade a seu favor e com o desprendimento para reinventar a face humana, solidária na forma de se

comunicar. Isso facilita a possibilidade de fazer parte, e não ficar à parte, da participação efetiva e qualificada e da efetividade da comunicação.

A efetividade do direito humano à Comunicação ainda tem um longo caminho pela frente. No livro *'Dos Meios às Mediações'*, Jesús Martín-Barbero traduz bem e de forma natural essa distância ao ressaltar que a mudança tecnológica (informação) processa-se de forma rápida, enquanto as mudanças culturais (comportamento) têm um ritmo muito mais demorado. E é nesse vácuo que a Educomunicação pode significar outro modelo de comunicação, onde o receptor se converta em produtor de mensagem.

“Os seres humanos criam significado interagindo com seu ambiente natural e social, conectando suas redes neurais com as redes da natureza e com as redes sociais. A constituição de redes é operada pelo ato da comunicação. Comunicação é o processo de compartilhar significado pela troca de informações” (CASTELLS, 2013, p. 11). As palavras de Castells se aproximam da Educomunicação quando apontam que os cidadãos da “era da informação” tornam-se capazes de inventar novos programas para suas vidas com as matérias-primas de seu sofrimento, suas lágrimas, seus sonhos e esperanças. “Elaboram seus projetos, compartilham sua experiência. Subvertem a prática da comunicação tal como usualmente se dá, ocupando o veículo e criando a mensagem.”

Ao partir dessa linha de pensamento, a metodologia da educomunicação se faz importante porque a insurgência não começa com um programa ou estratégia política. Nasce da coletividade como as manifestações citadas anteriormente, e que se transformaram em reivindicações por necessidades básicas tais como educação, saúde, transporte e emprego. Conforme também lembra o jornalista e educador Alexandre Le Voci Sayad: “Os trabalhos em educomunicação têm hoje um papel fundamental em canalizar essas habilidades já evidentes para a produção de mídia de qualidade, marcada pela criatividade, motivação,

contextualização de conteúdos, afetividade, cooperação, participação, livre expressão, interatividade e experimentação”⁹⁰.

Em 2009, organizações da sociedade civil de diversas partes do país, integrantes da Rede CEP (Comunicação, Educação e Participação), estiveram reunidas em Fortaleza (CE) e, na ocasião, definiram coletivamente como educomunicação o seguinte conceito: “Conjunto de processos que promovem a formação de cidadãos participativos política e socialmente, que interagem na sociedade da informação na condição de emissores e não apenas consumidores de mensagens, garantindo assim seu direito à comunicação. Os processos educamunicativos promovem espaços dialógicos horizontais e desconstrutores das relações de poder e garantem acesso à produção de comunicação autêntica e de qualidade nos âmbitos local e global. Sendo assim, a educomunicação contempla necessariamente a perspectiva crítica com relação à comunicação de massa, seus processos e mediações”⁹¹.

Traduzida em imagem e comparada aos atos que se baseiam em redes dinâmicas autônomas, com o decisivo apoio da internet e das redes sociais, a educomunicação reinventa o modelo retilíneo de comunicação (emissor-canal-receptor) para um arquétipo em que o receptor também é emissor:

⁹⁰ Colocação do jornalista e educamunicador Alexandre Le Voci Sayad no prefácio do livro: *Educomunicação – o conceito, o profissional, a aplicação*, citado na bibliografia do presente artigo.

⁹¹ Conclusão do Encontro da Rede CEP, destacado em *Educomunicação: de experiência alternativa a política pública* no livro: *Educomunicação – o conceito, o profissional, a aplicação*, citado na bibliografia do presente artigo.

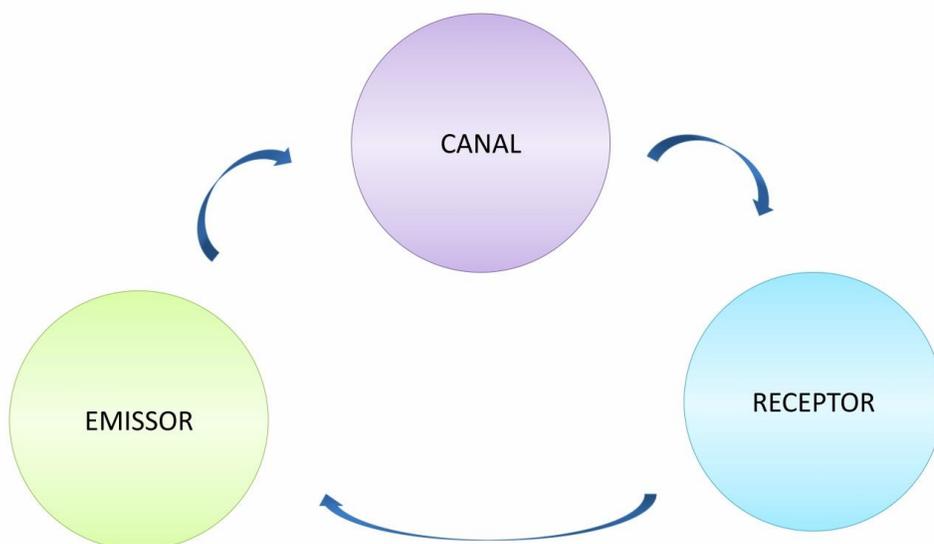


Figura 1: releitura do tradicional processo de comunicação a partir da perspectiva da educomunicação

Para Manuel Castells, Comunicação é simplesmente a conexão entre redes distintas, redes regionais e por meio das quais se formam as redes de poder. As comunidades virtuais aumentam os canais de participação coletiva. Geram informação que gera conhecimento. Sobre como utilizar meios de comunicação e novas tecnologias para promover conhecimento e levar à mudança social, o educador e comunicador Mario Kaplún, reconhecido em toda a Ibero-América por sua trajetória profissional, é certo: “Toda educação é um processo de comunicação” porque “educar é sempre comunicar”⁹².

Análise e conclusão dos resultados

Em síntese, a ideia resgata “técnicas” pedagógicas dos anos 1960, quando o pensador Paulo Freire já havia identificado o papel centralizador do processo comunicacional na prática da difusão do conhecimento. Envolvido com as

⁹² Em “Una pedagogia de la comunicación”, texto publicado em: Educomunicación: más allá del 2.0, citado na bibliografia do presente artigo.

questões de alfabetização, formação profissional e cidadania, Freire afirmava, já naquela época, que promover educação é fazer comunicação (CITELLI; COSTA, 2011). Na prática pedagógica, esse processo propõe privilegiar o compartilhar (horizontal) em detrimento do ensinar & aprender (vertical), também chamado por Freire de “educação bancária”.

O enunciado “freireano” ganhou força ao longo dos anos 1970 e expansão nas décadas seguintes – mesmo que de forma subliminar e pontual – com as novas práticas educacionais, acompanhadas da diversificação e aceleração do uso das novas tecnologias na transmissão da informação. Ao longo dos anos, o universo de meios comunicativos passou a influenciar cada vez mais a esfera educacional⁹³ e a ter um papel protagonista na vida das pessoas, especialmente no que diz respeito ao direito à Comunicação. Cada vez mais, as sociabilidades desse “novo” grupo de cidadãos foram reorientadas por práticas midiáticas na internet, em especial as redes sociais.

Por fim, é notório que, no advento das novas tecnologias, as práticas comunicacionais incorporaram novas formas de coletar, armazenar, produzir e distribuir informação, que tornam o direito humano à Comunicação uma realidade. Mais do que nunca se tornou fundamental a atenção à definição do papel “social” da comunicação. “Diante das transformações culturais em curso no mundo globalizado, o jornalismo na internet surge como possibilidade de expansão das culturas e preservação de referências locais” (BARROS, 2004).

O presente artigo não tem a pretensão de ser um trabalho conclusivo. O que se tentou mostrar por meio de texto e da imagem é que, com os avanços tecnológicos e os processos participativos de construção do saber, a aprendizagem se faz de forma horizontal e está mais para o compartilhar do que para o ensinar. Com a participação ativa do receptor, o direito humano à

⁹³ Entende-se por esfera educacional um leque mais amplo de relações, não apenas restritas ao ambiente escolar.

Comunicação se apropria do esquema de comunicação emissor → canal → receptor em um movimento circular, como já ilustrado anteriormente (figura 1).

A educomunicação legitima o trabalho coletivo com qualificação, produção e difusão de mensagens pensadas a partir de um processo democrático e crítico de partilha de ideias. Esse trabalho, feito em conjunto e por todos, recupera o encontro entre o lúdico e a aprendizagem. Convida à responsabilidade, porque todos fazem parte do processo de construção da cidadania.

Referências

APARICI, Roberto (coord.). **Educomunicación: más allá del 2.0**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2010.

BARROS, Hércules José de Matos. **Jornalismo Cultural e Internet – Análise do “Divirta-se” no Correioweb**. Brasília: UnB, 2004.

BORELLI, Sílvia H. S.; ROCHA, Rose de Melo e OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves (coords). **Jovens na cena metropolitana – percepções, narrativas e modos de comunicação**. São Paulo: Paulinas, 2009.

CASTELLS, Manuel. **Communication Power**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

_____. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CITELLI, Adilson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs). **Educomunicação – construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MENDES, Jerônimo e FILHO, Iússéf Zaiden. **Empreendedorismo para jovens: ferramentas, exemplos reais e exercícios para alinhar a sua vocação com o projeto de vida**. São Paulo: Atlas, 2012.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da Cibercultura – Perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação – o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2011.

Autor



Hércules Barros é jornalista, com mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (FAC/UnB). Dedicou-se às áreas de educomunicação, juventude e mídias sociais. Integra a Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores (Renajoc) e é parceiro da publicação *Revista Viração Educomunicação*, voltada a jovens. Colabora como educador na Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Vivendo com HIV/Aids (RNAJVHA) e foi consultor da UNESCO no programa Jovem de Expressão (DF), entre 2012 e 2013. Atualmente, exerce a função de assessor de imprensa na Comunicação do INEP/MEC. Contato: meucaro@gmail.com

Os Direitos Humanos e as práticas educacionais da Amazônia *Ribeirinha*

Raquel Dani Sobral Santos

Resumo

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, oriunda da Revolução Francesa, atribuiu ineditamente a soberania à nação, e não ao rei e, conseqüentemente, declarava que todos seriam iguais perante a lei. Deste modo, os privilégios por nascimento estavam eliminados, dando lugar ao direito à cidadania por mérito. Assim, a ideia deste *paper* é discutir a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, aplicá-las contemporaneamente nas práticas educacionais da Amazônia *Ribeirinha*. O intuito é relacionar a importância das redes e da mobilização social para o desenvolvimento da democratização do ensino em locais de difícil acesso, como na floresta, sem descartar os moldes ideológicos de cidadania e dignidade humana respeitando também os valores próprios de cada cultura.

Introdução

O presente artigo surgiu a partir de experiências empíricas da autora tanto na função de Tutora da Universidade Anhembí Morumbi como também na pretérita atividade docente no arquipélago da Ilha do Marajó localizado no Estado do Pará. Nessa perspectiva, o intuito é direcionar uma prática educacional voltada aos preceitos referentes aos Direitos Humanos e formatá-la para localidades diversificadas socialmente, economicamente e ambientalmente.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, oriunda da Revolução Francesa, atribuía ineditamente a soberania à nação, e não ao rei e, conseqüentemente, declarando que todos seriam iguais perante a lei. Deste modo, os privilégios por nascimento estavam eliminados, dando lugar ao direito à cidadania por mérito⁹⁴. Tal Revolução trouxe à mente das elites o medo da multidão em marcha, assim como aconteceu na tomada da Bastilha, implicando

⁹⁴ ARAÚJO, Ulisses F. & AQUINO, Julio Groppa. Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

em mudanças radicais tanto nos comportamentos quanto nas estratégias de dominação.

Para tanto, partimos do pressuposto assegurado por Lei que, o direito à educação de qualidade e em igualdade de condições faz parte dos direitos humanos fundamentais para que o indivíduo seja preparado para o exercício da cidadania e qualificado para o trabalho. A mobilização social torna-se, então, um instrumento primordial para tal cumprimento de exercício e alia-se à construção de uma sociedade democrática.

Institucionalmente, tanto a Universidade quanto a escola, no imaginário social do interior da Amazônia, ainda têm o mesmo papel, ou seja, o de formar cidadãos. Sendo assim, são responsáveis tanto pelo desenvolvimento técnico quanto social e, ainda, pelo comportamento dos seus frequentadores. É sabido que, as populações do interior da Amazônia vivem de diversas formas, porém, este *paper* concentra-se nas comunidades que vivem às margens dos rios – os *ribeirinhos* – em decorrência da falta de vias de transporte ferroviário e rodoviário, utilizando as embarcações fluviais como principal meio de deslocamento.

Neste sentido, são consideradas como parte integrante das chamadas comunidades *ribeirinhas*, descendentes de índios da região e também de migrantes nordestinos advindos desde a grande seca da região Nordeste no final dos oitocentos e dos grandes projetos de integração da Amazônia a partir do século XX. O que indica a interação entre etnicidade e multiculturalismo é o fato desta corrente migratória ser qualificada como constructo social, ou seja, os indivíduos não são naturais da região, mas são adaptados e se integram às condições históricas, sociais e culturais com heranças indígenas, coloniais e migratórias.

O termo *ribeirinho* qualifica moradores em margens de rios e lagos sujeitas a inundações, são consideradas populações tradicionais, não moram necessariamente longe das cidades e têm na pesca, sua principal fonte de

subsistência⁹⁵. Esta categoria carrega um caráter mais político do que econômico, ou seja, são agricultores de várzea, às vezes dedicam-se à pecuária extensiva, quando o rio seca, assim, é reconhecida pela prática econômica que associa a subsistência e as interdependências mercantis.

Uma das características do diverso e complexo ecossistema da Amazônia Brasileira é ter uma área fluvial enorme e rios com extensões oceânicas, assim, o ciclo das águas dita o ritmo de vida do *ribeirinho*. As chamadas *ruas líquidas*⁹⁶ interferem diretamente no interior das casas, principalmente, no período das grandes cheias, como o ocorrido em 2014, pois, devido ao alagamento das habitações, faz-se necessário elevar o piso das casas sobre os pisos já existentes⁹⁷.

Esta relação entre o homem, o tempo e o espaço vivido define o comportamento do indivíduo e da sociedade que ele está inserido. Assim, o morar, a ambientação e os objetos são sintonias executadas diariamente entre essa população tradicional e a natureza, adaptadas apenas ao necessário e à funcionalidade, com valores morais e estéticos. Para Arruda:

“as populações tradicionais: “apresentam um modelo de ocupação do espaço e uso dos recursos naturais voltados principalmente para a subsistência, com fraca articulação com o mercado, baseado em uso intensivo de mão de obra familiar, tecnologias de baixo impacto derivadas de conhecimentos patrimoniais e, normalmente, de base sustentável.”⁹⁸

O embasamento teórico e metodológico deste *paper* foi fundamentado a partir da leitura de artigos da Revista Habitat, fundada em 1950, que buscam a

⁹⁵ SIGAUD, Lygia Maria et al. *Expropriação do campesinato e concentração de terras em Sobradinho: uma contribuição à análise dos efeitos da política energética do Estado*, pp. 214-290, Ciências Sociais Hoje, São Paulo, 1987.

⁹⁶ Ver o artigo de Lina Bo Bardi. in: HABITAT (1950b). *Amazônas: o povo arquiteto*. São Paulo, n.1, out.-dez.

⁹⁷ CASA DO BRASIL. *Habitação ribeirinha da Amazônia*. Coleção casas do Brasil, v.5. Museu da Casa Brasileira, São Paulo, 2013.

⁹⁸ ARRUDA, Rinaldo. “Populações Tradicionais e a proteção de recursos naturais em Unidades de Conservação”, *Ambiente & Sociedade*, ano II, nº 5, 1999. p. 79.

relacionar História, Antropologia, Pedagogia e Arquitetura em análises de meios rurais e de comunidades pequenas e tradicionais, por carregarem plenas marcas de identidades brasileiras.

No limite, o ritmo de vida do *ribeirinho* é ditado pelo ciclo das águas e, ressaltamos que não faremos uma análise do cotidiano dessas populações, pois o objetivo deste artigo é expor as dificuldades de acesso ao ensino tradicional nesta região do Brasil e apresentar uma proposta para democratização do conhecimento com um horizonte de expectativas voltado à inclusão social.

Segundo Tiozzo (2013), o desempenho da instituição educacional depende de seus objetivos e de sua compreensão sobre o que significa *qualidade de ensino*. Nesse contexto, mediar diferentes discussões em torno da temática ambiental, por exemplo, relacionando sempre com a realidade do aluno, é atrelar Direitos Humanos ao currículo, na medida em que, possibilita o desenvolvimento da habilidade para interagir com outras realidades e, portanto, desenvolver sua capacidade dialógica.

Atrelar Direitos Humanos ao currículo nas comunidades *ribeirinhas* significa identificar as necessidades essenciais que devem integrar a construção do conhecimento ao cotidiano e de forma coletiva. Obviamente que, atender tais necessidades é fundamental para que seja assegurada a aplicabilidade de leis elaboradas de forma ética dentro dos moldes de estado democrático e, conseqüentemente, assegurar o direito à vida com dignidade. Além disso, é preciso que os discursos e as práticas concretas referentes aos Direitos humanos sejam tratados de forma linear. Para Sarmiento:

“No constitucionalismo contemporâneo, eles estão prescritos no direito internacional e nas Cartas Políticas. A pessoa humana é sempre o sujeito de direito: o titular da vantagem prevista na norma jurídica. A expressão direitos humanos refere-se aos direitos positivados no ordenamento supraestatal – tratados,

convenções, pactos, declarações. Quando esses direitos são constitucionalizados passam a chamar-se direitos fundamentais.”⁹⁹

Sem dúvida, os binômios sociedade/natureza, modernidade/tradição, desenvolvimento/sustentabilidade fazem parte do processo de construção histórica e social, obviamente, pós-colonialista, de toda a Amazônia Brasileira. Não é a intenção deste *paper* desmembrar cada relação de ambiguidade deste processo, mas apontar que como as práticas educacionais podem permear os componentes subjetivos de desenvolvimento e percepções das análises e considerações suscitadas nos Direitos Humanos.



Ribeirinhos em Breves/Marajó – PA Foto: Rodrigo Sobral / <http://www.panoramio.com/photo/98762726>

Referências

ARAÚJO, Ulisses F. & AQUINO, Julio Groppa. Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

ARRUDA, Rinaldo. “Populações Tradicionais e a proteção de recursos naturais em Unidades de Conservação”, *Ambiente & Sociedade*, ano II, nº 5, 1999.

CASA DO BRASIL. *Habitação ribeirinha da Amazônia*. Coleção casas do Brasil, v.5. Museu da Casa Brasileira, São Paulo, 2013.

⁹⁹ SARMENTO, George. As gerações dos direitos humanos e dos desafios da efetividade. 2013. p.

HABITAT (1950b). *Amazônas: o povo arquiteto*. São Paulo, n.1, out.-dez.

Autora



Raquel Dani Sobral Santos é Mestre em História Social pela USP. Possui Máster em História do Mundo Hispânico pela Universidade Jaime I – Espanha; Especialização em História Social da Amazônia pela UFPA e Graduação/Licenciatura em História também pela Federal do Pará. Trabalha, atualmente, na área de EaD com ênfase em: Antropologia e Meio Ambiente. Contato: rasantos@laureate.com.br

Programa de Educomunicação como instrumento de jovens multiplicadores - Rede JOIN (Jovens Internautas)

Diego Pires Rodrigues

Resumo

O “JOIN” (Jovens Internautas) constitui-se como rede de articulação e engajamento social na cidade de Agudos, formada por jovens estudantes do Ensino Fundamental II e Médio da rede de ensino pública e particular³. A proposta é trazer para o universo da juventude agudense a reflexão, discussão, divulgação e atuação na transformação das políticas públicas, tendo a educomunicação como ferramenta principal, por meio de oficinas audiovisuais, empreendedorismo e protagonismo juvenil.

1. Introdução

As novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como novas plataformas web de desenvolvimento social e educação, faz com que o mundo social esteja em uma máquina. Porém com tanta informação e revolução digital ainda falta “conhecimento”. As gerações Y (nascidos em 1980-2000) e Z (nascidos pós 2000) estão sendo afetadas constantemente por tecnologia avançada, estão conectados a smartphones, tablets e a uma vida cada vez mais cibernética, isso faz com que a união entre comunicação e educação seja a nova era de se qualificar, estudar e ter voz na escola e sociedade, formando a “Educomunicação”.

Em entrevista à revista Conhecimento Prático: Geografia, o Dr. Ismar de Oliveira Soares, precursor dos estudos de educomunicação no Brasil, revela que há mais de mais de 40 anos, a educomunicação é praticada:

“A Educomunicação vem surgindo desde a década de 1970 para representar todo esforço feito pela sociedade na defesa de causas como as dos indígenas. Ela vem surgindo na América Latina por meio de grupo de pessoas que se reúnem para usar os recursos da informação na defesa de seus interesses a partir da perspectiva freiriana da comunicação dialógica. Então, a educomunicação é praticada, inicialmente, por professores do meio ambiente, por exemplo, que começam a usar tanto a rádio comunitária quanto o vídeo e outras formas de mobilização como teatro, música, vídeos, formação de grupos para a defesa do meio ambiente.”

No panorama do Brasil, a educomunicação ainda não atingiu seu auge, faltam profissionais e interesse de novos egressos na faculdade, porém esta realidade está mudando, devido as novas TICs surgirem e motivar uma metodologia diferente em sala de aula. O mais comum é este trabalho ser feito em programas sociais, como meio de articulação social. O educador revela as ferramentas e ensina seus educandos à terem voz na sociedade e na escola com teoria e prática, por meio de manuseio de tecnologia. O papel da educomunicação é usar a tecnologia como fonte de protagonismo para fazer a diferença “crítica” dos alunos.

Desta forma o projeto de pesquisa “A educomunicação como meio de transformação social – Rede JOIN”, realizado na Universidade Paulista, vem ao encontro com a escola e a ausência de políticas claras de inclusão social e digital dos que não tem acesso à realidade cibernética, usando artifícios como políticas públicas e plataforma de comunicação em Agudos-SP.

2. A Rede JOIN

A Rede JOIN (Jovens Internautas), idealizada após a participação em 2012, no Laboratório Estudar, I edição SP – Fundação Estuda é uma plataforma colaborativa de educomunicação, que por meio de articulação, oficinas e coberturas educacionais na cidade de Agudos, forma estudantes do ensino fundamental II e médio da rede ensino pública e particular a serem agentes de

comunicação e multiplicadores de projetos com foco em educação, tecnologia, políticas públicas e juventude. Em 2013 foi finalista do Desafio Tecnologias que Transformam – da Fundação Telefônica VIVO, e desde então, vem sendo apresentado em nível nacional, participando de grandes eventos da área. Neste ano (2014) foi finalista do maior evento de tecnologia do Brasil, na Maratona de Negócios da *Campus Party Brasil 2014*.

Por meio colaborativo, a rede integra a comunicação e suas ferramentas para interagir o jovem com a escola, projetos, comunicação e o município. Com uma produção de comunicação e com uma equipe qualificada em audiovisual, juntamente com seus oficinairos multiplicadores, faz conteúdo digital (www.redejoin.com.br) e acompanhamento de projetos.

O programa buscou analisar a realidade a partir de 2013, através do coordenador Diego Pires Rodrigues, estudante de Publicidade, que como piloto do programa em 2012, capacitou nove estudantes de escola pública de Agudos, para que estes alunos atuassem como repórteres e captadores de notícias da sua escola e entorno, tendo como primeira tarefa, uma proposta de vida saudável e livre de vícios: a produção de matérias para divulgação dos Jogos Escolares de Agudos, realizados nos meses de Setembro e Outubro de 2012. A facilidade para adesão dos jovens à proposta e o incremento de 46% nos acessos ao blog municipal, proporcionou a produção de um vídeo com algumas entrevistas utilizadas nas capacitações do coordenador Diego na Fundação Estudar e apresentação da proposta à Fundação Lemann, além da concessão de um horário semanal na programação da rádio local.

O Piloto deu grandes resultados e propiciou o crescimento na ideia, fazendo de um simples blog, um programa de educomunicação, a Rede JOIN, abrangendo aspectos primordiais do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) através da imersão dos estudantes em atividades disparadoras de debates,

reflexão, diálogo e provocação de autoridades nas escolas, conselhos, poder legislativo e executivo municipais.



Figura 1. Programa Piloto – Jovens Comunicadores (2012)

Desta forma, usando como ferramentas a comunicação e a tecnologia, indiretamente atingiu o objetivo de envolver a população atingida em questões sociais e políticas, especialmente no que tange à cidadania e ao Sistema de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes, contribuindo indiretamente para a construção do imaginário de uma juventude participativa, envolvida no aprimoramento e fortalecimento de atitudes e práticas incompatíveis com a alienação e abandono.

3. O projeto científico

O programa atua no município de Agudos (cerca de 15 quilômetros de Bauru), que hoje possui aproximadamente 37 mil habitantes, composta na sua maioria, por uma população de baixa renda. A cidade é servida por uma boa infraestrutura, saneamento básico, ruas asfaltadas, escolas, postos de saúde, centros de lazer e esporte. Este projeto contribui para atender a demanda por projetos específicos e cursos profissionalizantes, cuja carência limita a qualificação e inserção dos jovens no mercado de trabalho, principalmente na

comunicação. À inclusão profissional, se agregam benefícios que minimizam a exposição a vulnerabilidades como ociosidade e atos ilícitos. Consonante à experiência e qualificação profissional exigida pelo mercado de trabalho local, enfrentamos a falta de recursos financeiros como um dos fatores que restringem as já escassas oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. Desta maneira, surge a importância da pesquisa de científica, para desenvolvimento de um método.

Por meio da pesquisa cada aluno selecionado, a partir de Agosto de 2014, 4 alunos das 9 escolas de ensino médio do município, será acompanhado individualmente e em grupo, instigando o protagonismo juvenil, formação educacional e inserindo-os em capacitações organizadas em módulos mensais com avaliações e rodízio na execução de tarefas. Para revelar como cada aluno está evoluindo em equipe de trabalho e a importância de se trabalhar em grupo e com audiovisual (proposta da educação) como ferramenta de crescimento.

A qualificação profissional deve ser vista como fator determinante para o futuro daqueles que estão buscando uma oportunidade no mercado de trabalho, sendo ainda de suma importância aos que buscam manter a posição ocupada, alimentando chances reais de crescimento nas corporações, o que nos leva a crer que à medida que o tempo passa e o mundo evolui, muito além da experiência, adquirir e renovar conhecimentos torna-se inevitável.

Portanto, a pesquisa além de identificar problemas sociais e instigar a comunicação e ensino de qualidade na educação, também servirá como base aos pesquisados das profissões com seus perfis, dando a chance dele se tornar um profissional na comunicação com forte repertório na área, a partir das análises individuais e coletivas.

Conclusão

Os alunos serão comunicadores (produtores, roteiristas, fotógrafos etc) para registrar e fazer a diferença. A escola já oferece atividades como show de talentos e outros concursos, e na própria sala de aula, os professores pedem dissertações sobre determinado fato atual. Por que não unir o cotidiano com protagonismo juvenil e audiovisual? Essa é a questão, muito se ensina sobre como falar em público, escrever bem, estudar, pesquisar, registrar e saber a ter escolhas, porém a prática não é envolvida, e a Rede JOIN fará essa ponte prática e o projeto de pesquisa revelará a evolução dos 10 alunos participantes na escola.

O resultado principal é revelar futuros líderes na comunicação, fomentando a integração e participação social como cidadãos, mostrando passo a passo da evolução dos alunos, tornando-os exemplo para a expansão do projeto para outros municípios. A pesquisa é essencial para identificar a importância de projetos educacionais em instituições de ensino pública e particular no que diz questão ao crescimento e fortalecimento social dos alunos envolvidos e entornos, que são atingidos por produções audiovisuais (documentários) e coberturas jornalísticas. A vantagem educacional à instituição que adere a proposta de educomunicação são alunos interligados a uma rede cibernética que está constantemente mais presente na vida de cada um, onde a escola não pode deixar de se atualizar e adaptar-se a evolução digital dos alunos. A pesquisa valorizará a instituição e fará com que os alunos por meio da tecnologia transformem-se em grandes líderes com foco na educação.

Portanto, o resultado adquirido durante este ano (2014) com os alunos desde o início à formação educacional até o término do programa, se dará como meio de transformação social dos envolvidos, visto que, com base nos estudos de cada indivíduo, a sua evolução será inevitável a partir do momento tem **protagonismo juvenil** para adaptar-se a realidade profissional, social e

educacional, tornando a pesquisa e o programa Rede JOIN referência na educomunicação na região de Bauru-SP.

Referências

KENSKI, Vani Moreira. O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). **Didática: o Ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CITELLI, Adilson. **Outras linguagens na escola**. São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1974. Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo!, publicado pelo Unicef em 2010.

SAYAD, Alexandre Le Voci. **Idade Mídia: A comunicação reinventada na escola**. São Paulo: Aleph, 2011.

GEOGRAFIA, Revista. **Entenda a Educomunicação**. 2009. Disponível em: <<http://conhecimentopratico.uol.com.br/geografia/mapas-demografia/26/artigo145874-1.asp>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

Autor



Diego Pires Rodrigues, 21 anos, estudante de Publicidade e Propaganda (UNIP). É gestor de projetos sociais no COMAD e empreendedor na Who Comunicação Transformadora. É também integrante da RAPS (Rede de Ação Política pela Sustentabilidade). Após a participação no Laboratório Estudar SP (2012) – Fundação Estudar, empreendeu socialmente a “Rede JOIN”. Estudante, Monitor Bolsista de Graduação 6º. semestre do Curso de Publicidade e Propaganda da UNIP. Contato: diego.piresrodrigues@gmail.com.

Palmares Vive

Raquel Santella de Sousa ¹⁰⁰,

*“O mundo é formado não apenas pelo que já existe,
mas pelo que pode efetivamente existir”*

Milton Santos

Resumo

O projeto que tem como objetivo uma proposta de identidade cultural visando uma ação afirmativa de seus participantes. Devemos considerar a escola como um espaço público aberto, palco de uma diversidade às vezes conflitante, mas de uma riqueza de exemplos a serem estudados e discutidos. Nessa construção culminamos no 1º Fuzuê de Palmares, explorando elementos colhidos na comunidade, teve como cunho principal o regionalismo e o protagonismo de seus atores, a comunidade estudantil de Vila Palmares. Numa perspectiva multicultural de relações étnico-raciais na busca pelo respeito à diversidade, no reconhecimento, estudo de culturas, costumes e tradições mescladas dentro das várias regiões brasileiras.

Apresentação

O projeto Educomunicativo “Nas Ondas do Marili” é desenvolvido na EMEF Professora Marili Dias com alunos do Ensino Fundamental do Ciclo Autoral, no período contra turno sob orientação do programa Mais Educação São Paulo. Temos como meta a melhoria das relações interpessoais e a busca da identidade. Concentramos nossas ações para as mudanças da educação, no que diz respeito à área das linguagens e suas tecnologias, tendo a comunicação como meio e como objeto do ensino, transformada em instrumento para o acesso a uma cidadania plena.

O presente relato traz o registro das atividades desenvolvidas ao longo de sua história com registro das oficinas de formação e nas mobilizações

¹⁰⁰ A autora contou com a colaboração para a escrita deste artigo com os colegas Cristiane Pereira da Silva Reinoldes, Rosélia Maria Pereira Vitoto, José Eduardo Eick, Plínio Pereira de Sousa, Fábio Machado

protagonizadas pelos estudantes no ano de 2014 que culminaram no projeto “Palmares Vive”, transformado a partir das vivências dos alunos e suas propostas, articulação de conhecimentos e busca uma rede de significados envolvendo toda a comunidade

1. Justificativa:

Na zona Oeste da capital paulista, Rua Antônio Conselheiro nº 1 - Vila Dos Palmares encontra-se a EMEF Marili Dias; cabe-nos dizer que, o bairro em questão é tratado genericamente por Morro Doce. Denomina-se Morro Doce o conjunto de bairros localizados próximos ao Km 25 da rodovia Anhanguera, região pertencente à subprefeitura de Perus, limítrofe à cidade de Cajamar. A denominação Morro Doce criou entre seus moradores, em especial a população jovem, um vínculo de afetividade local.

A EMEF Marili Dias, no ano de sua inauguração (2008), recebeu o nome de EMEF Estrada de Pirapora, pequena estrada que dá acesso ao bairro. Esta escolha foi imediatamente alvo da repulsa dos jovens, pois atribuía à Vila dos Palmares, certa indigência local, posto que é justamente a “Estrada de Pirapora” que marca a separação do bairro com o restante do “Morro Doce” - parte supostamente mais nobre por estar mais próxima à rodovia, tendo acesso facilitado por linhas de ônibus em que não se faz necessária “baldeação” para lotações, como é o caso da Vila dos Palmares. Por este motivo a escola passou, então, a ter como Patrona, Marili Dias, ex-educadora da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, atuante no bairro e falecida anos antes da inauguração da escola em que se realizou este projeto.

Ainda sobre os desafios de sua fundação, chama atenção o sentimento de mágoa de estudantes transferidos de escolas da região para o então “novo colégio”, alunos que, neste período, sofreram o estigma de “alunos problemáticos”, posto que muitos foram transferidos à EMEF Marili Dias contra suas vontades.

Este é o resumo do quadro que nos exigiu os esforços necessários à implementação do projeto Educomunicativo “Nas Ondas do Marili”.

É nesse sentido que buscamos em nossa escola condições de ampliar a expressão da juventude em seu próprio processo educativo, como forma atribuir significado a busca do conhecimento, da autonomia, autoconfiança e da sua identidade pessoal. É importante que ocorra a quebra da hierarquia da distribuição do saber, pensando no espaço educacional como um espaço dialógico, justamente pelo reconhecimento de que todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função no ambiente escolar.

Metodologia

- Problematização da realidade escolar: Escola, que a princípio era recém-inaugurada com alunos oriundos de diversas escolas da região, havendo necessidade de construção da identidade;
A comunidade escolar é formada por famílias oriundas das mais diversas regiões do país e da cidade de São Paulo.
A diversidade, o respeito às minorias, a busca da justiça e da liberdade são as bases da intervenção desse projeto.
- Fase de implementação do projeto a partir das vivências dos alunos e suas propostas. Nessa fase implementamos o Jornal Mural “**Nas Ondas do Marili**”, a rádio “**Nas Ondas do Marili**”, o jornal impresso “**MARILI (é notícia todos os) DIAS**”, com periodicidade semestral e distribuída a toda comunidades e a **Impresa Jovem** que veicula todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, noticia as ações culturais promovidas pelo grupo e realiza cobertura de eventos oficiais da Secretaria Municipal de Educação. Os recursos utilizados foram o veículo de comunicação virtual “www.portalmarilidias.blogspot.com” em seguida a rede social “www.facebook/nasondasdomarili.com”, que neste momento se

apresentou como forte instrumento de mobilização. Nesse contexto as tecnologias da informação e comunicação foram ferramentas importantes, pois facilitaram o acesso a diversas fontes de informação.



- Trabalho de campo e visitas culturais: As visitas realizadas durante a realização do projeto tiveram um forte apelo social; esperávamos, como de fato se observou, que os educandos passassem a questionar sua própria condição enquanto sujeitos políticos em face do “outro”, o resultado proposto era o de reconhecimento de suas próprias identidades em tudo aquilo que lhes foi permitido observar. Neste ponto, orientou-nos o clássico de GEERTZ (1983).

Como prática educacional interdisciplinar, a observação etnográfica, isto é, coleta de dados, seleção de material e produção dos vídeos documentários, permitiu-nos operar conceitos de diversas áreas do conhecimento, enriquecendo assim, o capital cultural dos educandos da EMEF Marili Dias.

- Oficinas:



Oficina de jornalismo que capacitou os alunos para irem a campo.

Oficina de fotografia e edição de imagem com o Jornalista Wesley Diego Emes e a Fotógrafa Thayná Diego Emes, com o objetivo de aprender e produzir material

jornalístico, essas oficinas proporcionaram aos alunos experiências na área de *fotojornalismo*. A ideia era fazer um memorial da escola coletando

biografias do bairro, ou seja, o trabalho de campo consistia na coleta de nomes das personalidades que deram nomes as ruas. Nessa fase destacaremos que o olhar crítico do aluno sobre o mundo que alterou o objetivo inicial e resultou na mostra fotográfica “Palmares Vive” apresentada no 1º Fuzuê dos Palmares, com foco nos problemas do bairro vivido pelos alunos sob a perspectiva da realização de um fórum participativo.



O 1º Fuzuê dos Palmares

*"Palmares Vive" num misto de resistência e exclusão. Do alto do Morro do Formiga numa visão de paraíso, descobrimos que o isolamento das alturas nos coloca num infinito de carências, mas de um povo que descende de uma linhagem de fortes, a luta chega como heranças. Salve Zumbi, bravo guerreiro que em Palmares decidiu fincar seu sonho de vida e dignidade, que nos inspire e nos faça caminhar. Salve o nosso Fuzuê. * (texto coletivo)*

Com reverência a Cultura Popular brasileira - “fuzuê” palavra de origem Banto (etnia do negro revolucionário Zumbi dos Palmares e incorporada à língua portuguesa) trouxe ritmo a nossa festa, aqui no alto da Vila dos Palmares.

O Fuzuê trouxe a Mostra de Fotografia “Palmares Vive”, a oficina de Graffiti “Brasilidade e Regionalismo”, em parceria como coletivo Loucos Pela Arte Crew que já trabalha com essa tendência e parceiro da escola há três anos, aconteceu em todos os sábados do mês de agosto e teve seu fechamento em grande estilo no dia do Fuzuê.

Parcerias incríveis enriqueceram as apresentações do dia como a visita do Maracatu Bloco de Pedra com o cortejo no quarteirão da escola sacudiu Palmares tirando todo mundo de dentro de casa para prestigiar a festa brasileira que acontecia na rua. O grupo Capoeira Raízes com sua roda tomou toda quadra da escola, além da apresentação a mensagem da cultura capoeira que enriquece a nossa identidade foi apresentada pelo grupo.

As atividades dos alunos do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinar volveram em torno das regiões brasileiras, pesquisas, documentários, arte, música e danças visitaram as aulas e abrilhantaram o dia com apresentações de Baião, Boi Bumbá, Catira e Siriri. No Ciclo autoral foi realizado ao longo do bimestre, oficinas de Xilogravura e todos que visitaram o Fuzuê puderam experimentar um pouco e levar sua impressão para casa.

Ainda nesse dia os estudantes/pesquisadores iniciaram uma enquete com a comunidade levantando pontos críticos do bairro com necessidade de atenção do poder público, em busca de melhorias. Ao final a enquete contou com 627 respostas e foi apresentada ao



subprefeito de Perus no Fórum participativo Palmares Vive, como consta a seguir.
* Trabalho apresentado como referência de prática da Diretoria Regional de Pirituba no I Congresso para as relações étnicos raciais da Prefeitura Municipal de São Paulo em novembro de 2014.

Registros:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Escola-promove-o-I-Fuzue-dos-Palmares>

<http://www.portamarilidias.blogspot.com.br/2014/08/1-fuzue-dos-palmares.html>

Fórum participativo “PALMARES VIVE”

A ideia era fazer memorial das biografias do bairro, ou seja, o trabalho de campo consistia na coleta de nomes das personalidades das ruas. Na prática isso não aconteceu, pois quando os alunos saíram para colher material, promoveram um debate da situação do bairro, suas dificuldades e problemas, também surgiu a proposta por parte dos alunos de usar uma enquete para fomentar a participação da comunidade, e assim posteriormente um Fórum Participativo com a escola, os moradores e autoridades políticas e culturais para culminar as ações do projeto no ano.

No dia 20 de agosto de 2014, recebemos a visita do Subprefeito de Perus Carlos Roberto Massi, aonde apresentamos o trabalho das oficinas, a Mostra de Fotografia “Palmares Vive” e a demanda da comunidade a respeito dos problemas enfrentados, nesse dia ficou acordado que haveria uma proposta de soluções debatido em um Fórum Participativo, que ocorreria no mês de setembro de 2014.

O trabalho de oficina de fotografia realizado voluntariamente pelo Jornalista Wesley Diego Emes e a fotógrafa Tayná Diego Emes resultou na Mostra Fotográfica “Palmares Vive” que foi exposta. Também surgiu a proposta por parte dos alunos de usar uma enquete para fomentar a participação da comunidade, com a participação de 627 pessoas, os resultados foram apresentados no fórum.

Ao unir escola, comunidade e, poder público (Subprefeito de Perus Carlos Roberto Massi e o Dirigente Regional de Educação de Pirituba Marcos Manoel dos Santos), esperamos realizar discussões, debates, e mais que isso, a construção participativa de um plano de ações que traga benefícios para o bairro. Ao final do primeiro encontro o evento recebeu um novo nome “1º Fórum Participativo Palmares Vive”, pois foi concordado que haverá outros encontros, o próximo já está previamente agendado para novembro, a intenção é criar um ecossistema comunicativo para encontrar as soluções que todos buscam. *Texto do estudante

Ivanilson Cícero da Silva Gonçalves, 9ºC para o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) apresentado no fórum à comunidade revela o trabalho dos alunos e a luta da comunidade.

Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=s9ksWbN_gtY

Registros:

1º Fórum: <http://www.portalmarilidias.blogspot.com.br/2014/09/1-forum-participativo-palmares-vive.html>

2º Fórum: <http://www.portalmarilidias.blogspot.com.br/2014/12/2-forum-participativo-palmares-vive.html>

3º Fórum: <http://www.portalmarilidias.blogspot.com.br/2015/04/nesta-semana-estamos-com-nossas.html>

Referência na Secretaria Municipal de Educação no Trabalho colaborativo de autoria – TCA: <https://www.youtube.com/watch?v=X8k6TZCwYzU>

Publicação de entrevista na revista Carta Fundamental, edição 67: <http://www.cartafundamental.com.br/single/show/395>

Conquistas: <http://www.nasondasdomarili.blogspot.com.br/2015/08/palmares-vive-e-pulsa.html>

Potencial e perspectiva:

- Oficina de planejamento (Secretaria de Desenvolvimento Urbano): O caminho foi longo entre muitas reuniões e três fóruns participativos os desejos agora ganham cor e vida. Na última quarta-feira (dia 13 de maio de 2015) recebemos a visita de Tereza Herling, secretária adjunta da Secretaria de Desenvolvimento Urbano e sua equipe, que promoveram uma oficina de planejamento pensando nas necessidades e demandas. Toda atividade foi acompanhada pelo subprefeito Carlos Roberto Massi e o Dirigente Regional de Educação de Pirituba, Marcos Manoel Santos.

"Planejar não é só medir as ruas e as calçadas, é escutar as pessoas e conhecer os desejos" explica Tereza aos alunos. A oficina teve direito à uma visita de campo no entorno da escola e assim caminhamos para o próximo passo, mas agora caminhamos juntos.

Registro: <http://nasondasdomarili.blogspot.com.br/2015/05/oficina-de-planejamento-com-tereza.html>

- XI Semana de geografia da Universidade de São Paulo

A universidade de São Paulo realiza na Faculdade de Geografia uma semana de encontro e debates com escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio de São Paulo e pelo terceiro ano nossa escola é selecionada para levar seus trabalhos para serem apresentados.

Sob o tema “A cultura e a arte da periferia” a EMEF Professora Marili Dias levou o trabalho e apresentou no dia 29 de outubro de 2014 o trabalho “As manifestações culturais da periferia, sua influência no espaço urbano e suas implicações no desenvolvimento da identidade e da autoestima” em que o aluno pode perceber que ocupa um lugar importante na sociedade. Os trabalhos que foram realizados através das oficinas de grafite, capoeira, Hip Hop, futebol, dentre outros, contribuíram no desenvolvimento da autoestima, um dos objetivos centrais deste trabalho.

Registro: <http://www.portalmarilidias.blogspot.com.br/2014/11/ix-semana-de-geografia-da-usp-2014.html>

- Disciplina FAU/USP “planejamento de bairros” Oficina da cidade / territórios para a vida

No dia 27 de setembro de 2014 recebemos a visita dos professores e alunos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU USP), o encontro foi oportunizado pelo amigo da escola – o ativista cultural da Comunidade Cultural Quilombaque, José Soró a quem agradecemos a parceria.

Estiveram presentes pessoas que compõe o cenário de lutas na região de Perus como: Gabriel Fernandes, Maria Helena Bezerra, Marcio Bezerra, Mario Bortoto, Regina Bortoto e Dona Genoveva moradora do Morro Doce e líder comunitária, que contou suas histórias de lutas e conquistas do nosso bairro, ainda estiveram presentes as professoras da FFLCH USP Simone Scifoni e Sueli Furlan. Em muitos momentos as propostas do grupo se assemelham aos nosso trabalho, nesse sentido vivenciamos um dia de trocas de experiências e vivencias.

Registro: <http://www.portalmarilidias.blogspot.com.br/2014/09/disciplina-fauusp-na-nossa-escola.html>

- Workshop “Jornalismo para todos”

*



Os alunos da Imprensa Jovem “Nas Ondas do Marili”, participaram do WorkShop “Jornalismo Para Todos” no dia 16 de agosto de 2014 e se preparam para produzir um material de reportagem publicado pela revista Digital

Contexto na edição de Setembro/2014. Os debates giraram em torno do Direito à Comunicação.

Em resumo, o workshop busca explicar aos jovens o que se torna matéria, o que vira história em jornal. Desde entender o porquê de buscar fontes até entender melhor a estrutura do texto (apresentar lead, entrevistar pessoas, etc),

tudo com ajuda do Hamilton Octavio de Souza, professor da PUC-SP, ex-editor da revista Caros Amigos e atualmente um colaborador da Vírus Planetário.

O resultado desse trabalho segue com a confecção de uma reportagem que foi traduzida para inglês e árabe e publicada juntamente com a revista de setembro/2014. A edição está disponível para visualização, confira no link: http://issuu.com/priscilabellini/docs/contexto_9

* Esta atividade recebeu premiação no II Prêmio de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Direitos Humanos, prefeitura de São Paulo, em primeiro lugar na categoria “Aluno”.

Referências

ALMEIDA, R. S. **Cultura de periferia na periferia. Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, 2011.

<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=995&PHPSESSID=29a4a091c2abd7268b2e0f0cc7118db9> ,consultado em 21/03/2014.

AQUINO, J.G. **Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. Outros Temas**, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio/ago 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a07v41n143.pdf>.

BAUMAN, Zigmund. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEERTZ, Clifort. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa** [1983]. Petrópolis, Vozes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito o profissional a aplicação/ contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulínias, 2011.

Portaria SME 5.792/09 - Define normas complementares e procedimentos para a implementação do programa “Nas Ondas do Rádio”.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **“A maior zoeira”:** experiências juvenis na periferia de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Departamento de Antropologia / FFLCH – USP.

Sites citados:

<https://www.facebook.com/nasondasdo.marili>

<https://www.youtube.com/channel/UCXHqQLGg3jDWge5hMCLOpMA>

<http://www.portamarilidias.blogspot.com.br/>

<http://www.cartafundamental.com.br/home>

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Home/Index/>

Autora.



Raquel Santella de Sousa é formada em Letras e Pedagogia, especialista em Literatura e crítica literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuante nas áreas de educação desde 2006 desempenhando a função de professora de Língua Portuguesa e Literatura, ingressante na Rede Municipal de São Paulo a partir de 2008, onde recentemente tem se dedicado na área de Educomunicação. Atualmente ocupa o cargo de Coordenadora de Projetos Educacionais no CEU Parque Anhanguera. Contato: ssantella@hotmail.com.

Uma rede Super Mais - Relato de Experiência do processo educ comunicativo da Revista Super Mais

Silvia Torreglossa

Resumo

A revista mensal Super Mais, das Paulinas, é um veículo de comunicação direcionado às crianças e adolescentes das escolas da periferia de São Paulo, na região do Grajaú. Sua produção, distribuição gratuita e uso podem ser configurados como uma legítima ação educ comunicativa, pois os leitores são também protagonistas na composição do conteúdo. O Centro de Promoção Humana Irmã Tecla Merlo, mantido pelas irmãs da Congregação Filhas de São Paulo, incentiva a descoberta das potencialidades nas crianças e adolescentes do Grajaú e, nesse ponto, a revista Super Mais não só é integrada ao cotidiano dos assistidos, como eles mesmos fazem parte da linha editorial do veículo, respondendo às questões levantadas pelo corpo editorial nas reuniões de pauta. Essa ação educ comunicativa, iniciada há 14 anos, entra agora em uma nova fase, onde todo o projeto editorial foi revisto e transformado para atender à estética e a produção de conteúdo de acordo com o momento atual. Por se tratar de uma iniciativa que já se estabeleceu como processo educ comunicativo, em um cenário de busca de identidade de crianças e adolescentes que encontram em uma revista a possibilidade de serem ouvidas e respeitadas em suas opiniões, este artigo tem como objetivo inspirar outras atividades que deem voz aos que ainda não a tem. O passo-a-passo do processo de articulação entre produção da revista e o Centro de Promoção Humana Irmã Tecla Merlo sugere uma dinâmica onde os sujeitos envolvidos interagem de forma sistêmica e pontual sem, contudo, perderem o teor das ideias. Em outras palavras, a equipe de profissionais que lidam com a publicação interfere no conteúdo com zelo para não descaracterizar textos e imagens produzidos pelas crianças e adolescentes.

O programa Criança Certeza, do Centro de Promoção Humana Ir. Tecla Merlo, participante da rede Super Mais, reúne 150 crianças de 11 a 12 anos e tem como missão o desenvolvimento da cultura, com enfoque na importância da aprendizagem e o desenvolvimento pessoal.

O trabalho realizado em conjunto: irmãs Paulinas, crianças do programa Criança Certeza, educadoras, jornalistas de Paulinas Revistas, cria um movimento contínuo que garante uma sequência de pautas para a revista que vêm de encontro aos anseios do público mirim, fidelizando os leitores que sentem que fazem parte de todo esse processo criativo, educ comunicativo.

E, ao conhecer seu lugar em todo esse engendramento, a criança experimenta pertencer a algo e ser geradora de mudança, protagonizando a ação e sendo vetor de transformação de outras crianças e, a partir disso, ela se permite sonhar.

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 de 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. (SOARES, 2011)

A revista circunda boa parte deste processo pois à medida que as crianças têm acesso à edição vigente verificando os assuntos que foram abordados, as matérias escritas pelos jornalistas das Paulinas Revistas, as histórias em quadrinhos com os personagens originais, os depoimentos publicados, as atividades de lazer, ou seja, os “joguinhos”, já discutem sobre a próxima edição, em um ciclo virtuoso onde a comunicação e a educação andam de mãos dadas criando um ambiente imersivo e cativante de aprendizagem.

Essa participação ativa das crianças, adolescentes e jovens no processo de produção midiática tem demonstrado consequências interessantes. Os jovens participantes desses projetos apontam o desejo de encontrar nas possibilidades de produção da cultura, através dos recursos da comunicação e da informação, os sonhos cotidianos e a transformação da realidade local. (SOARES, 2011)

A partir do momento em que as crianças se veem representadas na revista ora por gostarem do assunto abordado, ora por terem seus desenhos, fotos e depoimentos publicados, elas alcançam um estágio importante para a obtenção e manutenção de alta autoestima. Aquelas crianças que ainda não foram abordadas, ou não tiveram seus desenhos elegidos, ficam sempre na expectativa de serem reconhecidas, entrando em um processo positivo de superação de desafios, sempre com o pensamento “preciso mostrar que tenho voz”.

Então, educadores, crianças, jornalistas, irmãs Paulinas que trazem consigo o carisma da comunicação, juntos, criam um ambiente propício para a Educomunicação acontecer, como diz Soares (2011), “mais pessoas – professores, alunos e membros da comunidade – estarão envolvidas no processo, permitindo que a Educomunicação se torne visível, notada especialmente por seus efeitos benéficos”.

Revista Super Mais

Publicada mensalmente, a revista Super Mais está em 14º ano, com 146 edições publicadas. Para abranger assuntos de interesse do público infantil, ela é composta por diversas editorias, sendo que boa parte mostrando a produção das crianças.

Os jornalistas de Paulinas Revistas compõem as matérias sugeridas nas reuniões bimestrais de pauta que contam sempre com a presença de uma educadora do Centro de Promoção Humana que traz as informações e sugestões das crianças para o preparo da próxima edição.

A revista Super Mais possui as seguintes editorias:

Entrevista – com uma pessoa significativa para as crianças, que possa servir de modelo para sua conduta;

Página aberta – tem como finalidade a formação humana. São abordados temas como: sexualidade, escola, relacionamentos, lazer, drogas, violência, e também temas diversificados como complemento das atividades escolares;

Tribuna livre – é neste espaço que as crianças participam com seu ponto de vista discutindo sobre um tema proposto;

Paulinha – história em quadrinho na qual a personagem central – Paulinha – discute com seus leitores temas como: cidadania, ecologia, direitos humanos, datas comemorativas;

Nossa página – uma seção que visa favorecer a interatividade com as crianças a partir da publicação dos melhores desenhos que foram propostos nas edições anteriores;

Nossa ciência – os personagens Camila, Juca e João Curioso explicam temas ligados à ciência e conhecimentos na área. Toda edição traz alguma experiência desenvolvida por um leitor mirim;

Jogos – momento de lazer e descontração com cruzadinhas, ligue pontos, jogo dos sete erros;

Você sabia – seção que aborda valores necessários para construção de um cidadão que carregue a certeza de que ações boas e justas sempre são o melhor caminho;

Ecos ecológicos – personagens como Brasilíndio, Ierê, Inã, Aymoré, Niara discutem temas de ecologia com propostas a serem realizadas pelas crianças;

Em foco – procura abordar o assunto da entrevista de forma mais aprofundada;

Arte – espaço para desenvolver um trabalho criativo com as crianças: dobraduras, confecção de brinquedos, cartões, jogos e outros.

Cartas – publicação das cartas enviadas à redação da revista.

Processo educacional Super Mais

A ocorrência do processo educacional da rede Super Mais inicia-se na leitura da edição do mês da revista. A educadora responsável pela sala de aula no Centro de Promoção Humana Ir. Tecla Merlo distribui as revistas para os alunos, faz uma análise geral daquele exemplar e conduz discussão das crianças que observam desde o conteúdo escrito, abordagens, escolha dos temas, até a parte estética que inclui a diagramação, as cores, a distribuição das imagens, as caricaturas, as histórias em quadrinhos.

Observam também se seu depoimento foi publicado, se seu desenho foi escolhido e sua experiência científica ou artística foi eleita.

A educadora os observa atentamente e depois, na ocasião da reunião de pauta, transfere os comentários referentes à edição anterior a toda a equipe de profissionais envolvidos profissionalmente no processo de criação da revista.

Depois de trabalharem com a edição atual, principalmente quando os temas têm relação com datas e eventos especiais como foi o caso de algumas revistas de 2014 que trataram profundamente da Copa do Mundo e das eleições suscitando discussões acaloradas entre as crianças. Em edições sequenciais a revista abordou as eleições de forma crítica e educativa, falando do significado de cada cargo político em nível municipal, estadual e federal, da importância do voto, dos modelos de governo, do modelo vigente no Brasil.

Durante a Copa do Mundo de futebol foram discutidos temas não só relacionados ao esporte, mas, sobretudo, sobre o que estava acontecendo no País enquanto o time representando o Brasil entrava em campo. As crianças debateram o conceito da “Nação de chuteiras”, os aspectos positivos e negativos disso, sempre buscando desenvolver a criticidade em assuntos que, normalmente, ou ficam superficiais, ou não chegam a ser interessantes para as crianças.

Depois de verificarem então a edição vigente e realizar debates e trabalhos artísticos artigos orientados pela revista, as crianças começam a pensar na próxima edição, propõem as discussões, os entrevistados, e todos os assuntos que, de certa forma, devem vir de encontro aos seus anseios como vetores de mudança social.

Algumas das ações a própria edição da revista propõe e as crianças são encorajadas a elaborar textos que respondam às questões que podem ser

genéricas como “emprestar e devolver livros”, como “como você se sentiu quando um ente querido faleceu”.

Todas capricham e se empenham para responder, para fazerem parte da próxima edição de alguma forma.

Muitas vezes essas discussões transbordam para fora do Centro de Promoção Humana Ir. Tecla Merlo, pois as crianças levam as revistas para suas escolas espalhadas por todo o bairro, disseminando, assim, a “boa notícia”. As professoras das escolas públicas do bairro que tenham interesse em receber as revistas para realização de atividades pedagógicas, sem qualquer ônus, entram em contato com as Paulinas e, dependendo da situação passam a fazer parte dessa rede Super Mais.

Referência

CITELLI, Adilson (org.). **Educomunicação**: imagens do professor na mídia. São Paulo: Paulinas, 2012.

CITELLI, Adilson, COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

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

Autora



Silvia Torreglossa é Mestra pelo PPGCOM-ECA-USP. É Especialista em Comunicação Social, Graduada em Jornalismo pela Universidade Estadual de Londrina. Atua como jornalista desde 1998 e atualmente é repórter e gestora de conteúdo de sites, blogs e redes sociais do grupo de revistas das Paulinas, principalmente das revistas Família Cristã, Super Mais e Diálogo. É professora do Sepac-Paulinas. Contato: silviatorreglossa@gmail.com

A prática pedagógica educomunicativa como estímulo ao diálogo da comunidade escolar e protagonismo juvenil

Edemilson Gomes de Souza¹⁰¹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões e relatos sobre práticas pedagógicas educomunicativas buscando caminhos para fortalecer diálogos entre a comunidade escolar, promovendo o protagonismo juvenil, na perspectiva do direito humano. Assinalamos alguns desafios da interface comunicação/educação e apontamos algumas ações educomunicativas à luz das idéias de Ismar Soares, Paulo Freire e Martín Barbero. O relato de experiência foi desenvolvido no Centro Educacional Marista de São José no Projeto Jornada Ampliada que oferece atividades sócio-educativas de contra turno (rádio, TV, teatro, violão, entre outros.) para crianças e adolescente de alta vulnerabilidade. As citações referentes aos educandos são nomes fictícios para preservar a identidade dos mesmos. Dentre as praticas pedagógicas educomunicativas envolvidas no Projeto, a rádio e a TV foram as que mais mobilizaram os educandos, provocando inquietações de como esses instrumentos podem promover o protagonismo juvenil e levar a comunicação como um direito humano, dentro do espaço escolar.

Introdução

Os avanços tecnológicos, as mudanças no mundo trabalho e o desenvolvimento de novos conhecimentos, nos fazem questionar os modelos tradicionais de ensino que enfatizam a transmissão de saberes. A contemporaneidade cria cenários na educação, onde os educandos, além de demonstrarem suas incertezas diante do conhecimento, revelam suas inseguranças e mobilizações na busca de sentido para o ser. Os educandos da atualidade questionam, reivindicam, buscam ser ouvidos, quase que num grito de liberdade, de socorro. A escola deve se preparar para a nova configuração da sociedade. “Torna-se, na verdade cada vez mais evidente que os jovens estão em busca de novas propostas para a sua formação e que, para apostarem no estudo,

¹⁰¹ Mestrando em Educação, Comunicação e Tecnologia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2006). Endereço: edemilsomgomes@hotmail.com.

desejam uma escola que responda a esses anseios e ofereça novos elementos ante suas realidades e vivências.” (SOARES, 2011, p. 25). Essas mudanças demandam novas metodologias de ensino, reflexões capazes de repensar o papel do educador e ressignificar o conceito de ensino e de aprendizagem. Esse processo possibilita a ambos os atores sociais – docentes e discentes – a formação do senso crítico, diante das diversidades da vida contemporânea. Nesse cenário urge uma postura ética inclusiva, capaz de promover contínuas reflexões sobre a prática pedagógica, em uma atitude de abertura às novas possibilidades de se ofertar ao educando espaços contextualizados de aprendizagem.

Somos sujeitos sociais, ensinamos e aprendemos em grupo, compartilhando saberes historicamente constituídos, negociando significados, em uma ação necessária, natural e inevitável. Para Freire (2003), “todos educam; todos ensinam e aprendem. Por isso, ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Aprender e ensinar são experiências paradoxais e complexas, que alavancam o ensino em um movimento dialético, dialógico e contínuo. São funções estruturantes que mobilizam a criatividade e não estão circunscritas ao espaço escolar, embora seja nele que a formalidade ocorra e os processos ganhem sistematicidade e aperfeiçoem procedimentos que alavancam o que entendemos por ensinar e aprender (FREIRE, 2003).

O processo de ensino-aprendizagem não se realiza apenas no contexto da educação formal, ele está nas mídias, nas relações sociais, nos espaços públicos, entre outros. O que falta na escola, os jovens buscam em outros espaços.

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional. (BARBERO, pág. 55, 2000)

Diante desse novo quadro a Educomunicação parece cada vez mais uma alternativa para esta sociedade que assimila e é assimilada pela cultura digital.

Este artigo apresentará alguns dados de uma pesquisa de mestrado em Educação na UDESC - realizado pelo autor – na linha de Educação, Comunicação e Tecnologia que está em andamento, mas que já permite algumas reflexões e podem auxiliar nos estudos da Educomunicação.

Educomunicação: a busca do diálogo

Viver em comunidade pressupõe partilhar objetivos, crenças, aspirações, conhecimentos, mentalidades, ou seja, partilha de cultura. A educomunicação potencializa essas ações, assim como abre novos horizontes para a forma de olhar o mundo e nele estar.

A educomunicação é o conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2003, p.22)

Por meio do trabalho desenvolvido pela educomunicação, os professores conseguem resgatar o centro de interesse dos alunos, que antes se mostravam desmotivados diante do processo de aprendizagem, pois saem da mesmice da sala de aula, desenvolvendo um processo dinâmico e prazeroso. Desenvolvem pesquisas sobre diversos assuntos, fazem entrevistas, fotografam, filmam, enfim, registram tudo aquilo que consideram interessante para depois editarem os filmes, montarem jornais, panfletos educativos, fazendo da aprendizagem um recurso para difundir o conhecimento adquirido. Os temas abordados podem variar de acordo com a disciplina, como: meio ambiente, escassez e desperdício de água, causas indígenas, matemática e física aplicadas no dia a dia, geografia, história, línguas, informática, etc. Com isso, as escolas podem desenvolver um projeto

anual, envolvendo todas as disciplinas, com a participação de todas as turmas, a fim de retratar algum assunto importante para a população.

De acordo com o jornalista Rossetti,

“nos projetos educacionais os alunos ampliam ainda mais o vocabulário e seu repertório cultural; aumentam suas habilidades de comunicação; desenvolvem competências para trabalho em grupo, para negociação de conflitos e para planejamentos de projetos. Além de auxiliar no desempenho escolar e outros ganhos. Além disso, a partir dessa participação, surgem grêmios estudantis, cooperativas de trabalhos, grupos juvenis de intervenção comunitária e periódicos”. (SOARES, 2011, p. 25)

Segundo Ismar Soares(2002, p.24), precursor da educomunicação no Brasil, o trabalho docente voltado para as práticas de utilização de recursos da mídia, torna os alunos críticos diante dos fatos sociais e dos meios de comunicação, “transformando o espaço escolar num grande espaço para a produção de rádio, música, revista, jornal, teatro, através de um processo democrático”. Mas é necessário “que os conceitos sejam produzidos de forma coerente com a verdade científica e coerente com os anseios da cidadania, associando-os. Isso é educomunicação”.

Para Soares (2002, p. 24):

[...] a Educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa. Para tanto, supõe uma teoria da ação comunicativa que privilegie o conceito de comunicação dialógica; uma ética de responsabilidade social para os produtores culturais; uma recepção ativa e criativa por parte das audiências; uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos polos envolvidos no processo de comunicação (produtores, instituições mediadoras e consumidores da informação), o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão.

Essas ações educacionais não servem como salvação da educação, mas para pensarmos algumas saídas para um ensino que emancipa. Entender como se dá a comunicação no ambiente escolar e como essas práticas

pedagógicas educacionais estimulam o diálogo da comunidade escolar e potencializam o protagonismo juvenil. É apenas um ensaio em busca de novos olhares.

Educomunicação e o Protagonismo Juvenil

O termo protagonismo juvenil surgiu no cenário político e econômico no final da década de 1980, como a concepção de empoderamento e participação democrática da juventude, e está relacionado à noção de sujeitos de direitos, presente no Estatuto da juventude, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Estatuto da Criança e do Adolescente. A palavra é originada do grego *protagnistés*, que se refere ao ator principal no teatro grego ou que ocupa o papel central num acontecimento (FERRETTI, 2004). Essa expressão remete participação no processo de transformação política e social, atuação na comunidade, ao exercício da autonomia, a responsabilidade e ao exercício pleno da cidadania. (STAMATO, 2009).

Educar para a solidariedade e o protagonismo juvenil é uma exigência contemporânea, pois os problemas do cenário social possuem caráter e dimensões planetárias que não se pode ignorar.

Envolver a comunidade escolar (professores, alunos e colaboradores) na reflexão sobre protagonismo juvenil exige a resignificação das ações solidárias a fim de desenvolver o senso de responsabilidade social. Isso implica em assumir um compromisso pelo bem individual e coletivo, reconhecendo o outro, considerando sua singularidade e dignidade, enfim, compreendendo que toda criança, jovem, homem e mulher são seres humanos, que todas as culturas são boas e importantes, que o patrimônio da humanidade é comum, que os saberes podem ser válidos em determinados contextos, mas em outros não.

Uma formação voltada à solidariedade explora os direitos essenciais, assim como estabelece os direitos básicos. Para realizar esse trabalho, é preciso estabelecer entre a comunidade educativa uma rede solidária de apoio recíproco na realização e desenvolvimento dos objetivos educacionais que, por si, é também pedagógica, uma vez que cria um ambiente educativo em seu modo de ser e fazer.

Isso requer formação continuada, persistência, compreensão, dos problemas advindos dos diferentes contextos sociais e diferenças entre os sujeitos. Todos os membros da comunidade educativa devem ser convidados a refletir acerca do que cada um pode fazer para construir uma sociedade mais justa e como exercer sua cidadania, expressando, concretamente, a solidariedade. (JENKINS, 2008).

Um ensino de cooperação deve explorar o âmbito social, interpessoal, pessoal e acadêmico. Isso implica práticas consistentes que respondam a conflitos, situações e problemas relacionados aos sujeitos, à sociedade e à produção de conhecimento. Os sujeitos envolvidos no processo, considerando os contextos e as identidades, precisam elaborar construções pessoais cada vez mais complexas e abrangentes (JENKINS, 2008).

A sociedade contemporânea e suas demandas exigem que estejamos em constante movimento de aprendizagem, ou seja, que continuemos aprendendo ao longo da vida. Isso implica um processo de ensino-aprendizagem voltado a práticas reflexivas que incentivem, dinamicamente, o ensinar a pensar, a comunicar, a pesquisar, a raciocinar de forma lógica, a fazer sínteses e elaborações teóricas, a ser protagonista, enfim, a interagir com autonomia reflexiva, de forma a promover o exercício pleno da cidadania e de sua responsabilidade para com a sociedade (FREIRE, 1997).

Nessa linha de trabalho, percebemos a formação do aluno pesquisador, comunicador e solidário. Desenvolver essas competências exige mais do que formação acadêmica, pois implica cultivo de valores e princípios éticos a fim de favorecer o desenvolvimento da dimensão humana em todos os sujeitos do processo. Para tanto, precisamos estar abertos às situações emergentes em sala de aula e no cotidiano escolar, possibilitando estabelecer novas práticas e desenvolver esquemas mentais que articulem conhecimentos adquiridos e demonstrem mudanças de atitudes. A seguir veremos algumas práticas educomunicativas que potencializam o protagonismo juvenil, estimulando o diálogo na comunidade escolar.

Práticas pedagógicas educomunicativas

O Centro Educacional Marista – São José, que fica localizado no bairro Jardim Zanellato, desenvolve oficinas com práticas pedagógicas educomunicativas estimulando o trabalho em equipe. De acordo com Educador Social Daniel Binda nos anos de 2011, 2012 e 2013 as oficinas ajudaram no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, onde foram trabalhados vários níveis como a [socialização](#), [criatividade](#), [coordenação](#) motora, memorização, [vocabulário](#), entre outros aspectos. Através dos ensaios de teatro, os educandos puderam perceber traços da personalidade do aluno, do seu comportamento individual e em grupo, traços do seu desenvolvimento, permitindo um melhor direcionamento para a aplicação do trabalho pedagógico desenvolvido pelos demais educadores.

Segundo o Educador Binda as peças teatrais realizadas foram voltadas aos temas sociais e pedagógicos, saindo do universo intimista dos educandos e servindo a comunidade por meio de apresentações em outras escolas. A ideia foi levar música e literatura para os estudantes, contribuindo para o desempenho intelectual, favorecendo o trabalho em equipe, promovendo o protagonismo juvenil

e a socialização entre as escolas. De acordo com Daniel o objetivo da iniciativa não é formar atores, mas fazer com que os educandos tenham um primeiro contato e despertem o interesse pelo mundo do teatro e da música, melhorando a dicção, a expressão corporal, a desenvoltura e o trabalho em equipe. Segundo a Pedagoga Valéria Rech, do Centro Social: "(...) é possível perceber mudanças positivas nos educandos, as crianças que antes eram inseguras, quietas, tímidas, hoje se mostram confiantes, maduras, comprometidas e "cheias de vida", pois com o teatro e a música conseguiram vislumbrar um futuro cheio de possibilidades e seguem confiantes, sentindo-se capazes de alçar novos vãos".

Na opinião do educando Marcelo que interpreta Cristiano na peça 'Menino Narigudo', o aprendizado resultante da participação no teatro vale para o futuro: "A gente aprende a esperar o momento certo para as coisas, a conviver e interagir em grupo e a respeitar a todos".

A educomunicação é o conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2003, p.22)

Outra oficina que desenvolve praticas pedagógicas educacionais no Centro Educaional Marista - São José, é a oficina de rádio. Segundo Soares (1999), a rádio, como forma de educação, propicia o desenvolvimento da espontaneidade, ampliando a capacidade de compreensão e criação textual (considerando aqui a expressão de frases e o contar histórias), além de facilitar a aprendizagem de outros conteúdos educacionais. As oficinas têm trazido ganhos pedagógicos.

Por meio de oficinas de rádio na escola os educandos podem aprimorar a escrita e aprender a observar a mídia com outros olhos, tanto no sentido de ampliar o senso crítico como de buscar exemplos de ação a serem seguidos.

De acordo com o Educador Binda os educandos da rádio ganharam vez e voz. Melhoraram a oralidade e começaram a apreciar a leitura. A rádio se tornou um instrumento importante na aprendizagem dos alunos, além de funcionar como meio de entretenimento e lazer. De acordo com a educanda Mariana as oficinas da rádio, teatro e TVQ ajudam as pessoas terem autoconfiança, a mostrar que as pessoas são capazes de qualquer coisa e que nesse mundo não existem barreiras que não possam ser superadas, tanto melhora na aula, como no conhecimento, comportamento, em tudo, porque na vida precisamos de ensino e quando crescermos isso pode nos ajudar.”

Segundo Educador Daniel além dos inúmeros ganhos, a rádio despertou um interesse dos educandos para a área de vídeos, surgindo assim o TVQ um programa de produção audiovisual incentivando o educando ao hábito da pesquisa, da leitura e da escrita, a elaboração de roteiros, desenvolvendo o compromisso, a reflexão e o senso crítico, promovendo o protagonismo juvenil, exercitando a comunicação oral e favorecendo o trabalho em equipe. O “TVQ - Te Vejo Na Quinta” contou com os seguintes quadros: Ação e cidadania, Esporte, Agenda Cultural e Entrevistas.

Ainda conforme Soares (1999):

As práticas educacionais favorecem o exercício de relacionamentos igualitários e colaborativos entre todos os membros da comunidade educativa, envolvendo professores e alunos. Isso ocorre, naturalmente, quando os educadores valorizam o trabalho em grupo e não as iniciativas isoladas deste ou daquele pequeno gênio. O grande benefício, no caso, passa a ser de natureza política: os alunos acabam aprendendo que existem outras formas de produzir comunicação, além do modelo clássico, pelo qual o direito de expressão é garantido apenas a indivíduos e grupos privilegiados política ou economicamente.

A escola que queremos e o olhar que precisamos para o processo de ensino-aprendizagem não é algo novo. Na verdade o que há de novo é

possibilidade de integrar, de acolher, de possibilitar que os educandos tenham acesso ao capital cultural exigido pela escola e a sociedade, através de práticas educacionais (rádio, teatro, produção áudio visual), de contemplar o individual e o todo, o vazio e o cheio, o diferente e o igual, a multiplicidade e a singularidade, o construir e o desconstruir, em sucessivas idas e vindas. Atitudes que podem ampliar olhares e visões de mundo, transformar e emprestar significados aos saberes nos diferentes momentos históricos, sociais e culturais. Em uma perspectiva que se abre, sucessivamente para muitas outras.

Contudo, esse artigo foi encarado, por mim, apenas como um ensaio, pois entendo que ele foi o início de uma investigação que merece ser aprofundada dentro de um espaço de tempo maior, com consistência teórica, haja vista a relevância da temática na educação.

Referências

BARBERO, Martín. **Desafios Culturais da Comunicação à Educação**. Artigo. Comunicação e Educação. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o Conceito, o Profissional, a Aplicação. Contribuições para a Reforma do Ensino Médio.** Editora: Paulinas. 2011.

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, Ano 1, jan./mar. 1999, n. 2. pp. 19-74.

_____. **Caminhos da Educomunicação.** São Paulo: Editora Salesiana, 2003.

_____. **Educomunicação: um campo de mediações. Comunicação & Educação.** São Paulo: Segmento, v. 7. n.19. p. 12-24. set./dez. 2002.

STAMATOS, Maria Izabel Calil. **Protagonismo Juvenil: Uma Práxis Sócio-Histórica de Formação para a Cidadania.** São Paulo. 2009- p.1

Autor



Edemilson Gomes de Souza é mestrando em Educação, Comunicação e Tecnologia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2006). Contato: edemilsomgomes@hotmail.com.

Educomunicação, Inclusão Social e Direito à Comunicação

A narrativa moral, Piaget e as moscas: educadores discutem sobre crianças e ética nas adaptações cinematográficas de “O Senhor das Moscas” de William Golding

Marciel Consani

Resumo

Este texto relata vivências desenvolvidas no curso de Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP e que têm por objeto a formação moral da criança. A vivência tratada aqui é a da análise crítica e a construção de conceitos ligada ao desenvolvimento ético na infância a partir da problematização do filme “o Senhor das Moscas”, baseado no romance homônimo do escritor britânico William Golding. A base epistemológica dos debates na disciplina se apoia no modelo de fases do desenvolvimento moral construído pelo psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg (1927-1987) a partir da teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980). A discussão e a produção textual conduzidas em aula assumem vários dos pressupostos da Educomunicação, tais como a dialogicidade e a leitura crítica da mídia, sempre visando assegurar aos educadores uma formação abrangente e aprofundada em temas significativos na interface entre Comunicação e Educação.

Introdução

Nosso texto está estruturado em cinco seções, sendo a inicial uma breve apresentação do contexto educacional dentro do qual os filmes foram trabalhados. A seção 2 apresenta a construção narrativa do livro de Golding que serviu de base para as adaptações fílmicas detalhada capítulo a capítulo. Na seção 3, procedemos a uma análise comparada entre as duas versões do filme, ressaltando como eles incorporam a ideia básica presente no livro. O contexto pedagógico da vivência aqui relatada é objeto da seção 4, a qual, também, menciona o desenvolvimento da atividade em sala de aula e alguns dos aspectos relevantes no *feedback* proporcionado pelos alunos.

Finalmente, reservamos o espaço da seção 5 para expor algumas considerações.

1. A Educomunicação como princípio

Há cerca de três décadas, o radialista argentino Mario Kaplún (1923-1998) publicou uma obra bastante influente: o livro “Una Pedagogia de La Comunicación”, subtulado como “El Comunicador Popular” (2002). Nele, o autor estabelecia uma agenda democratizante de ações educativas visando, entre outros pressupostos, integrar e aprofundar as ideias de Paulo Freire (1921-1997) — particularmente o combate ao modelo “bancário” na educação — com o apoio decisivo dos recursos e linguagens da comunicação, tais como o rádio, o vídeo, o jornal e outros.

Em quatro passagens daquele memorável trabalho, Kaplún menciona o termo “educadores”, sendo que três delas na terceira pessoa do plural isto é, assumindo esta designação. O termo já havia aparecido, de forma um tanto reticente, em documentos da UNESCO no Início dos anos 1980 (SOARES, 2012, 11).

Uma década depois, o núcleo de extensão denominado NCE (Núcleo de Comunicação e Educação), sediado na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), se propôs a mapear a ocorrência da linha conceitual e metodológica abordada por Kaplún, tais como a produção midiática participativa, a gestão de ações envolvendo comunicação e educação e a pesquisa acadêmica na interface instituída entre esses dois campos de conhecimento.

O resultado foi o resgate e a ressignificação do conceito de “Educomunicação”, como um paradigma de abordagem educativa e comunicativa ou, nas palavras de SOARES (2012):

Passou, então, o NCE/USP a ressemantizar o termo Educomunicação para designar o conjunto destas ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação. No caso, à leitura crítica da mídia e à produção midiática por jovens soma-se o conceito de estão da comunicação nos espaços educativos. (Soares: 2012, 11)

No ano de 2011, o Centro de Comunicação e Artes (CCA) da ECA/USP abriu inscrições para um curso de Licenciatura em Educomunicação, objetivando, justamente, a formação de quadros profissionais para atuar em contextos educativos com base naquele paradigma. A grade curricular do curso é variada, alternando tópicos específicos de fundamentação teórica e com orientações e vivências em atividades de produção midiática colaborativa.

Uma das disciplinas constantes no currículo é denominada “Legislação e Ética no Âmbito da Educomunicação” (código CCA0306) e tem como foco

(...) o sentido ético do agir humano, garantindo para o estudante o sentido humanista da prática educacional. Nesse sentido, procura elementos teóricos e metodológicos para ressaltar a predominância do caráter sócio-político-cultural da ação do profissional sobre uma possível perspectiva tecnicista de sua intervenção na sociedade. (USP, 2014)

O contexto historicamente construído da Educomunicação define, de um lado, a abordagem humanista e crítica que perpassa todo o currículo do curso mencionado e, de outro, o emprego ubíquo e permanente das produções midiáticas como objeto e vetor dos pressupostos deste “novo campo de conhecimento”.

Um exemplo desta integração conceito-método pode ser ilustrado, na disciplina CCA0306, pela escolha de determinadas obras audiovisuais como ponto de partida para as discussões necessárias na construção de conhecimentos filosóficos (muitas vezes complexos e abstratos) para fundamentar o posicionamento ético do profissional Educomunicador. Por este motivo, todas as turmas do curso tiveram a oportunidade de conhecer o filme “O Senhor das Moscas”, seja em sua versão original, realizada por Peter Brook em 1963, quanto na sua releitura pelo cineasta Harry Hook, em 1990.

As atividades de discussão e produção textual reflexiva tiveram como elementos de destaque a teoria de desenvolvimento moral da criança (BIAGGIO, 2002).

2. O romance de Golding

O livro “O Senhor das Moscas” está estruturado em doze capítulos identificados por títulos sintéticos. No primeiro, “A Voz da Concha”, os protagonistas Ralph e Piggy (“Porquinho”, nas traduções em língua portuguesa) se encontram após o acidente aéreo que os levou a um lugar selvagem e desconhecido. A descoberta de uma concha que soa como uma trombeta permite reunir os outros sobreviventes. Dentre eles, Jack, líder do coro, representará o antagonista que se oporá, de forma cada vez mais ferrenha, à razoabilidade lógica e madura representada pela dupla Ralph e Piggy.

O segundo capítulo, “Fogo na Montanha”, mostra os meninos descobrindo que estão numa ilha e que o resgate poderá demorar bastante, daí a necessidade

de tomarem conta uns dos outros. Surgem boatos de que há um monstro na ilha, o que desperta medo e controvérsia. A essa altura, fazer uma fogueira parece uma boa ideia, até o fogo se espalhar sem controle.

“Cabanas na Praia”, o terceiro capítulo, escancara o conflito entre Ralph, que lembra a necessidade de trabalhar duro para construir abrigos e Jack, que lidera o grupo dos autodenominados “caçadores”. Assim, a divergência entre os dois meninos se polariza, demarcando uma posição mais “adulta”, que prioriza a responsabilidade do grupo (principalmente dos mais velhos para com os mais jovens); e outra postura mais “infantil”, que, por trás de uma justificativa razoável (a busca por alimento), prioriza a diversão e o aspecto aventureiro de ser um grupo de meninos isolado na selva sem a tutela de adultos. Um coadjuvante começa a ganhar destaque, o garoto Simon, que passa grande parte de seu tempo sozinho, contemplando os mistérios da ilha.

“Caras pintadas e Cabelos Compridos” é o nome do capítulo 4, no qual o conflito velado entre Ralph e Jack se materializa na discussão motivada pelos caçadores terem saído para matar um porco e deixado apagar a fogueira de sinalização, justamente quando um navio apontou no horizonte. No calor da discussão, Jack agride Porquinho, quebrando uma das lentes de seus óculos. No final, Jack se desculpa, mas Ralph não o perdoa, atraindo para si a animosidade de uma parcela do grupo. Na hora de dividir a carne do porco abatido, Jack faz questão de enfatizar que, embora todos compartilhem o assado, apenas o grupo dos caçadores era merecedor da iguaria.

O capítulo 5 “Bichos da Água” descreve uma longa reunião dos meninos, cujo tema é o suposto bicho (ou monstro) que ronda a ilha. Rapidamente, a reunião evolui para uma discussão acalorada que só termina com a retirada de Jack — que manifesta seu desprezo às regras e a liderança imposta por Ralph — e de seus seguidores, que, agora, já são maioria entre os garotos.

“Bicho do Ar”, o sexto capítulo, começa com a descrição de uma batalha aérea que passa despercebida dos náufragos adormecidos. Um piloto agonizante num paraquedas cai próximo ao topo da ilha, onde fica a fogueira de sinalização. No dia seguinte, os gêmeos Sam e Eric se deparam com a figura indistinta do piloto morto e passam a acreditar piamente na existência do monstro. Ralph assume a incumbência de verificar a história toda e é seguido por Jack. Embora não encontrem o monstro, Jack tem a ideia de construir uma fortaleza daquele lado da ilha, estabelecendo seu próprio acampamento de caçadores.

No sétimo capítulo — “Sombras e Árvores Altas” — após uma caçada frustrada e uma “dança ritual da morte do porco”, os meninos se decidem a resolver o mistério do bicho, mas os únicos com coragem suficiente para subir a encosta são Ralph, Jack e Robert. Na escuridão da noite, eles são enganados pelo cadáver do piloto preso ao paraquedas que o vento agita e, todos fogem convencidos de que o monstro é real.

O capítulo 8, “Sacrifício para as Trevas”, narra a caçada bem sucedida do grupo de Jack, que tem a ideia de deixar a cabeça de um porco morto como oferenda para o suposto mostro. O prazer da matança é reforçado pelo sangue que os meninos usam como pintura de guerra, após a caçada. Neste meio tempo, os pequenos relatam que o grupo de Jack roubou o fogo para o acampamento dos caçadores onde acontecerá uma festa. Vários deles se inclinam a ir para o outro grupo, onde podem caçar e se divertir, pintando-se como selvagens. Simon resolve subir sozinho para encontrar o monstro e começa, em seus delírios, a escutar a voz da cabeça de porco espetada, que se apresenta como “O Senhor das Moscas”, desmaiando no final.

“Visão de uma Morte” é um capítulo breve e intenso, que começa descrevendo o constrangimento de Ralph e Piggy por irem até o acampamento dos caçadores e comerem a carne assada. A tentativa de Ralph de retomar a autoridade é frustrada por Jack. Os meninos reencenam a dança da morte, mas a festa é interrompida por uma tempestade, justo no momento em que uma figura indistinta sai do mato gritando. Antes que conseguisse se identificar, Simon é morto impiedosamente pelas lanças dos caçadores.

“A Concha e os Óculos”, décimo capítulo do livro de Golding, abre com Jack lamentando e se culpando pela morte de Simon. Piggy ressalta a inutilidade de falar no assunto e os gêmeos, alegam que nada presenciaram. Entrementes, Ralph foi visitar o acampamento de Jack, só para descobrir como ele se tornou o senhor absoluto daquele lado da ilha, ordenando castigos arbitrários e a construção de uma armadilha mortal. Jack espalha o boato de que o monstro é imortal e pode se disfarçar com qualquer aparência e toma a decisão de roubar o fogo do outro acampamento. Após uma batalha confusa e desigual os caçadores levam como troféu de vitória, os óculos do Porquinho.

No undécimo e penúltimo capítulo, “Castelo de Pedra”, acontece uma tentativa desesperada do grupo original – agora reduzido a Ralph, Piggy e os dois gêmeos – de dialogar com os caçadores, exigindo que eles devolvessem os óculos roubados e ajudassem a manter a fogueira acesa. Eles são recebidos com grande hostilidade e, enquanto Ralph e Jack se engalfinham num corpo-a-corpo

renhido, os gêmeos são capturados. Inesperadamente, Piggy é vítima da armadilha mortal, que lança sobre ele uma rocha esmagadora a qual também destrói o último símbolo de autoridade moral: a Concha. Ralph se vê escorraçado pelo bando de Jack e foge para o “território do monstro”.

A distopia de Golding se encerra do capítulo 12, “Gritos de Caçadores”, que apresenta um Ralph acuado que descobre, pelos gêmeos, que Jack quer matá-lo. Logo, a caçada humana força-o a abandonar seu esconderijo, pois os perseguidores ateam fogo à mata. Exausto e entregue, ele só tem forças para chegar à praia, onde se depara com um oficial da marinha. Quando a situação se esclarece, o oficial declara não entender como “um grupo de meninos ingleses pôde chegar a esse ponto” Ralph, e alguns meninos, caem num pranto inconsolável, enquanto o olhar do oficial se desvia para o mar. Fim.

3. O Senhor das Moscas no Cinema

3.1 O Filme de Brook

Peter Stephen Paul Brook nasceu em Londres, em 1925. Sua carreira de encenador inclui montagens de óperas e grandes dramas teatrais, tendo ocupado a direção da Royal Shakespeare Company durante duas décadas.

A proximidade com as artes cênicas talvez explique a abordagem naturalista, quase de “teatro filmado” que caracteriza sua interpretação do livro de Golding que realizou em 1963. Uma explicação menos glamorosa e mais pragmática reputa as escolhas estéticas como soluções limitadas pelo baixo orçamento¹⁰² conseguido para a empreitada — sem dúvida, as duas explicações se complementam.

Seja como for, o emprego massivo de jovens não-atores no *casting*, o uso de recursos econômicos como a sucessão de imagens estáticas na abertura do filme e a filmagem, realizada integralmente em preto e branco, acentuam a crueza do drama ali retratado.

Brook também foi econômico nos diálogos: a maioria deles foi transcrita diretamente do livro, o que torna esta primeira adaptação, a mais fiel ao original. Não obstante, algumas passagens marcantes do original são suprimidas, como a conversa imaginária entre o personagem Simon e a cabeça do porco morto (o

¹⁰² Ao que consta, o sucesso comercial do livro não se refletiu no cinema pelo fato de que a violência inerente à história (ainda que modesta para os padrões de hoje) restringia, por motivo de censura, seu público potencial.

“Senhor das Moscas”). Por outro lado, cena da morte de Simon é valorizada pelo recurso cinematográfico de justaposição entre os trovões e relâmpagos da tempestade e os golpes violentos desferidos pela turba de meninos descontrolada

As diferenças entre a obra literária e o filme, neste caso, são perfeitamente compreensíveis pela simples diferença entre as duas linguagens – textual e audiovisual – e a idiossincrasia comunicativa de cada uma. Podemos notar que a essência da mensagem antibelicista e distópica de Golding sobrevive à adaptação, oferecendo ainda um aspecto intertextual que pode ser explorado quando lidamos com a Media Literacy (BUCKINGHAM, 2009).

Os noventa e dois minutos aos quais a edição final do filme chegou, resultaram da redução de um copião de quatro horas, obtido a partir de um total de 60 horas de material gravado em uma ilha próxima a Porto Rico.

3.2 O Filme de Hook

No site Internet Movie Data Basis (IMDB) há uma informação lacônica sobre uma nova produção em desenvolvimento homônima. Eventualmente, esta seria a segunda “atualização” da trama de Golding para a sempre fugaz contemporaneidade. O conceito de releitura contemporânea das obras apresenta um quê de necessidade – visto que a cultura se modifica, assim como a relação do público com os meios de comunicação. Entretanto, esta necessidade desperta certa preocupação quando aspectos importantes ligados à construção lógica e argumentativa da narrativa original (AUMONT & MARIE, 2004) são sacrificados para obter filme mais “palatável”.

Assim, entre as várias críticas que se pode fazer ao filme dos anos 1990, estaria a transposição do grupo de meninos, de um internato inglês, para um colégio militar norte-americano (tratam-se de cadetes). Este novo enquadramento soa mais como uma justificativa para a escalada belicosa que o grupo assume, mas retira muito dos elementos que, na trama original, argumentavam que a história poderia ocorrer com qualquer grupo de garotos: o despreparo dos jovens para enfrentar as agruras da vida selva (espera-se que soldados recebam um treinamento para tanto) e a incapacidade para construir uma relação de grupo organizado, a qual desaparece, se o grupo é preexistente.

De forma semelhante, o antagonista Jack, que faz o grupo pender para o lado da selvageria, é reputado, em dado momento, como “alguém que foi mandado para a escola militar porque estava encrencado”. Esta é uma simplificação psicológica empobrecedora de um personagem central, mas não a

única: Simon é apresentado apenas como um garoto frágil e solitário, longe da complexidade de um psiquismo desequilibrado e uma alegoria ao misticismo, tão caros ao livro de Golding.

Também, a sobrevivência temporária do piloto, o qual se transformará no suposto monstro, também subverte as concepções literárias de Golding, sem acrescentar nada interessante à ação dramática, a não ser, talvez, uma dose extra de violência.

Como atenuantes às críticas, poderíamos ressaltar o fato de que a cultura visual dos jovens adultos no século XXI aprendeu a conviver com um ritmo de edição e uma textura visuais – sem falar nas convenções narrativas explicitadas de forma nada sutil – diferentes daqueles cinéfilos que buscariam o cinema de Brook, sabendo exatamente do que se trata.

Justiça seja feita, nenhum dos dois filmes parece igualar o grau de acabamento dramático e narrativo do livro-base (embora Brook chegue mais perto desta empreitada), porém, fato é que a mensagem de Golding é tão forte e incisiva, que ela sobrevive em sua essência, mesmo após a filtragem de inúmeros elementos que lhe davam riqueza e profundidade.

De qualquer forma, para a nossa proposta vivencial, vale a máxima de que “texto é pretexto”, o que nos leva a situar a abordagem didático-pedagógica que levamos a cabo em três ocasiões distintas: os semestres finais de 2012, 2013 e 2014.

4. O contexto pedagógico na análise do filme

Cada nova turma de matriculados na disciplina “Legislação e Ética no Âmbito da Educomunicação”, obrigatória dentro do curso de Licenciatura em Educomunicação do CCA-ECA/USP, tem a oportunidade de participar de um debate sobre o desenvolvimento moral na infância compartilhando narrativas audiovisuais. Tradicionalmente, um dos filmes obrigatórios nesta discussão (ao lado de “A Laranja Mecânica” de Stanley Kubrick) é “O Senhor das Moscas”.

A teoria do desenvolvimento moral proposta pelo psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg é a referência epistemológica mais significativa para alinhar a discussão em aula e seus desdobramentos no âmbito da disciplina.

Basicamente, esta teoria transpõe os estágios de desenvolvimento cognitivo definidos por Jean Piaget para etapas correspondentes (“Estádios”) na especificidade do desenvolvimento moral (BIAGGIO, 2002). As correspondências

podem ser apresentadas, sucintamente, num quadro-resumo como o que segue¹⁰³:

Epistemologia Genética de Jean Piaget	Teoria do Desenvolvimento Moral de Lawrence Kohlberg
<p>I - Nível Sensório-Motor: egocentrismo radical, indiferenciação entre sujeito e objeto (1-24 meses)</p> <p>II - Primeiro Nível pré-operatório: pensar conceitual, percepção do outro (2 -4 anos)</p> <p>III – Segundo Nível pré-operatório: busca por explicações sobre o comportamento do outro (5-6 anos)</p> <p>IV - Primeiro estágio das Operações concretas: reversibilidade, classificação (7 – 8 anos)</p> <p>V – Segundo estágio das Operações concretas: decalagem horizontal (9 – 10 anos)</p> <p>VI – Das Operações Formais: pensamento abstrato, lógica indutiva/dedutiva (11-12 anos)</p>	<p><i>Nível 1 (Pré-Convencional)</i></p> <p>1. Orientação "punição obediência" (<i>Como eu posso evitar a punição?</i>)</p> <p>2. Orientação para o auto interesse, ou "hedonismo instrumental" (<i>O que eu ganho com isso?</i>)</p> <p><i>Nível 2 (Convencional)</i></p> <p>3. Acordo interpessoal e conformidade (<i>Normas sociais</i>) (<i>Orientação "bom moço"/"boa moça"</i>)</p> <p>4. Orientação "manutenção da ordem social e da autoridade" (<i>Moralidade "Lei e Ordem"</i>)</p> <p><i>Nível 3 (Pós-Convencional)</i></p> <p>5. Orientação "Contrato Social"</p> <p>6. Princípios éticos universais</p>
Quadro 1. Paralelos entre os Estágios de Piaget e os Estádios de Kohlberg	

Existem atividades, comuns em cursos de comunicação e afins, que correspondem à elaboração de resenhas críticas de filmes e livros, orientadas no sentido de relacionar a narrativa analisada com os temas que se estudam àquela altura do curso. Este exercício básico introduz, muitas vezes, o hábito e o método de “ler” os filmes como textos audiovisuais que, em verdade, eles são.

Dentre as leituras possíveis que o filme suscita no âmbito do desenvolvimento moral da criança, o ponto de partida, usualmente, é sugerir que os alunos relacionem os estádios com um ou outro personagem do filme, justificando seu parecer mediante um exercício de argumentação textual. Invariavelmente, os alunos encontram exemplos de praticamente todos os estádios dos Níveis 1 e 2 e, inclusive, atitudes ambíguas ou mudanças de estádio de um mesmo personagem ao longo do filme.

Quando a tarefa envolve a elaboração de um plano de aula que porventura utilizasse cenas do filme, surgem as questões relacionadas com a classificação indicativa que incorreria sobre o mesmo, além da questão “Como apresentar, numa aula, esta situação de crianças praticando barbáries?”

¹⁰³ Note-se que as faixas etárias apontadas por Piaget **não** têm correspondência nos estádios de Kohlberg.

A ética do grupo contraposta à ética social, também aparece nas discussões, dialogando com textos clássicos trabalhados previamente, tais como “O Anel de Gíges”, de Platão, e “O Caso dos Exploradores de Caverna”, de Lon L. Fuller.

Em suma: a atividade aqui relatada atende ao triplo propósito de aprofundar o domínio dos educadores sobre os conceitos da ética, as teorias pedagógicas e a leitura crítica da mídia. Alinhando o conjunto de saberes que consideramos indispensáveis para o educador egresso do curso de Licenciatura ministrado no CCA-ECA/USP.

5. Considerações Finais

Nosso contexto está vinculado ao campo da Educomunicação ou, mais especificamente, à formação de educadores que é promovida no curso de Licenciatura oferecido pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

Poderíamos descrever nossa abordagem como “metaformativa”, uma vez que tanto o objeto de estudo – a correlação entre ética e infância – quanto à metodologia na abordagem – análise crítica de mídia audiovisual – remetem às prerrogativas do educador.

Além desta preocupação mais imediata com os conteúdos e habilidades exigidos para integralizar a formação do educador, consideramos que o resgate de obras literárias e audiovisuais culturalmente importantes, pode ser um diferencial significativo para os jovens profissionais que convivem com um imenso volume de informações, nem sempre originais ou pertinentes, mas sempre propícias à instauração de um debate.

Talvez, mais que tudo, o exercício do diálogo e da argumentação acalorada de temas fortes — como aqueles suscitados pela obra de Golding, ajude a formar o senso crítico do educador. Assim, pensamos garantindo que, além do âmbito dos conteúdos e das competências técnicas, esse futuro profissional também possa desenvolver aquela dimensão atitudinal que é a razão de ser do estudo da moral e da ética, em qualquer contexto.

Referências

AUMONT, Jacques e MARIE, Michel. A análise do filme. Lisboa: Editora Texto e Grafia, 2004.

BIAGGIO, A. M. B. Lawrence Kohlberg: ética e educação moral. São Paulo, Moderna, 2002.

BUCKINGHAM, David. The Future of Media Literacy in the Digital Age: Some Challenges for Policy and Practice. Texto apresentado na European Conference on Media Literacy, Bellaria, Italy, 2009. Disponível para download em <http://www.childrenyouthandmedia.org>, acessado em 20/08/2014.

GOLDING, William. *O Senhor das Moscas*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006.
KAPLUN, Mario. *Una Pedagogia de La Comunicación (El Comunicador Popular)*. La Habana, Editorial Caminos, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo, Paulinas, 2012.

WILLIAM GOLDING LIMITED. <http://www.william-golding.co.uk/>
(_____)<http://explorewilliamgolding.com/lord-of-the-flies-on-film/>

Internet Movie Data Basis. <http://www.imdb.com>

USPDIGITAL. <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sqldis=CCA0306&codcur=27570&codhab=4>

- *O Senhor das Moscas* (1963) "Lord of the Flies" – 92 min, P&B, UK (Fra-USA). Direção e roteiro de Peter Brook.

- *O Senhor das Moscas* (1990) "Lord of the Flies" - 90 min, Cor, USA. Direção de Harry Hook e roteiro de Jay Presson Allen.

Autor



Marciel A. Consani é Professor do curso de Licenciatura em Educomunicação e dos cursos de pós-graduação lato sensu e de extensão em Educomunicação pelo CCA-ECA/USP. Tem pós-doutorado pelo Instituto de Artes da Unicamp; Doutor em Ciência da Comunicação pela ECA-USP e Mestre em Artes pelo IA da Unesp. Atua também na produção de materiais didáticos nas áreas de EaD, Mídia e Artes e na formação de comunicadores e educadores. Contato: marcielc@gmail.com

Educomunicação e discursos: a fala do adulto noticiada pelo jovem

Bruno Ferreira

Resumo

O presente artigo apresenta os principais aspectos de uma pesquisa realizada para compreender a formação discursiva de jovens em atividades de produção de notícias, conhecidas como coberturas educamunicativas. A discussão indicou fragilidades na metodologia adotada. Frente ao problema, o presente trabalho apresenta uma proposta de intervenção com o objetivo de favorecer a comunicação dialógica e engajada dos jovens participantes deste tipo de atividade.

Introdução

As diversas instâncias sociais com as quais o indivíduo tem contato desde o nascimento auxiliam em sua constituição enquanto sujeito. Para Martín-Barbero, a interação com as situações cotidianas mediadas, com outros sujeitos sociais, instituições, meios de comunicação (entre elas) e seus valores é o que torna o sujeito quem ele é, com suas concepções de mundo, sua personalidade, seus desejos, sua forma de viver e transformar a realidade que o cerca.

É nesse contexto que se torna imprescindível ao educamunicador se deter e problematizar os discursos produzidos e veiculados pelas mídias, pois, apesar de atualmente haver uma multiplicidade de meios de interação, observa-se em geral, o reforço de ideias hegemônicas em vez de sua problematização, inclusive naqueles meios e veículos que se apresentam como alternativas à massificação da comunicação.

São iniciativas contra-hegemônicas que, atualmente, buscam problematizar os discursos conservadores, propondo formas de educação que possibilitam a vivência e o aprendizado de valores sociais que revertem a dominante lógica do capital. Nesse sentido, no âmbito da educamunicação, identificam-se projetos de

organizações sociais e que criam mecanismos para viabilizar a expressão de crianças, adolescentes e jovens a partir do estímulo à produção midiática.

O presente artigo apresenta as principais considerações acerca de uma pesquisa realizada junto à ONG Viração Educomunicação para compreender o processo educativo de uma metodologia desenvolvida pela organização, que a define como cobertura educ comunicativa, uma prática de produção noticiosa realizada com jovens na perspectiva da educomunicação.

Cobertura educ comunicativa

Nesta atividade, orientada por educ comunicadores, jovens atuam como entrevistadores, repórteres e produtores de conteúdo midiático em congressos, conferências e seminários que tratem de direitos humanos, educação, comunicação, entre outras temáticas, noticiando os discursos e acontecimentos com os quais têm contato.

Em geral, as coberturas da Viração acontecem nos seguintes suportes: áudio, vídeo, texto, fotografia e jornal mural, cada qual elaborado por subgrupos de jovens orientados pelos educ comunicadores. De modo semelhante, ocorreu em 2013, a cobertura da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil, em Brasília, da qual participaram 21 adolescentes, cada um oriundo de um estado diferente do país. No total, foram produzidas 12 notícias sobre a etapa global¹⁰⁴ da conferência.

Todos os conteúdos produzidos em coberturas realizadas pela Viração são publicados no site Agência Jovem de Notícias e, em alguns casos, replicados nos sites institucionais ou noticiosos dos órgãos, empresas ou organizações que contratam ou convidam a Viração para a realização das coberturas. Em algumas

¹⁰⁴ Este estudo limita a sua análise à cobertura educ comunicativa da etapa global da conferência, ocorrida entre 8 e 10 de outubro de 2013. No entanto, o mesmo grupo de adolescentes realizou a cobertura da etapa nacional, dois meses antes, também em Brasília.

ocasiões, as coberturas educucomunicativas da Viração são prestações de serviço da organização à entidade realizadora do evento coberto. Para esta pesquisa, escolhemos como objeto de estudo a cobertura educucomunicativa da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil, realizada em caráter de prestação de serviço. Os jovens envolvidos nesta atividade, pela primeira vez, tiveram contato com esse tipo de metodologia ao participarem do evento¹⁰⁵.

Problema de pesquisa

A Viração Educomunicação define cobertura educucomunicativa da seguinte maneira:

As crianças e os adolescentes são protagonistas da cobertura. Apresentarão ao mundo suas opiniões sobre os temas abordados nas conferências e numa perspectiva não comercial da informação, comumente tratada pelos veículos da grande imprensa cuja natureza é empresarial. Aprenderão a fazer o planejamento de uma cobertura, a levantar dados para suas produções (texto, ilustração, áudio, vídeo, fotografia) a debater suas opiniões, a perceber a importância dos momentos de escuta, a se comunicar com as pessoas, principalmente as que não estarão nos eventos, pensando em como mobilizá-las. (VIRAÇÃO, 2013)

Dessa forma, o questionamento que orientou a pesquisa teve relação com a condição de prestação de serviço da organização a uma entidade contratante e a (suposta) liberdade de expressão dos jovens neste contexto. Assim, pergunta-se: nessa relação contratual, seria possível e permitido ao jovem elaborar um discurso crítico, problematizador e independente por meio de linguagens midiáticas, uma vez que a cobertura educucomunicativa - na ocasião da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil - foi uma prestação de serviço da Viração?

¹⁰⁵ Os jovens que participaram da cobertura educucomunicativa da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil tiveram, pela primeira vez, contato com uma atividade de Educomunicação, diferentemente de outros jovens que participam de atividades de formação continuada com educucomunicadores da Viração ou que integram sua rede de colaboradores jovens, presente em 20 estados brasileiros e no Distrito Federal, que esporadicamente também participam de coberturas educucomunicativas.

Hipóteses

Para problematizar a questão, elencamos algumas hipóteses:

- (1) A cobertura educamunicativa é uma instância da comunicação institucional do evento e, como tal, reforça o discurso oficial;
- (2) Os conteúdos produzidos nas coberturas de eventos institucionais reproduzem os discursos oficiais e, no contexto das notícias produzidas, não são reelaborados, questionados ou problematizados;
- (3) Os jovens não imprimem uma identidade efetivamente jovem ao assumirem o papel de comunicadores em um evento predominantemente adulto e, dessa forma, a mobilização de outros jovens para a temática do evento coberto fica comprometida;
- (4) Os educamunicadores atuam mais no sentido de orientar a produção midiática, com vistas aos conteúdos a serem produzidos, do que no auxílio à interpretação e compreensão da fala do adulto, para que o jovem construa um discurso próprio por meio de linguagens midiáticas.

Procedimentos metodológicos

A técnica utilizada nesta pesquisa foi o Estudo de Caso, tendo a Análise do Discurso como ferramenta para a interpretação de dados. No contexto da pesquisa, foram entrevistados: (1) gestores da Viração Educomunicação com o intuito de compreender a concepção metodológica de uma cobertura educamunicativa, (2) três adolescentes que participaram da cobertura da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil e (3) quatro adolescentes de São Paulo, que não têm ligação com a Viração, com os quais realizamos uma pesquisa de recepção de um conteúdo em vídeo produzido durante a cobertura do evento pelos jovens, com o objetivo de compreender o potencial informativo,

dialógico e mobilizador dos conteúdos produzidos durante a cobertura educucomunicativa.

Principais considerações

Observou-se, de fato, que a cobertura educucomunicativa foi, em certa medida, uma instância da comunicação institucional do evento. Os próprios gestores da organização afirmaram que sempre há parceria entre a Viração e os realizadores do evento que fica evidente para o público, especialmente para quem participa do evento. Essa parceria em torno da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil evidenciou-se no boletim impresso produzido nesse contexto, que apresenta em seu rodapé os logotipos do governo federal, Organização Internacional do Trabalho (OIT) – organizadores do evento – e da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil, dispostos ao lado dos logotipos do site Agência Jovem de Notícias e da Viração Educomunicação.

Analisando-se os conteúdos do boletim, observa-se outro aspecto de oficialidade: textos no formato de dito relatado, uma definição de Charaudeau (2013) para notícias que se limitam a reportar o discurso de um personagem a quem, por alguma razão, pretende-se dar notoriedade. Nos dois números do boletim impresso, foram publicadas seis notícias, das quais quatro ativeram-se a reportar discursos de personalidades ligadas ao governo federal e à OIT. O outro conteúdo do boletim também reflete uma relação de institucionalidade. Trata-se de uma nota sobre a própria cobertura educucomunicativa, viabilizada pelo governo.

Observou-se, no entanto, que a reprodução do discurso oficial não é uma orientação dos educucomunicadores ou de um acordo pré-estabelecido entre Viração e contratante. Trata-se de uma dificuldade de reelaboração por parte do jovem, que ateuve-se a reproduzir o que ouviu no contexto do evento.

Essa reprodução acontece ainda nos materiais em vídeo produzidos durante a cobertura. A maior parte deles são entrevistas em que uma adolescente de 15 anos desempenha o papel de entrevistadora. Em cada vídeo, ela dirige uma ou duas perguntas a um adulto. Um dos vídeos produzidos durante a cobertura foi usado na pesquisa de recepção com quatro adolescentes de São Paulo, que apesar de terem achado importante um material que chame a atenção para a questão do trabalho infantil, não se identificaram com o seu conteúdo. Classificaram o vídeo como “sério”, dirigido a um público “mais adulto” e sequer reconheceram a entrevistadora como uma adolescente.

É evidente que a idade da entrevistadora é um aspecto subjetivo. Por esse motivo, foi questionado aos adolescentes por que motivo atribuíram a ela, durante a pesquisa, uma idade superior a que ela tinha na época da cobertura. Todos os jovens indicaram o estranhamento com relação ao fato de uma adolescente exercer a função de entrevistadora.

Isso remete ao conceito de *ethos*, em Barthes (*apud* Maingueneau, 2013). A adolescente, no momento em que estava diante da câmera, com microfone em mãos deixava de ser adolescente e passava a ser comunicadora, saltando aos olhos de quem assiste ao vídeo a imagem convencional de repórter televisiva. Dirigindo-se ao outro – ou seja, aos receptores da entrevista ou ao próprio entrevistado adulto –, a adolescente adotou “os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa a sua sinceridade) para causar boa impressão: são os ares que assume para se apresentar (...)” (BARTHES *apud* MAINGUENEAU, 2013, p. 107).

Dessa maneira, foi possível perceber que o ecossistema comunicativo fundamentado na produção noticiosa não garante o diálogo e o entendimento do discurso do adulto por parte do jovem comunicador, de acordo com a concepção de Bakhtin/Volochinov (2002) e Freire (2011). Promove, por outro lado, a “incomunicação”, conceito de Wolton (2011). A adoção do *ethos* de comunicador

pelos adolescentes no contexto da cobertura – em vez da sua desconstrução ao longo da atividade pelos educadores – talvez tenha colaborado para esse distanciamento entre comunicação jovem e jovens receptores.

A fala de uma das jovens participantes da cobertura educadora explicita que a atividade não reforça a necessidade de o jovem se posicionar como tal, mas apenas a necessidade de noticiar quem protagoniza, de fato, a conferência sobre trabalho infantil: o adulto. A Educação é entendida por Thamires Rozendo, uma das jovens participantes da cobertura, como forma de se comunicar com os adultos como *“se a gente fosse da mesma – como é que eu posso dizer? – sociedade, como se fosse de adulto para adulto”*, afirmou.

Observa-se, desse modo, que a facilitação do educador direciona-se ao exercício de práticas midiáticas e não, especificamente, à compreensão e debate acerca da fala do adulto. Como consequência, a linguagem técnica do adulto não foi transformada pelos jovens comunicadores, prejudicando a sensibilização de outros jovens para a questão do trabalho infantil.

Proposta de intervenção

A partir das percepções possibilitadas pela pesquisa, propomos uma mudança metodológica em que os educadores não apenas facilitam o processo de produção, mas, principalmente, promovem e mediam momentos de troca e compreensão coletiva dos discursos, o que aumenta a possibilidade de criar conteúdos mais reflexivos, profundos e mobilizadores.

A problematização dos discursos promove a autonomia do jovem, que poderá estabelecer um diálogo efetivo com o adulto, em vez de apenas dirigir-lhe perguntas. Os conteúdos críticos e/ou analíticos serão fruto da compreensão coletiva.

Considerações finais

O problema identificado inicialmente como sendo a condição de prestação de serviço da Viração ao governo federal e OIT revelou-se, ao longo da pesquisa, como um falso problema. A fragilidade da cobertura educacional da organização incide, como demonstra os resultados da pesquisa, em sua metodologia, que não consegue desconstruir o discurso do adulto para que os jovens, de modo coletivo, o reconstruam em um novo discurso, com identidade efetivamente jovem e manifesto em produtos midiáticos capazes de fazer com que outros jovens se identifiquem com a linguagem e se sensibilizem para a temática reportada no contexto de uma cobertura educacional.

Referências

BAKHTIN, Michail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec: 2002.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto: 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez: 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas: 2012.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulinas: 2011.

Autor



Bruno Ferreira é jornalista graduado pela Universidade Metodista de São Paulo e especialista em Educomunicação: Comunicação, Mídias e Educação, pela ECA/USP. Atua desde 2011 como educador da ONG Viração Educomunicação e desde setembro de 2014 é professor de Comunicação de Ensino Técnico no Senac SP. É idealizador e editor da Revista Caravela, uma publicação eletrônica semestral sobre direitos humanos e sociedade, temas abordados numa perspectiva artística e literária. Contato: brunoferreira.contato@gmail.com

Comunicação e Educação: perspectivas teóricas e metodológicas, Intercom 2011 - 2014

Eliana Nagamini

Resumo

A interface Comunicação e Educação tem sido o foco de uma das linhas de debate do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom) que, ao agregar pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, mostra como a Comunicação contribui para a constituição de um olhar dialógico sobre os processos educativos, formais e não formais. O objetivo deste trabalho é analisar de que maneira os debates têm apontado o quanto os modelos educacionais precisam ser revistos principalmente em relação aos conteúdos e metodologias aplicadas na educação formal, bem como a necessidade do reconhecimento da existência de outros espaços que promovem e desenvolvem educação não formal, na perspectiva do campo da educomunicação.

Introdução

Os Congressos realizados pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM) têm como objetivo propiciar a troca de conhecimento entre pesquisadores, a fim de estimular a produção científica e de contribuir para a formação acadêmica e futuros profissionais; decorre dessa perspectiva, a relevância dos debates sobre a interface Comunicação e Educação. Nosso estudo fica restrito ao período selecionado de 2011 a 2014, tendo em vista os limites deste artigo.

Para nossa análise tomamos como ponto de partida o ano de 2011, embora as discussões sobre a interface Comunicação e Educação fosse muito anterior, nessa ocasião, do XXXIV Congresso da Intercom, foi realizado o I Colóquio de Professores, pesquisadores e estudantes de Educomunicação, em Recife – PE. O evento também contou com o apoio da **UNICAP/ PE** (Bacharelado em Jornalismo), da **UFPE** (Coordenação de Educação a Distância - CEAD), da **ECA/USP** (Licenciatura em Educomunicação/ EDUCOM), da

UFCG/PB (Bacharelado em Educomunicação), **NCE/USP** (Núcleo de Comunicação e Educação).

Com o objetivo de

propiciar um espaço para que os professores, pesquisadores e alunos de educomunicação do país, tanto os vinculados a cursos superiores em nível de graduação e de pós-graduação, quanto os que desenvolvem atividades junto a programas de formação continuada, em nível de atualização ou de especialização, decorrentes de programas de cultura e extensão de universidades, possam:

- a) Trocar experiências e informações sobre seus programas;
- b) Apresentar e discutir resultados de suas pesquisas;
- c) Definir políticas voltadas à articulação de ações conjuntas que beneficiem o conjunto dos profissionais e estudantes envolvidos com a Educomunicação.¹⁰⁶

O primeiros encaminhamentos para a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom) ocorreu nesse encontro, conforme consta no histórico da Associação:

O movimento de criação da Associação se deve ao incremento de dois grupos que estiveram atuando nesse desafio: os pesquisadores do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP) que levaram para o Intercom realizado em Recife a discussão, agregando os interessados do GT Comunicação e Educação¹⁰⁷

Ressalte-se, nesse contexto, a importância do GT para o fortalecimento do campo da Educomunicação, devido ao alcance do congresso em âmbito nacional.

Pesquisas do GT Comunicação e Educação

¹⁰⁶ Disponível em http://www.portalintercom.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60:programacao&catid=45&Itemid=2

¹⁰⁷ Disponível em <http://www.abpeducom.org.br/p/socios-fundadores.html>

De 2011 até 2014, o GT Comunicação e Educação, com a coordenação de Ademilde Sartori (2011 a 2013) e Eliana Nagamini (2014), configurou-se conforme tabela abaixo:

Ano do congresso	2011	2012	2013	2014
Trabalhos apresentados	42	53	39	50
Palavra-chave: Educomunicação	10	13	9	11

Destacamos, desse período, apenas alguns artigos¹⁰⁸ de cada ano. A escolha levou em consideração aqueles que apontam caminhos já percorridos ou em desenvolvimento. Inicialmente dois artigos chamam a atenção: **“Educomunicação e periódico Comunicação & Educação: a criação de representações que consolidam um campo”**¹⁰⁹ (2011), de Sérgio Fabiano Annibal; **“A interface Comunicação e Educação em congressos científicos: diferenças e aproximações”**¹¹⁰ (2011), de Iris Tomita e Rosa Maria Dalla Costa.

No primeiro, o autor analisa as representações sociais atreladas ao campo da Educomunicação. A reflexão aponta as questões teóricas baseadas em Bourdieu, Chartier, Martin-Barbero e Soares para a construção desse novo campo na interface Comunicação e Educação. Em trabalho anterior (**“A revista Comunicação & Educação: a contribuição para a formação docente na área de Comunicação e Educação”**¹¹¹, Intercom, 2010), o autor já ressaltava a preocupação de pesquisadores que atuavam na interface em conceituar teoricamente a Educomunicação. Naquele momento, a revista constituía-se um espaço de discussão sobre o novo campo.

¹⁰⁸ Vale destacar a importância dos demais artigos que não foram citados neste artigo, pois todos de alguma forma contribuem para a reflexão da interface na compreensão dos processos comunicacionais e educacionais que levem à construção da cidadania e, conseqüentemente, à participação política. Assim convidamos à leitura de todos os artigos.

¹⁰⁹ Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2724-1.pdf>

¹¹⁰ Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2352-1.pdf>.

¹¹¹ Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1111-1.pdf>.

O caráter multidisciplinar e interdisciplinar da revista favoreceu a discussão que, por sua vez, tem sua origem também nos debates e reflexões acerca das linguagens em sua confluência nas áreas de Comunicação e da Educação. A revista, segundo o autor, contribuiu - e ainda contribui - para o fortalecimento do campo da Educomunicação. Pois, os textos publicados ao longo dos anos apontam

um campo e conseqüentemente um profissional que opere em equilíbrio nesta nova área em evidência graças às demandas de cultura de ampliação do papel interdisciplinar, transdisciplinar – híbrido – tanto da Comunicação quanto da Educação (p.5).

Durante a segunda metade da década de 1990, a revista apontou discussões sobre questões epistemológicas com olhar voltado para a Comunicação, sem enfoque para a Didática, o Currículo e a Formação Docente. A partir de 2000, começa a instalar-se uma visão também preocupada com a leitura crítica dos meios e, portanto, para o processo educativo, marcando a presença significativa do conceito de mediações culturais, de Martin-Barbero.

Para Annibal, na confluência dos campos – Comunicação e Educação – há um predomínio da Comunicação:

Temos a impressão de que as considerações não são realizadas com a mesma fluidez para os dois campos, deixando a sensação de completude na Comunicação e um estreitamento de olhar sobre o campo educacional. (p.7)

Além disso, a revista também aponta outra arena de disputas entre a educação formal e a não-formal, ou melhor, de uma cultura escolar institucionalizada e outra de cultura mais ampla. Daí, o distanciamento entre Mídia-Educação e Educomunicação, em que esta teria maior alcance, desvinculando-se, dessa maneira, da ideia de que o novo campo “seria um apêndice instrumental na Educação” (p.10).

Tomita e Costa analisam a interface por meio dos congressos científicos da Anped e da Intercom e também apontam a busca por uma linha teórica definida e de metodologias específicas, seja a partir das vertentes distintas como a Pedagogia da Comunicação, a Educação para os meios, a Educomunicação, a Comunicação Educacional ou a Educação pelos meios. E, nesse confronto, a autoras destacam que:

Independente das diferenças teóricas, todas têm pontos em comum: a relação entre as áreas e o objetivo de ampliar seus estudos. Discutir os diversos aspectos que envolvem a relação entre as duas áreas contribui para refletir sobre as práticas e as perspectivas diante da complexidade que envolve a compreensão dos sujeitos no processo. (p. 9)

Em 2012, os avanços da discussão sobre as relações entre os campos foram debatidos por Messias, no artigo **“Por uma epistemologia da Educomunicação na era da Idade Mídia: um olhar sobre a constituição do campo na inter-relação Comunicação/Educação”**¹¹². Segundo o pesquisador, a abordagem teórica e metodológica ora aproxima os campos, ora distancia, ou seja, a interface tem certa fluidez, não é estanque e, por isso, carrega diferentes caminhos de reflexão, principalmente por se tratar de um novo campo que terá que assumir seus conflitos e contradições epistemológicas.

Nessa arena de conflitos, Pinheiro, no artigo **“Desafios epistemológicos do campo da Educomunicação . Uma análise comparativa da contribuição de Braga, Huergo e Soares”**¹¹³ (2012), desenvolve seu estudo a partir dos teóricos indicados analisando a base teórica desses autores que defendem a relação entre Comunicação e Educação. Segundo a pesquisadora:

A análise comparativa das três pesquisas evidencia a necessidade de um novo campo intitulado Comunicação/Educação ou Educomunicação. Mais do que divergências, as pesquisas indicam convergências: áreas de atuação fundamentais para uma nova educabilidade, como afirma Huergo. Todos concordam que não

¹¹² Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-2358-1.pdf>.

¹¹³ Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-0588-1.pdf>.

basta a utilização ou a ampliação da tecnologia nos ambientes escolares. A tecnologia é uma plataforma para que as relações se estabeleçam ou não. O fundamental é criar espaços para o diálogo, para que a palavra possa ser exercida com autonomia, procurando ampliar as vozes e protagonistas. (p.8)

Com a criação dos cursos de Bacharelado em Comunicação Social com ênfase em Educomunicação, UFCG, em 2009, e o curso de Licenciatura em Educomunicação, na ECA/USP, em 2011, a interface ganha configuração institucional formando profissionais para atuar tanto em ambientes de educação formal como não-formal. Tal fato constitui-se um grande avanço e ao mesmo tempo um desafio para a construção desse novo campo, que é a Educomunicação.

No artigo de Araújo, **“A terminologia da Educomunicação: aplicação da análise terminológica discursiva na construção do glossário terminológico digital da educomunicação”**¹¹⁴ (2012), o autor parte do princípio de que “com os avanços e a evolução de determinadas áreas, constantemente são cunhados termos para nomear novos referentes que surgem a cada dia nos mais diferentes lugares” (p.1) para atestar a importância das palavras ao representar e constituir o pensamento científico. Por isso, o enfoque do autor nas palavras que compõe o universo da Educomunicação.

No texto de Sartori, **“Educomunicação e desenhos animados: construindo o conceito de prática pedagógica educacional desde a educação infantil”**¹¹⁵ (2013), não se trata somente de uma preocupação vocabular, mas é principalmente a busca de um conceito de prática educacional. Sartori apresenta o resultado de pesquisa realizada em 2012, em que foram propostas práticas educacionais com desenhos animados e brincadeiras infantis. O resultado revelou que tais práticas podem “viabilizar a

¹¹⁴ Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-0788-1.pdf>.

¹¹⁵ Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0225-1.pdf>.

mediação cultural, criando espaços de diálogo e de expressão das crianças e, também, dos profissionais que com elas trabalham”(p.11).

Nota-se, nesse sentido, não somente no artigo de Sartori mas também em outros, a mesma preocupação em contribuir para a compreensão da prática educacional como exercício do diálogo, da interação e da integração dos meios de comunicação na formação dos jovens. Pois, a prática educacional leva-nos a refletir sobre as práticas culturais, presentes na contemporaneidade.

No GT de 2014, os artigos foram organizados em sete sessões, cujas temáticas envolvem aspectos epistemológicos (6 artigos), questões de formação nos vários níveis de escolarização (7 artigos) e estudos sobre as várias linguagens nos espaços educativos (37 artigos). Como observamos, há uma ênfase nas linguagens, no entanto, isso não significa que os pesquisadores não desenvolvam reflexões teóricas sobre a interface, ao contrário, articulam-se teoria e prática.

As linguagens do cinema, da televisão, da fotografia, do rádio, do jornal são temas desses artigos que apontam caminhos para práticas pedagógicas com viés educacional, como é o caso do artigo **“Fotografia e suas provocações educativas”**¹¹⁶, de Rossoni, e de **“A Ópera”: a sonorização de minisséries e sua instância enquanto ato didático**¹¹⁷, de Heck, entre outros. Há também um conjunto de artigos que operam com a especificidade da linguagem, isto é, indicam uma alfabetização audiovisual (**“Entre comunicação e educação: a linguagem como mediação nos museus por uma alfabetização museológica”**¹¹⁸, de Santana, **“Comunicação e educação: cinema e formação docente”**¹¹⁹, de Almeida; entre outros).

Vale destacar os artigos sobre interatividade, tecnologia e ensino, cujas linguagens do universo virtual (webtv, webrádio, facebook) são discutidas como

¹¹⁶ Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-0758-1.pdf>.

¹¹⁷ Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-2166-1.pdf>.

¹¹⁸ Disponível em <http://www.intercom.org.br/sis/2014/resumos/R9-1621-1.pdf>.

¹¹⁹ Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-1652-1.pdf>.

fator de democratização, ou como elemento mediador na formação nos vários níveis de ensino (“**Literacias digitais emergente: o uso do computador e da Internet pelos alunos das escolas brasileiras à luz da pesquisa TIC Educação**”¹²⁰, de Vetritti; “**Ensino superior e a formação de docentes: educar para os meios a partir da pós-graduação Lato Sensu**”¹²¹, de Cruz e Bizelli; entre outros).

Citelli, no artigo “**Educomunicação: em torno da técnica e da cultura**”¹²² (2014), destaca a importância das mediações comunicacionais, principalmente na educação formal, pois a presença dos dispositivos de comunicação é inegável, como a televisão, o rádio, o *tablet*, o computador. As mensagens produzidas nesses dispositivos “acompanham o cotidiano dos estudantes e dos professores, sendo reveladas, referidas, discutidas, afirmadas, negadas, promovendo valores, incidindo em comportamentos, etc.”(p3). E, desse modo, “ganham força simbólica ao se encarnarem materialmente nos compósitos de signos que serão expressos” (p. 3). Nesse sentido, as linguagens tornam-se essenciais para os estudos das mediações que projetem mudanças educacionais em consonância com o universo cultural midiático dos jovens.

Algumas considerações

No período de 2011 a 2014, observamos que a utilização da palavra Educomunicação, nos indicadores de palavras-chave, manteve-se sem alteração; isso mostra a presença constante desse campo nas discussões no GT Comunicação e Educação da Intercom, porém isso não significa que outros artigos não tenham um viés educacional, na medida em que traçam um percurso semelhante, com o propósito de repensar os processos educativos aliados aos processos comunicacionais.

¹²⁰ Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-2154-1.pdf>.

¹²¹ Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-0111-1.pdf>.

¹²² Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-1863-1.pdf>.

Concordamos com Tomita e Costa que, para além das diferenças teóricas, o mais importante é a preocupação em criar espaços educativos dialógicos e interativos. Por outro lado, também precisamos reconhecer, como mostra Annibal, que as pesquisas na interface caminham mais na direção da Comunicação do que para a Educação e, embora a fluidez seja uma característica do novo campo, isso precisa ser reavaliado, visto que a educação formal – principalmente - oferece grandes desafios neste contexto em que a presença dos dispositivos midiáticos é cada vez mais intensa. E, para o fortalecimento do campo da Educomunicação, apontamos a perspectiva de Citelli sobre a relevância dos estudos das mediações comunicacionais para o engajamento de práticas educomunicativas (Sartori) em espaços educativos.

Referências

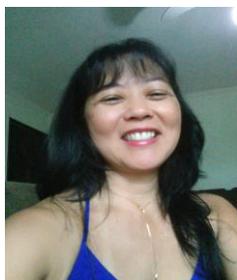
ANAIS DO XXXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, INTERCOM, 34, 2011, Recife. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/trabalhos.htm>.

ANAIS DO XXXV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, INTERCOM, 35, 2012, Fortaleza. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/trabalhos.htm>.

ANAIS DO XXXVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, INTERCOM, 36, 2013, Manaus. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/trabalhos.htm>

ANAIS DO XXXVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, INTERCOM, 37, 2014, Foz de Iguaçu. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/trabalhos.htm>.

Autora



Eliana Nagamini é formada em Letras (FFLCH/USP), Especialista em Educação em Ambientes Virtuais (UNICSUL), Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada (FFLCH/USP), Doutora em Ciências da Comunicação (ECA/USP). Autora do livro *Literatura, Televisão, Escola. Estratégias para leitura de adaptações* (Cortez). Docente na Faculdade Cásper Líbero e na Fatec – São Paulo. Contato: eliananagamini@usp.br

Educomunicação, Jornalismo e Consumo

Rose Mara Pinheiro

Resumo

A pós-modernidade tem como eixo transversal a lógica do consumo, que perpassa todas as esferas da sociedade contemporânea. Algumas características são marcantes: a ruptura com as utopias coletivas e a menor regulamentação moral. O redimensionamento do espaço público engloba até mesmo os direitos fundamentais de cidadania, educação, saúde, ciência, política etc, valores que se misturam com a prática diária de mercado. Como romper com essa estrutura tão bem montada e enraizada em nossa sociedade, que funde marketing, informação e direitos humanos? A educomunicação propõe a introdução crítica das tecnologias para ampliação das redes abertas de diálogo e participação, assumindo a comunicação como um eixo transversal e quebrando a lógica do consumo, que norteia a produção das informações.

É como consumidor que o cidadão se apodera de seus direitos. Essa frase resume a força preponderante do mercado sobre a sociedade contemporânea, que tem a lógica do consumo como o eixo transversal que atravessa e envolve todas as esferas sociais. A crise de identidade e referências é própria dessa época de transições, quando os valores da modernidade já não valem tanto quanto antes, o que reforça o individualismo, a busca pelo prazer e as incertezas. Sociedade plural e complexa.

Para Lipovetsky (2008, p. 39), o período atual significa um corte em relação a dois séculos de modernismo e equivale à sociedade de consumo:

Existem duas hipóteses centrais para o exame das sociedades ocidentais contemporâneas. Na primeira, sobressai o consumo, a uniformização dos modos de vida, a globalização econômica, a hegemonia de certas marcas e a massificação. Na segunda, observa-se a liberação em relação à tradição, às instituições, à Igreja, ao sagrado, etc, com o conseqüente aumento da autonomia individual.

O redimensionamento do espaço público engloba até mesmo os direitos fundamentais de cidadania, educação, saúde, ciência, política etc, valores que

se misturam com a prática diária de mercado. Canclini (1995, p.20) observa que o poder do mercado e do consumo atua até mesmo na destruição das ferramentas de leitura de mundo.

Há poucos anos pensava-se o olhar político como uma alternativa de leitura do mundo (imaginava-se que, mudando as estruturas políticas, se estaria transformando as relações sociais, tornando-as mais justas). O mercado desacreditou esta atividade de uma maneira curiosa, não apenas lutando contra ela ou exibindo-se como mais eficaz para organizar a sociedade, mas também a devorando, subvertendo a política às regras do comércio e da publicidade, do espetáculo e da corrupção.

Todo esse cenário em movimento é transmitido e transformado pelos meios de comunicação, que com as novas tecnologias ganham um papel fundamental. É através deles que vemos o mundo.

Na pós-modernidade, então, os meios de comunicação assumem um papel fundamental, multiplicando os olhares e a participação da sociedade. A palavra-chave é a interação. Como não temos mais os conceitos definitivos que nos sustentavam, a presença de inúmeros atores sociais, ao mesmo tempo em que, abre o leque de visões, tumultua o entendimento e a compreensão.

É por isso que a comunicação é, sem dúvida, o fator mais importante da pós-modernidade. Falta comunicação na era da Comunicação? Reduzidos os conceitos de persuasão, de dominação e também de subjugação do receptor, numa sociedade pluralista e complexa, a comunicação abre a possibilidade de negociação e identidade, através da interação e da troca de práticas culturais.

Algumas características referentes à comunicação na “Idade Mídia”, como é chamada por alguns a era contemporânea, devem ser repensadas:

- Acúmulo de informações, mas sem reflexão e questionamento;
- Sociedade midiaticizada e mediada pela tecnologia;
- As tecnologias ganham autonomia sobre o próprio homem;
- A diferença está no modo como circula o saber, o modo de produção do conhecimento;

- O importante não é a apropriação, mas a construção do conhecimento.

Diante desse cenário, a meta de formar jornalistas e aqueles estão à frente da comunicação fica ainda mais desafiadora, levando os sujeitos a construírem novos modos de atuação na mídia e por consequência no mundo.

Para Bucci (2000), “a moral da mídia contemporânea é apenas mercadológica”, vivendo o jornalismo em simbiose com a esfera político-econômica. Ele afirma, e estamos plenamente de acordo, que a preocupação atual deve ser com o preparo crítico, a formação ética do profissional e a apropriação do senso de sujeito, cheio de idéias e opiniões. É claro que não estamos propondo uma volta ao jornalismo de opinião, mas uma geração que não ignore seu papel de formação de opinião e o seu uso na ampliação do poder do mercado.

Nesse sentido, carente de reflexão, a produtor de notícia necessita de preparo, de formação, de questionamento. O jornalismo precisa voltar a ser uma atividade intelectual, mais do que reproduzidor de conteúdo.

A professora Dra. Roseli Fígaro liderou uma pesquisa com 538 jornalistas que trabalham em São Paulo e aferiu profundas mudanças no perfil da profissão, identificando que a formação política e crítica desses profissionais foi prejudicada nas últimas décadas.

Uma questão que nos preocupou foi que uma minoria, em torno de 30%, tem noção de que o trabalho do jornalista é fundamental para preservar o direito do cidadão à informação. A maior parte vê a informação como um produto, um negócio. Quando colhemos os depoimentos, alguns deles chamaram a atenção pelo despreparo ou desinteresse desses profissionais com relação aos grandes temas e ao discernimento do papel do jornalista.²

A escola, dessa forma, não deveria simplesmente formar para o mercado. Na contramão da lógica atual, as faculdades e os cursos de jornalismo poderiam oferecer subsídios para que os futuros profissionais

pudessem sim ser inseridos no mercado de trabalho, mas ao mesmo tempo transformar suas práticas.

Aqui é importante apresentar o contexto brasileiro referente aos cursos de graduação em Jornalismo. Segundo a Sinopse da Educação Superior³, realizada em 2013 pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão do Ministério da Educação, o Brasil possui 309 cursos de graduação presenciais na área de jornalismo. Do total de cursos, 80% são oferecidos por instituições particulares, sendo quase 70% concentrado nas regiões Sudeste (49%) e Sul (19%).

A despeito da polêmica sobre a obrigatoriedade do diploma para o exercício do jornalismo, a procura pelos cursos, que caiu em 2009, voltou a crescer a partir de 2010. Em 2013, o total de ingressantes alcançou a marca de 17.935 alunos, sendo que as mulheres predominam nesse cenário, com 62% das matrículas.

Para refletir sobre como o jornalismo tem atuado em relação aos movimentos populares em época das novas tecnologias, podendo ampliar as vozes e as discussões sobre aspectos de cidadania, direitos humanos, participação e diálogo, realizamos uma pequena e simples análise sobre a representação na imagem, de uma manifestação do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), em São Paulo, no dia 25 de setembro de 2014 contra a falta de água na cidade.

É importante falar sobre o significado de representação para a semiologia: as representações estão incluídas no real, isto é, as próprias representações do real constituem o real. Isso inclui discursos sociais, ora explícitos, como bandeiras, símbolos, pinturas, palavras e expressões, ora implícitos, como o discurso publicitário; que reforçam o papel identitário, de mediação, entre os grupos, consistindo na mediação social.

Analisamos a manifestação a partir do número de imagens comparado a multiplicidade de plataformas nos portais de notícias: Terra⁴, Folha.com/Uol⁵, Estadão⁶, G1⁷ e Veja⁸.

Apesar de o tema da manifestação ser próximo a todos os moradores da capital paulista, o assunto não ocupou grandes espaços na mídia. Apesar de o protesto ter sido realizado numa região de fácil acesso da cidade, Largo da Batata, poucos veículos fizeram a cobertura do evento, optando pela compra de material (texto e fotos) das agências.

Outra consideração importante é que apesar de serem veículos digitais, poucos fazem uso das inúmeras possibilidades que a Internet proporciona, bem como de múltiplas plataformas.

Em síntese, podemos considerar que:

- Discurso homogêneo: fonte Estadão e Futura Press
- Galerias de fotos: Terra (8) e Folha.com (9)
- Vídeo de 2': Estadão
- Todas as fotos com uma única legenda (exceção G1)
- Focos principais:
 - a. Trânsito (como a manifestação atrapalha a locomoção na cidade)
 - b. Curiosidades (dança da chuva e boneco)
 - c. Pequena aglomeração (fotos fechadas)
 - d. Policiais aparecem em grande parte das fotos

Nesse contexto, a Educomunicação deveria ocupar um importante espaço de formação para recepção e, sobretudo, para a produção da notícia. Segundo Soares (2002, p.16 a 25), a Educomunicação ganha fórum de cidadania, fundamentado na informação como fator-chave para a educação. É importante ressaltar que o educador atua justamente na formação de cidadãos, críticos e participativos, preparados para lidar com as novas tecnologias e com o movimento do mundo no século 21.

Entenda-se por Educomunicação um conceito mais abrangente para pensar os fenômenos de ensino-aprendizagem sob as circunstâncias que matizam a vida contemporânea em sua pluralidade de dispositivos técnicos, estímulos à visualidade, desafios suscitados pelos circuitos digitais, instigações provocadas pelas estratégias de produção, circulação e

distribuição da informação e do conhecimento. (CITELLI, 2011, pág. 15)

A relação Comunicação/Educação pode ser um caminho no sentido de resgatar a crítica, desconsiderando posições maniqueístas, mas permitindo a compreensão do processo de inter-relação social e seus desdobramentos na sociedade contemporânea, ensinando as pessoas a ler o mundo de maneira cidadã.

Não acreditamos na tecnologia que transforma por si mesma, de forma autônoma, os indivíduos, alterando o aprendizado de forma progressiva, mas acreditamos sim numa tecnologia que pode servir de plataforma e incentivo ao diálogo, à participação e a uma nova relação entre sujeitos.

Falamos, aqui, não apenas da perspectiva didática do uso das tecnologias, mas da perspectiva civilizatória de conviver com as tecnologias em todos os espaços da vida em família, na comunidade e na escola, reconstruindo seu uso social, no espaço de uma agenda formadora de sujeitos políticos. Estamos na verdade diante de uma questão política, no sentido grego dado ao conceito de “Polis”, imaginando como os atenienses se apropriavam da filosofia para repensarem constantemente seus vínculos mútuos e suas propostas de ação. O que propomos é saber como as tecnologias devem ser assumidas pela ampla comunidade educativa (a escola e seu entorno, somada à família, à mídia e à própria cidade educadora). (SOARES, 2008, p. 53).

A Educomunicação que se preocupa com o diálogo transformador, com a formação de sujeitos críticos, pode ser aplicada aos cursos de graduação de jornalismo, contribuindo para que a discussão sobre a realidade seja frequente e que a capacitação vá além da apropriação da técnica. A comunicação é mais abrangente do que o Jornalismo, do que os próprios meios de comunicação e necessita de profissionais que entendam a dimensão que ela ocupa hoje na sociedade contemporânea.

Referências:

BUCCI, Eugênio. Sobre Ética e Imprensa. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, pp. 188-201.

CANCLINI, Néstor Garcia. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1995.

LIPOVETSKY, Gilles. “Sedução, Publicidade e Pós-Modernidade”. IN: MARTINS, Francisco Menezes & SILVA, Juremir Machado da (orgs.). A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. Porto Alegre, Sulina, 2008, 2008, pp. 33-42.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. Comunicação & Educação, nº23, São Paulo, 2002, pp. 16-25.

² Em entrevista ao IHU-Online. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/521826-a-debil-formacao-politica-dos-jornalistas-entrevista-especial-com-a-professora-roseli-figaro>. Acessado em 5/10/2014,

³ Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acessado em 5/10/2014.

⁴ Disponível em <<http://noticias.terra.com.br/brasil/mtst-protesta-contraracionamento-de-agua-na-periferia-desp.ce635591b3ea8410VgnCLD200000b1bf46d0RCRD.html>> Acessado em 8/10/2014.

⁵ Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/09/1522465-mtst-protesta-contraa-falta-de-agua-e-fecha-via-da-zona-oeste-de-sp.shtml>> Acessado em 8/10/2014.

⁶ Disponível em <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,mtst-faz-protesto-em-frente-a-sede-da-sabesp-em-pinheiros,1566124>> Acessado em 8/10/2014.

⁷ Disponível em <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/09/sem-teto-protestam-contrafalta-dagua-com-marcha-ate-sabesp.html>> Acessado em 8/10/2014.

⁸ Disponível em <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/mtst-ameaca-impor-o-caos-com-barricadas-de-pneus-em-chamas>> Acessado em 8/10/2014.

Autora



Rose Mara Pinheiro é Jornalista, Doutora em Ciências da Comunicação, pela ECA/USP, na área de Educomunicação, e bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES na Faculdade Cásper Líbero. Sócia fundadora da ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação) e membro do NCE/USP (Núcleo de Comunicação e Educação). Contato: rose_pinheiro@uol.com.br.

A Complexidade do Cotidiano nas Relações Educativas

Jacqueline Menegel Albino

Resumo

O estudo propõe uma reflexão a respeito da possibilidade dos educadores adotarem um olhar multirreferencial para tentar dar conta, um pouco melhor, de questões como por exemplo o medo que imobiliza as pessoas (de um modo geral, comunidade acadêmica e sociedade) por não reconhecerem a capacidade de poder criar. Muitos são os caminhos apontados por estudiosos na busca de soluções para problemas tão complexos. Entendemos que a partir da gestão dos processos comunicacionais, os educadores, fazendo usos das novas tecnologias, podem propor atividades educacionais que façam emergir a criatividade dos alunos, experiências que permitam o entendimento do conteúdo abordado a partir da contextualização.

Introdução

Uma das responsabilidades da escola é contribuir efetivamente na formação de pessoas que possam refletir sobre suas experiências individuais como possibilidade de autoconhecimento, como forma de construção de sentido, adquirindo consciência cidadã para atuarem em uma sociedade que necessita ser transformada. Porém, as estratégias utilizadas ao longo dos anos acabam treinando as pessoas a responder o que foi ensinado e, mesmo diante da modernidade, as pessoas ainda recebem uma educação conteudista que está longe de considerar as relações interpessoais. Nesta condição, desconsiderando a subjetividade, não há motivação e os indivíduos acabam imitados não só no ambiente escolar mas também em relação aos estímulos do mundo social.

Vivemos hoje num mundo globalizado que se apoia em bases técnicas, na informação manipulada, no dinheiro e na política das empresas, gerando para maior parte da humanidade o aumento da pobreza e a perda de qualidade de vida.

Socialmente, o indivíduo já nasce rotulado, tendo em vista a trajetória familiar, o capital econômico, o capital cultural e social, elementos que atuam em um sistema complexo, oferecendo condições objetivas para obtenção do sucesso

ou do fracasso. Nesse sistema, todos nós – do ponto de vista do sujeito que tem liberdade de opção – ficamos cegos; não analisamos a realidade e sim, a percepção dela. Nossos encontros com o outro são carregados de pré-noções, representações que ganham força e legitimidade, porque são formadas pela nossa prática.

Embora a escola esteja inserida nessa sociedade, nem todos os sujeitos encontram-se na condição de mero transmissores e ou receptores de informações, por isso não podemos desacreditar na força da escola. As dificuldades, os conflitos e as contradições acabam impulsionando a mudança e, pelas relações travadas no ambiente, é possível superar as visões inadequadas do mundo e sobre nós mesmos. É preciso ter olhar crítico e considerar que o conhecer significa somente um passo do ponto de vista da transformação social, de qualquer forma, entendemos que é um desafio da escola participar da construção de um novo sujeito coletivo, especialmente no cenário atual, com a democratização de acesso ao ensino superior, tendo em vista a heterogeneidade ainda maior entre os estudantes.

Novos Paradigmas

É necessário ter clareza de quem é esse aluno que se pretende educar, aonde queremos chegar e como fazer para atingir o objetivo proposto. Neste sentido, buscando repensar o ensino, assumimos a postura teórico-epistemológica da abordagem multirreferencial.

A multirreferencialidade foi desenvolvida por Jacques Ardoino, visando uma melhor compreensão dos fenômenos sociais. A abordagem propõe um olhar mais humano, especialmente sobre os fenômenos educativos, aceita a subjetividade – o que facilita a compreensão do objeto no campo da educação, o sujeito.

A multirreferencialidade é essa pluralidade de olhares e de esclarecimentos que supõe, por sua vez diferentes

linguagens descritivas e interpretativas que não devem ser confundidas ou reduzidas umas às outras, porque derivam, de fato, normalmente de paradigmas bem distintos. (ARDOINO, *apud* POINSSAC, in BARBOSA, 1998, p. 119.

O olhar multirreferencial não é indiferente acerca das ciências constituídas, mas assume rupturas epistemológicas ao relativizar a análise do objeto buscando mais compreendê-lo do que explica-lo utilizando para isso diferentes perspectivas de leitura.

Desta forma, a perspectiva multirreferencial está intrinsicamente ligada à ideia de complexidade. Diferente do termo complicação, cuja tendência é a solução, o conceito de complexidade, de Edgar Morin, caracteriza-se pelo movimento que determina opacidade e invisibilidade de seu conteúdo e, por esse motivo, pressupõe incerteza.

A complexidade aparece certamente onde o pensamento simplificador falha, mas integra nela tudo que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e, finalmente, ilusórias de uma simplificação que se toma pelo reflexo do que há de real na realidade. (MORIN, 1995, p.8-9)

A complexidade então não elimina o pensamento simplificador, ao contrário, ela o contém, e difere do sentido de completude, porque se apresenta como problema, com traços de confusão.

No mundo em que vivemos, existem situações se apresentam tão complexas e opressoras que exigem muito de nossas inteligências para identificar o que está oculto e assim dominá-las. Mesmo diante dos avanços científicos e tecnológicos, a sociedade está mobilizada para o consumo e o individualismo, ou seja, vemos o homem é dominado por um sistema que ele próprio instituiu.

No âmbito educacional, há uma corrida desenfreada das escolas, especialmente as universidades privadas, para atender as necessidades do mercado e com isso, grades curriculares são constantemente reformuladas, espaços físicos, laboratórios, equipamentos e softwares são sempre atualizados, buscando impressionar e obter a fatia do mercado que irá garantir não só a sobrevivência da escola mas também a estrutura da sociedade instituída. A educação é um fenômeno social subordinado a configuração do sistema de ensino.

Esse sistema organiza o conjunto de conteúdo /disciplinas que visa a preparação técnica do indivíduo, e desta forma, o princípio oculto da prática escolar está justamente em unir técnica e ideologia porque as pessoas conscientemente não separam conteúdos científicos e ideológicos quando transmitidos transversalmente.

Entendemos que o docente/pesquisador deve exercitar sua condição de sujeito e questionar o sentido político das técnicas porque na escola há valores intrínsecos como a ética e autonomia da consciência que devem ser preservados. Quando ele consegue trair procedimentos rígidos e previamente determinados para ousar novos entendimentos e articulações, cria sentido e interpretações novas, mas não menos rigorosas sobre o “objeto” estudado.

Nesta perspectiva há uma perfeita imbricação entre o conceito de multirreferencialidade (que aceita a complexidade) e o conceito de educomunicação como um paradigma na interface comunicação/educação.

De acordo com Soares,

[...] a educomunicação, conceito que – no entendimento do Núcleo de Comunicação e Educação da USP – designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de

todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude.

Acreditamos que as práticas educacionais é um caminho na busca de soluções para problemas complexos. Porém, os educadores apesar do esforço e interesse, ainda são inábeis para vivenciar novas didáticas mais alinhadas à cultura contemporânea. É preciso reconhecer que a aprendizagem hoje não ocorre só nos espaços educativos, e que o ensino tradicional já não está sendo suficiente. O desafio atual é integrar todas essas aprendizagens.

A partir do surgimento das novas tecnologias, há uma necessidade de buscar novas linguagens para trabalhar com essa mesma tecnologia. Os jovens interagem com facilidade com essa tecnologia que impôs uma mudança de comportamento, eles fazem parte de uma geração digital, imagética, e por esse motivo, as explicações do professor na lousa não são mais interessantes. Visando acompanhar essas mudanças nas escolas salas de aula foram equipadas com computadores e projetores, e o professor despreparado para atuar neste campo, passou a utilizar o recurso apresentando suas aulas em “*power point*” e acabou ficando refém do recurso, se o equipamento não funciona, inviabiliza a aula. A grande dificuldade do professor é aceitar que não sabe tudo e que pode aprender com seu aluno, numa situação de parceria. Contudo o formato ainda não mudou, as carteiras continuam enfileiradas, o professor continua na frente da sala e os alunos “colocados” em seus lugares esperando receber o conhecimento. Estarão os professores preparados para aplicar metodologias mais adequadas e motivadoras? Conseguirão utilizar uma nova linguagem, fazer uso dos equipamentos disponíveis para “navegar” com seus alunos na busca de elementos complementares para ilustrar a temática da aula trazendo os alunos gradualmente para situação de protagonistas? Cabe a cada professor buscar respostas para esse dilema.

A educação propõe a transformação do sujeito educador de maneira que ele (entre outras questões) passe a dominar conhecimentos sobre cultura

midiática, familiarizando-se com o uso que o campo da comunicação faz das suas tecnologias e linguagens, superando visões reducionistas sobre simplesmente contrapor/aliar educação e mídia. (SOARES, 2011, p. 19 - 20).

Desta forma, o docente-educomunicador será preparado não para operar equipamentos tecnológicos, mas para trabalhar com a cultura digital que interfere fortemente nos hábitos da sociedade atual, levando os alunos a refletirem sobre a sociedade, ideologia, consumo etc.

Conclusão

Entendemos que a partir da gestão dos processos comunicacionais, os educadores, utilizando as ferramentas tecnológicas como mediadoras poderão propor atividades que façam emergir a criatividade dos alunos, experiências que permitam o entendimento do conteúdo abordado a partir da prática. Ações baseadas em um olhar plural consideram a heterogeneidade e abrem espaço no ambiente escolar para o diálogo sobre o cotidiano das pessoas, sobre seus relacionamentos com o sistema midiático no contexto da sociedade da informação, de forma a educar para cidadania, ocasionando a ampliação das capacidades individuais.

Referências

ALBINO, Jacqueline Meneguel. **A sensibilidade do olhar multirreferencial abrindo caminhos em direção ao autor-cidadão**. 2008, 101f. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Metodista de São Paulo –São Bernardo do Campo - SP

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J.G. (coord) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão e tradução: Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 24-41.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: As multiplas tradições de um campo emergente de intervenção social, na Europa, Estados Unidos e America Latina. Disponível em: <www.abpeducom.org.br/.../artigos-do-professor-ismar-de-oliveira.html 01/10/2013 >

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

Autora



Jacqueline Meneguel Albino é mestre em Educação - Políticas e Gestão pela UESP, Especialista em Gestão Empresarial, Pedagoga. Atualmente é docente da Faculdade de Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo. Experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Escolar. Ministra as disciplinas Metodologia da Pesquisa Científica e Pesquisa de Mercado nos cursos de Comunicação Mercadológica, Gestão de Recursos Humanos, Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas. Orienta Monografias e Trabalhos de Conclusão de Curso - Graduação e Lato Sensu (EAD). Contato: jacque.meneguel@hotmail.com

No jardim dos letramentos: idosos e práticas de e-cidadania

Ivan Ferrer Maia

Resumo

Esse estudo objetiva-se mostrar como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mais especificamente de uma Rede Social Inclusiva, favoreceu o processo de construção de letramentos, em idosos excluídos digitalmente. Para tanto, foi utilizado o método de *pesquisa-ação*. As TIC foram utilizadas pelos aprendizes como ferramentas para buscar informações, divulgar produtos criados por eles próprios e produzir conteúdos. Pôde-se verificar que os níveis de letramentos foram construídos de acordo com a capacidade dos aprendizes em superar o problema sensório-motor e o receio diante da tecnologia, a ponto de se transformarem em produtores de conteúdo, ampliando as possibilidades de práticas cidadãs.

Introdução: o idoso e o uso das tecnologias

O número de pessoas idosas aumenta a cada ano no Brasil (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009). Apesar das dificuldades, os idosos estão, cada vez mais, buscando qualidade de vida. Como menciona Balbinotti (2003), eles estão construindo uma identidade própria, o que implica a busca contínua de realizações e luta pela manutenção da autoestima.

Os idosos estão mais seguros e predispostos a procurar atividades que lhes permitam uma aprendizagem contínua e maior qualidade de vida. Para tanto, devem ser levados em conta os aspectos socioculturais dos idosos, que constituem o fator-chave para permitir os diálogos e a mediação com os novos saberes, assim como a fluência emotiva e cognitiva. A partir daí, pode-se trabalhar a conscientização do idoso situado historicamente e contextualizado por forças políticas que se encontram no dia a dia, como, por exemplo, na família, na vida em sociedade e nas decisões de instituições de poder. Conhecer a própria construção sociocultural é uma oportunidade para compreender a condição atual, subverter a realidade adversa e mover-se para ações significativas, de transformações da realidade na qual o idoso vive.

É importante trabalhar com o idoso o conceito de letramentos, para remeter

às práticas sociais, utilizando os diversos elementos semióticos, não só o verbal, mas o imagético e o sonoro, e as diferentes maneiras que se inter-relacionam, complementam e transformam em consequência da natureza híbrida das tecnologias digitais da informação e comunicação. Por isso o termo é utilizado no plural – letramentos. Como foi observado, o sujeito que desenvolve o fenômeno de letramentos constrói estados de tomadas de consciência que podem promover transformações da realidade contextual (Maia, 2011; Valente, 2007).

Assim sendo, nesse estudo são descritos partes de resultados relativos ao processo de letramentos de idosos utilizando mídias digitais enquanto práticas de cidadania.

Aspectos metodológicos

Foi adotada a pesquisa-ação integral e sistêmica (Morin, 2004), uma vez que o objetivo era realizar intervenções com a intenção de promover transformações reflexivas e perceptivas, ou seja, incitar passagens de um estado de consciência a outro nos atores envolvidos.

Participaram da pesquisa 16 idosos, classificação de faixa etária próxima e superior a 60 anos. Apenas dois idosos eram do gênero masculino. O grau de instrução era até o sexto ano do ensino fundamental. Nenhum dos aprendizes utilizava computador ou tinha conhecimento básico de informática.

O trabalho com os idosos teve duração de três anos. As atividades ocorreram nos laboratórios de informática de uma instituição de ensino na cidade de Campanha, MG. Os laboratórios estavam localizados no mesmo bairro ou próximos das residências dos aprendizes.

A partir do contexto sociocultural e das necessidades e das problematizações levantadas pelos participantes, foram realizadas atividades com as tecnologias digitais envolvendo linguagens diversas e híbridas: verbais (textos,

poesias, cartas, *e-mails*, etc.), imagéticas (estáticas – fotografia, desenhos, e em movimento – animação), sonoras (rádio, música), audiovisuais (novelas, filmes). Também foram utilizados recursos que contemplavam a interação pessoa-pessoa, como as redes sociais, as plataformas de bate-papo e os *sites* interativos; além de *sites* que permitiam a interatividade pessoa-máquina, como algumas plataformas de jogos digitais.

As ações foram documentadas em diário de bordo, a partir das observações *in loco*, em atas de reuniões realizadas com a equipe de participantes, em registros por meios digitais (fotografias e vídeos), em entrevistas e questionários, e em plataformas digitais que registraram automaticamente os dados das atividades diversas realizadas pelos aprendizes.

Os dados captados durante a pesquisa passaram por análise-interpretativa e foram associados a diversos tipos de categorias, compilados em uma planilha Excel® e inseridos no *software* de estatística CHIC® para gerar regras de associação e criar categorias para análises.

Práticas de letramento favorecendo o e-cidadania

Nesta seção, é mostrado como os aprendizes, que possuíam dificuldades sensório-motoras, quebraram o receio que possuíam diante da tecnologia e transformaram-se em produtores de conteúdo, ampliando as possibilidades de práticas cidadãs. Eles buscaram informação de caráter político ou de lazer em *sites* diversos; utilizaram as tecnologias para entretenimento, jogar na rede, ver cenas de novelas e acessar músicas; e potencializaram a comunicação com o uso do *e-mail* e das plataformas de redes sociais para inserirem conteúdos textuais, audiovisuais e estabelecerem diálogos com parentes, amigos e outros membros da rede. Também utilizaram essas plataformas de redes sociais para divulgar produtos de gastronomia e artesanais, e, até mesmo, desenvolveram conteúdos em formatos audiovisual e textual para apresentar de maneira didática como, por

exemplo, pode-se desenvolver uma bolsa de crochê com materiais recicláveis ou fazer pastel de banana com canela.

As limitações dos idosos, como a dificuldade nas habilidades motoras ou em lidar com informações novas, repercutiram nas operações mais simples ao trabalharem com a informática – executar duplo clique no *mouse*, posicionar o cursor em local específico, selecionar palavras, etc. Tais dificuldades foram superadas com a prática e a persistência. Para esses resultados, foi necessário lançar mão de atividades de entretenimento, aprendizagem com lazer.

De início, podem ser destacados dois tipos de atividades que os idosos desenvolveram: jogos educativos e de entretenimento na *web*, e digitação utilizando processador de texto. Durante essas atividades, os idosos foram marcados por posturas que podem ser classificadas como ingênuas. Isso pelo fato de que eles mantinham uma postura ainda dependente e bastante insegura diante do computador. Observamos até uma concepção mágica em consequência da falta de conhecimento de como os recursos tecnológicos funcionavam. O uso político das ferramentas digitais, em um contexto mais amplo, estava muito aquém do desejável. Ainda não havia a construção autônoma de significados e de estruturação reflexiva e relativa.

As propostas com operações mais complexas, que exigiam reflexões mais apuradas, foram trabalhadas gradativamente, respeitando o tempo de aprendizagem de forma que eles não se sentissem pressionados e não apresentassem um sentimento de fracasso e, assim, desistissem. Como já foi dito, as atividades foram realizadas a partir do diálogo com os aprendizes. Eles puderam expressar e discutir as histórias de vida, os desejos e as necessidades, o modo de vida, seus trabalhos e *hobbies*, seus gostos. Com o diálogo, buscou-se manter constantemente a relação entre ensino, aprendizagem, motivação e satisfação.

Gradativamente, os idosos foram assumindo alguma autonomia e conseguiram chegar aos encontros e ligar os computadores por conta própria, entrar na internet e digitar algum endereço de *site*. Com isso, começaram a romper com a barreira do fetiche em relação à máquina. Eles almejavam, nesse momento, utilizar a tecnologia para realizar funções específicas. O cumprimento de uma função buscada por eles estava ligado à ideia de participar do universo das tecnologias digitais. Cada um queria aprender a utilizar determinada ferramenta, seja para ter um *e-mail* para se comunicar com familiares ou amigos, seja para acessar informações divulgadas em canais de TV.

À medida que iam dominando as diferentes ferramentas tecnológicas, os idosos passaram a articular operações mais complexas e abstratas. Eles agiram de maneira menos automática ou repetitiva e mais reflexiva do que nos encontros anteriores e vislumbraram as funções que poderiam executar utilizando os recursos digitais. Eles conseguiram descentrarem-se da realidade individualizada. Utilizaram as TICs para ampliar seus sistemas de comunicação, compreender um contexto mais em rede e estabelecer reflexões sobre essas ações. Tais características ficaram mais evidentes quando os aprendizes tomaram consciência de que as ferramentas digitais podiam contribuir para que eles pudessem se manifestar ou se expressar com inserção de trabalhos manuais próprios e poéticos ou por meio de debates de ideias. Não só captar informações do virtual, mas também inseri-las.

Vários aprendizes utilizaram as plataformas midiáticas para inserir seus trabalhos feitos em casa, no dia a dia, como produtos de culinária ou trabalhos manuais – pinturas em tela, pinturas em tecido, crochê, panos de prato, toalhas de banho, toalhas de mesa, fraldas, salgados, etc. Eles também empregaram essas ferramentas para ampliar os laços sociais e contribuir na aquisição de novos saberes.

Os aprendizes utilizaram as redes sociais não apenas para divulgar os

produtos ou acessar informações, mas para difundir conteúdos específicos desenvolvidos por eles, com uma preocupação mais didática, de informar o modo de fazer, de como alcançar determinado resultado do produto.

Ao fazerem uso da tecnologia digital, que também é um novo instrumento para contar história, eles acrescentaram outros significados às suas vidas. Os aprendizes que, de início, tinham a oralidade enquanto força discursiva, os “causos” ou a “contação de histórias”, agregaram a escrita e o audiovisual em seus sistemas de comunicação. Novos capítulos foram construídos, eram sujeitos também dessa história.

Os mediadores tornaram-se cúmplices dessa nova história e das superações dos desafios. Ao dialogar com os aprendizes sobre as vivências inéditas, ocorria uma readmiração da realidade, vista com outros significados e oportunidades de realizações. As possibilidades de ações, de escolhê-las, são um aspecto de caráter eminentemente político. O aprendiz era desafiado a refletir sobre suas decisões enquanto utilizava a internet. A cada mídia que tinha acesso, era levado a pensar sobre as possibilidades que ele próprio poderia criar – uma postura de decisão, uma ação política de construir ou criar, e não apenas de receber.

Considerações finais

As práticas do e-Cidadania estão vinculadas à construção de letramentos que favorece um sujeito crítico, criativo e participativo. Para alcançar os resultados satisfatórios, a estratégia das atividades com as TIC partiu do estudo da realidade dos aprendizes, exposta por meio do diálogo, e da organização dos dados ou do refinamento epistemológico desenvolvido pela relação com os mediadores. Na interação aprendiz-mediador, surgiram as temáticas ou problematizações de vida dos aprendizes, que constituíram a matéria-prima para as atividades propostas. Qualquer imposição de conteúdo fora do contexto ou que não fizesse sentido a

eles era entendida como invasão cultural – chegava a lhes causar irritação. A produção não fluía, e alguns aprendizes até faltavam aos encontros posteriores. Para evitar essa imposição cultural, o objetivo foi estabelecer uma relação homogênea, equilibrada, de respeito mútuo, sem perder o humor e a leveza das relações.

A troca da autoridade pela libertação não se resumia apenas a escolhas temáticas. Era mantida durante a produção e pós-produção das atividades, utilizando os canais de comunicação. A libertação estava acoplada aos atos sociais e políticos – de criticidade, criatividade e ação sobre a realidade. Isso quer dizer que o aprendiz era desafiado a pensar sobre a sua condição de ser/ estar na sociedade. Era utilizado o viés histórico para promover esse pensar e, por meio de uma ação com diálogos, reavaliar a própria condição contemporânea. O ato de refletir não ocorria somente na ação e após a ação, mas também antes dela, buscando referências sócio-históricas dos aprendizes.

Referências

BALBINOTTI, Helena Beatriz Finimundi. **Adulto Maduro: o pulsar da vida**. Porto Alegre: WS Editor, 2003.

IBGE. **Síntese de indicadores 2013: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Brasília, DF: IBGE, 2013. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoreminimos/sinteseindicsoais2013/>>. Acessado em: 30 de setembro de 2014.

MAIA, Ivan Ferrer. **No jardim dos letramentos**. Tomadas de consciência e poéticas em rede na cultura da convergência. Tese de doutorado. Instituto de Artes da UNICAMP, 2011. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000840127>>. Acessado em: 30 de setembro de 2014.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Valente, José Armando. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano. XI, n. 44, p. 12-15, 2007.

Autor



Ivan Ferrer Maia tem doutorado pelo Instituto de Artes da UNICAMP. Mestre em Multimídia pela mesma universidade. Especialização em Direção e Produção de Animação (Universidade Anhembi Morumbi). Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), RS. Atualmente é docente da Escola de Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi. Contato: ivanfm1@gmail.com.

Olhares sobre a representação fílmica da surdez

Ana Cristina Queiroz Agria

Resumo

A pesquisa tem como objetivo principal estudar os olhares nos filmes que apresenta a revelação cultural na área de surdez. O estudo mostra os filmes em que aparecem personagens surdos e comparar os filmes que foram criados em três épocas diferentes da vida social, cultural e educacional no mundo ocidental. E foram apresentadas as reflexões importantes acerca da diferença entre tratamento patológico e antropológico em que os sujeitos foram submetidos. Isso poderá levar muitas informações para conhecer o mundo dos surdos. E também poderá contribuir futuros estudos na área de Educação, Comunicação e outras, já que a revelação cultural está a caminho.

Introdução

Os conceitos aplicados neste estudo estão todos relacionados à pesquisa sobre língua de sinais, cultura surda, comunidades surdas, identidades surdas, centralidade da visão no mundo surdo e outros. Pois é uma pesquisa relacionada a um campo de pesquisa em que a surdez é vista como uma diferença cultural e não como deficiência. Atualmente tem-se ouvido falar em surdos e em língua de sinais – Libras (sigla de Língua Brasileira de Sinais) ⁽²⁾, mas, o que realmente sabemos sobre os surdos? Torna-se relevante apresentar os momentos na história desses indivíduos que certamente contribuem para que os surdos a cada momento conquistem o espaço que lhes é devido. Assim, refletir sobre a vida do sujeito surdo exige, entre outros aspectos, uma compreensão de sua história sobre a vida do Povo Surdo e Comunidade Surda que apresenta uma divisão de quatro fases mais marcantes na história de indivíduos surdos: Desconhecimento cultural, Revelação Cultural, Isolamento Cultural e Restauração Cultural.

E o que observamos nos discursos das pessoas que não conhecem os surdos na realidade e as línguas de sinais é uma série de crenças que não correspondem à realidade. As pessoas pensam coisas sobre as línguas de sinais,

porque por muitos anos houve ideias a respeito do surdo que foram disseminadas por meio da filosofia, religião e política. Isso levou a pensar que as ideias sobre a cultura surda sejam verdadeiras, porém, é fruto de desconhecimento. Apesar do impacto das concepções errôneas sobre a cultura surda, as pouquíssimas pesquisas avançaram muito e nos mostraram que tais concepções são equivocadas. Portanto apresento evidências para desmistificar tais ideias, com alguns conceitos.

(1) LIBRAS é uma sigla que foi votada e aprovada pela Feneis para denominar a Língua Brasileira de Sinais no ano de 1993, foi oficializada federalmente pela lei nº10.436 pelo presidente de república, Fernando Cardoso, em 24 de abril de 2002. Antes os lingüistas Brito e Felipe utilizavam a sigla LSBC e atualmente usam a LIBRAS. Tem outros pesquisadores, tais como a lingüista Ronice Muller de Quadros e o pesquisador ator surdo Nelson Pimenta utilizam a LSB em suas publicações por esta sigla seguir os padrões internacionais de denominações de língua de sinais

Os termos “Surdo” e Surdez” são preferidos pela Comunidade Surda por considerarem “deficiente auditivo” e “deficiência auditiva” são termos que escondem preconceitos com relação a pessoas surdas, cuja falta de audição levou-as a desenvolver habilidades específicas como uma língua visual-gestual. Portanto, não são deficientes e sim caracterizados por três questões centrais:

1. Surdos não são deficientes de língua oral, são pessoas que desenvolvem outra língua para se comunicar.
2. Não vivem as deficiências auditivas, mas uma experiência visual;
3. As consequências políticas, sociais, culturais e pedagógicas levaram a considerar uma proposta bilíngue para os surdos, como ocorre com outras minorias linguísticas, sociais e culturais.

Momentos históricos marcantes

A história da educação do surdo não foge a norma de que a mesma que estuda o passado para compreender o presente das instituições, dos métodos, das concepções e também para antever o futuro, fornece elementos para evitarmos o risco de nos fecharmos em horizontes estritamente limitados. Alias, é

parte da educação, apesar de poucos livros fazerem referências a ela. Como ocorre com a educação geral, observam-se diferentes tendências, marcadas não só pelos movimentos políticos, sociais, econômicos, como também, científicos e tecnológicos. Assim, podemos refletir sobre a educação do sujeito surdo que exige, entre outros aspectos, uma compreensão de sua história. Para resumir o decorrer da história, propõe-se a dividir em quatro grandes etapas que tem as seguintes denominações:

1. Desconhecimento Cultural (Idade Antiga até 1453)
2. Revolução Cultural (1453 a 1880)
3. Isolamento Cultural (1880 a 1960)
4. Restauração Cultural (1960 até dias atuais)

Pretende-se aqui mostrar a evolução histórica da língua de sinais, a partir das diferentes visões em relação a essa língua e também aos surdos, em diversos lugares do mundo para tal. A língua de sinais já existia antes de Cristo e está presente em muitas histórias no mundo todo, desde tempos remotos até os dias de hoje. Todavia resumidamente e com fatos principais, divididos em etapas conforme e de acordo por outras pesquisas realizadas. É fundamental mostrar a história de um povo, neste caso dos surdos e ver o quanto foi conquistado, e isto, só foi possível, porque a comunidade surda descobriu sua identidade cultural através do uso da língua de sinais.

A língua de sinais sempre esteve presente na comunicação dos surdos. Quando foi banida das escolas para surdos, sendo considerada como gestos e mímicas inapropriadas e insuficientes para aprendizagem, segundo os ouvintes, ainda assim os surdos continuaram a usá-la. A língua de sinais proibida em todo o mundo sobreviveu nas ruas. E o uso dela promoveu nos surdos uma consciência de que ele era instrumento importante no processo de formação de identidade e cultura, e que deveriam lutar para sua permanência entre os surdos.

E finalmente a Lei de LIBRAS foi oficializada no ano de 2002 e regulamentada no ano de 2005. Isso levou a abrir as portas para os surdos terem oportunidades na área escolar, profissional, social e cultural.

Estudo comparativo dos filmes e das épocas

O estudo mostra os filmes em aparecem os personagens surdos e comparar os filmes que foram criados em três épocas diferentes da vida social, cultural e educacional no mundo ocidental. Lembremos que o cinema pode funcionar para produzir conhecimento e cultura, fixar identidades, instaurar sentidos sobre os sujeitos surdos. E para pôr em exercício essa produção, fixação e instauração de sentidos, os filmes são constituídos de uma intertextualidade de saberes sobre a alteridade surda que não são neutros, nem unânimes. Então, em relação à maioria dos filmes sobre surdos observados – produzidos, dirigidos e assistidos por ouvintes – sempre importa mais a oralização ou normalização dos surdos. Eles enfatizam a falta de audição e como a surdez pode complicar a vida futuramente, essa é a principal temática de tais filmes. Poucos valorizam a cultura surda e língua de sinais.

Breve descrição dos filmes estudados e algumas análises

Descrevo a seguir os três filmes que analisei: *Nunca é tarde* (Título original: *AndNowTomorrow*. Diretor: Irving Pichel. Ano 1944, USA. Drama, 86 min., preto-e-branco), *O Martírio do Silêncio* (Título original: *Mandy*. Diretor: Alexander Mackendrick. Ano 1952, Inglaterra. Drama, 93 min., preto-e-branco) e *O País dos Surdos* (Título original: *Le pays dês sourds*. Diretor: Nicholas Philibert. Ano 1992, França. Drama, 99 min., a cores). Apresento esses filmes que foram produzidos na época de Isolamento Cultural, em que os surdos são apresentados “invisíveis”, e que são oralizados e essa oralização está longe da realidade dos surdos, pois nem todos tinham a habilidade fonológica de emitir palavras ou frases completas, nem todos tinham habilidade para fazer a leitura labial, mas todos tinham

condições e habilidades de sinalizar. Porém, a ideologia ouvintista pensava saber o que era melhor para o surdo, e o processo natural de aquisição de linguagem através de língua de sinais não era, para esta ideologia, o melhor para os surdos, e tudo em nome de um parâmetro considerado “normalidade” e “padronização”. O uso de língua de sinais era proibido, faz com que os surdos não conheçam sua língua natural e materna, ou então mostrava que é apenas como apoio e não como a língua real. Na perspectiva de meu estudo, as pesquisas são produzidas a partir da atuação dos indivíduos na produção de significados e de relações sociais.

Com base nesses entendimentos, neste recorte apresento alguns estudos de narrativas dos filmes sobre os surdos e a surdez sobre esses mesmos filmes, problematizando como as representações e discursos presentes na cultura atravessam e configuram a educação de surdos, constituindo os tempos e espaços de aprendizagem no campo da educação dos surdos.

Porém a falta de compreensão da cultura surda tem sido um problema na história dos surdos, nos quais sofreram negligências e perseguições historicistas (que apresenta uma doutrina segundo a qual cada período da história tem crenças e valores únicos; devendo cada fenômeno ser entendido através do seu contexto histórico).

Estudo do filme: sou surdo e não sabia

Escolhi um filme que é narrado por uma surda que conta suas expectativas, lutas, superações, com muita garra para mostrar que é surda e não deficiente auditiva. O nome do filme é “*Sou surdo e não sabia*”, produzido em França, no ano de 2009. O filme conta a história de Sandrine, que faz sua narrativa em língua de sinais e diz que seus ouvidos são apenas para enfeitar e não para audição. Ela mostra que o mundo podia ser adaptado para ela não tornar deficiente e sim respeitar seu espaço. Esse filme apresenta os fatores reais em todas as áreas na vida dos surdos: família, trabalho, escola, sociedade e entre outros.

Justificativas

Há muita diferença entre quatro filmes, em cada etapa diferente teve muita evolução e descoberta sobre diferença e cultura surda. Quando mais estuda, mais descobre que não tem nada a ver com deficiência. O problema não é surdez e sim o que a sociedade que determinou. E comprovaram as narrativas nos filmes que tratam os modos de ser e viver a surdez como uma condição anormal, segundo os pressupostos das sociedades modernas, proponho fazer neste texto, uma reflexão sobre os sentidos atribuídos à existência surda. Vejamos nos dois filmes (Nunca é tarde; O Martírio do Silêncio) que os surdos não tiveram suas identidades surdas positivas, são manipulados e orientados pelo ouvintismo. E no terceiro filme (O País dos Surdos), já começa a abrir os olhos sobre diferença e mais realidade. E no ultimo filme veio a “completar” o conhecimento sobre surdez.

Conclusão

Para finalizar este trabalho, é preciso considerar para retomar alguns conceitos dos estudos sobre a cultura surda que servem de instrumento para nosso estudo, como o conceito de “representação”. Nesses filmes estudados são trazidas representações dos surdos e da surdez, formas de mostrar personagens surdos dentro de enredos. Todavia as representações se articulam com o poder cultural. Uma vez que as representações envolvem um processo de seleção em que certos signos são privilegiados em relação a outros. Esses conceitos são representados nos meios noticiosos, nos filmes, ou até na conversa cotidiana.

Através da descrição de algumas cenas dos filmes, pudemos ver como as representações da normalização do surdo pela oralização e pela busca do aproveitamento de audição e fala oral são mais frequentes e importantes do que as representações da cultura surda e da utilização da língua de sinais.

Em especial, os filmes sobre surdos poderiam propor um modelo para que os surdos vissem esses personagens inseridos em uma cultura surda com suas identidades e não na deficiência. As representações de surdos nos filmes interpelam os surdos que os assistem, mostrando “como eles podem ser” e o que é desejável, propondo, assim, uma identidade e não outra. Isso aplica também aos ouvintes que vejam os surdos como diferentes, possivelmente vivendo no mesmo mundo com igualdade, respeito e colaboração.

É importante ressaltar que, mesmo sendo datados e ainda que *O país dos surdos* dê mais espaço para a língua de sinais, poesia surda e muitas outras manifestações do que *Nunca é tarde* e *O martírio do silêncio*, no qual a valorização é toda do oralismo, e as identidades surdas mostraram fracas, que podemos encontrar diante da representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural. Refletem a situação de deficiência, da incapacidade, de inércia, de revolta.

E *Sou surdo e não sabia* nos relembra que o fato de alguns dos mais respeitáveis teóricos da cultura preocupam-se com o papel desempenhado pelo cinema nas sociedades é mais um indicador de que sua influência não se restringe aos limites de diversão. E a personagem mostrou sua identidade surda plena, é mais politizada, tem consciência da diferença e a língua de sinais como a sua língua nativa. Usou os recursos e comunicações visuais. Isso poderá levar muitas informações para conhecer o mundo dos surdos e sensibilizar as dificuldades que podiam ser amenizadas com acessibilidade, respeito e colaboração.

Referências

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, Stuart (org). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997b.

PERLIN, G.T.T.; STUMPF, M. R (organizadoras)., *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba, PR. Editora CRV. 2012.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

THOMA, A. da S. *Olhares sobre a escola e a diferença surda na pedagogia do cinema*. In: XVIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Pernambuco/Recife. ANAIS do XVIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006. p. 0-14.

Autora



Ana Cristina Queiroz Agria é mestre em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi. Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Universidade São Luís. Graduada em Comunicação Social e Pedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi e Letras/Libras pelas Universidade Federal de Santa Catarina. Proficiência reconhecida pelo MEC/Prolibras no uso e no ensino de Libras e Tradução e Interpretação da Libras. Atua como professora da Universidade Anhembi Morumbi na área de Educação e Artes. Contato: anacris0206@gmail.com.

Educomunicação e as Tecnologias de Comunicação e Educação

Formações do Eu e Narcisismo Digital: os desafios da Educomunicação diante das redes sociais

Luiz Fernando Fontes-Teixeira

Resumo

Para além da mera manutenção, informatização e tecnologização de recursos, tornou-se imprescindível considerar que as novas gerações já não absorvem mais um determinado conteúdo sem nele intervir com suas próprias contribuições. A incorporação da interatividade no desenvolvimento da Comunicação e seus meios alcançou um incomensurável impacto social e compeliu uma reformulação de boa parte dos padrões previamente estabelecidos, sobretudo aqueles do ecossistema educacional. Pensar as confluências entre Comunicação e Educação, neste sentido, configura-se como uma necessidade imperiosa. Este trabalho possui como objetivo pensar a Comunicação a partir do registro do Imaginário, investigando quais as consequências disto para a Educação. A hipótese central é a de que emerge na condição virtual das formações do Eu um “narcisismo digital” como sintoma dos novos tempos e com o qual a Educação invariavelmente tem que lidar, sobretudo no que tange ao papel das redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, etc.). Com isto, espera-se sustentar a argumentação de que a Educomunicação aparece como possibilidade de desafiar as construções narcísicas e abrir caminho para um encontro com o Real.

Considerações iniciais

Em primeiro lugar, gostaria de deixar claro que as considerações a seguir possuem como ponto de partida a psicanálise. Mais especificamente, a psicanálise de orientação lacaniana, isto é, aquela do ensino do psicanalista francês Jacques Lacan (1901-1981). Esclareço desde o início minha referência central para que não haja confusão no uso de certos termos técnicos dos quais vou me apropriar.

Em meu resumo, indiquei que este trabalho possui como objetivo pensar a Comunicação a partir do Imaginário. Com isto, não aludo à Faculdade da Imaginação conforme designada por Immanuel Kant (1724-1804), nem ao

Imaginário concebido por Jean-Paul Sartre (1905-1980) ou ainda por Cornelius Castoriadis (1922-1997). Antes, refiro-me a um dos três registros psíquicos empregados por Lacan ao longo de seu ensino, quais sejam: o Imaginário, o Simbólico e o Real. Adiante, ficará mais claro o que cada um representa e como é possível pensar a questão que proponho a partir deles.

Formações do Eu: a constituição do sujeito

Dito isto, considero importante iniciar este percurso esclarecendo o que é o Imaginário em Lacan e qual seu papel na constituição do sujeito. Para abordar de maneira sistemática este tópico, acredito ser pertinente retornar à preleção realizada por Lacan em julho de 1949, intitulada *O estádio do espelho como formador da função do eu*.

Neste texto, que é definitivamente um de seus mais conhecidos e estudados, Lacan expõe um aspecto particular da formação do sujeito “tal qual é revelado pela experiência psicanalítica”. Trata-se da constatação de um evento que muitos aqui já devem ter presenciado: o instante no qual um bebê é colocado na frente de um espelho e nele se reconhece pela primeira vez!

Lacan chama atenção para o fato de que essa “etapa do espelho” representa a conquista da imagem, mais especificamente da imagem do corpo. Este é o primeiro passo para a formação do que denominamos “Eu”, através de uma identificação especular – ainda na mais tenra infância. Esta identificação pode ser verificada, em um primeiro momento, no espanto do bebê com a imagem. Daí se seguem as múltiplas tentativas de se apoderar daquele ser-refletido, com toda aquela falta de coordenação motora cabível ao bebê. O próximo passo ocorre quando ele se dá conta de que aquela imagem não é nada mais senão ele mesmo. Como em um passe de mágica, o bebê instantaneamente percebe que a imagem não é um ser real, apenas um reflexo – e mais, um reflexo do seu próprio corpo. A exaltação da descoberta é perceptível em seu júbilo e

regozijo diante de seu reflexo no espelho, manifestação mais honesta de sua libido. A estranheza inicial se torna agora uma festa a ser celebrada!

Pela primeira vez, o “filhote de homem”, como o chama Lacan, estabelece uma relação entre o organismo e sua realidade, desenvolvendo a noção de unidade de seu próprio corpo. Até então, tudo o que possuía eram imagens fragmentadas – pernas, braços, mãos e pés, sem aparente conexão lógica entre eles. Depois do estágio do espelho, algo parece se clarear. Neste sentido, a mais importante observação de Lacan é a de que aquilo que consideramos nosso Eu é, em primeira instância, a imagem que possuímos de nosso corpo.

O psicanalista argentino Juan David Nasio, em sua obra *Meu corpo e suas imagens* (2008), apresenta um comentário bastante pertinente a respeito do estágio do espelho. Ele esclarece que nós não somos precisamente nosso corpo em carne e osso, mas antes o que dele vemos e sentimos. Em outras palavras, a representação mental que criamos, influenciada por nossa imagem no espelho, forja nosso corpo e constituímos o Eu, a partir de nossas ideias mais íntimas. Isto significa dizer basicamente que o Eu é antes um sentimento de existir do que propriamente uma substância universal, no sentido do *cogitocartesiano*. Contudo, há um conflito inevitável entre aquilo que realmente somos e o que enxergamos de nós mesmos. Neste sentido, seria possível afirmar (novamente ao lado de Nasio) que nosso Eu reside tanto na certeza do que somos, quanto na ignorância que possuímos a respeito de nós mesmos.

Esta ignorância compõe algo com o qual todos somos obrigados a lidar. Mais ainda, ela advém de um ambiente que não podemos acessar e que foi denunciado por Sigmund Freud (1856-1939) ainda no século XIX, a saber: o Inconsciente. Não vem ao caso traçar o percurso interpretativo de Lacan em relação ao Inconsciente em Freud. Todavia, vale enfatizar que Lacan se apropria e estende o entendimento deste registro psíquico, apoiado por aquilo que se mostra com maior vigor acerca da natureza do Inconsciente: a impossibilidade de

representar seu conteúdo, ou de encontrar alguma lógica ou sentido em sua estrutura, essencialmente arbitrária. É partir daí que Lacan cunhará o termo “Real”, para se referir a este enigma.

O Real aparece no ensino de Lacan como algo impossível de ser simbolizado, isto é, um lugar faltoso, um lugar de silêncio. Trata-se de que algo que escape à possibilidade de racionalização ou descrição de qualquer tipo. Dito de outra forma, o Real situa-se antes no campo de um não-saber. Entretanto, vez por outra, manifestações do Real rompem a barreira dos dentes e vêm à tona. Sonhos, atos falhos e chistes são exemplos clássicos das irrupções inconscientes em nosso cotidiano. Ainda assim, seu âmbito permanece tanto inacessível quanto incompreensível. Pode-se sustentar que há um abismo entre os registros e seus encontros se dão antes como saltos do que como progressões. Exemplos bastante úteis para compreender este abismo podem ser vistos em distúrbios alimentares clássicos, como a anorexia ou a bulimia.

Independente do gozo do sujeito no campo da neurose, em ambos os casos aqueles que são acometidos por tais patologias simplesmente não conseguem enxergar seu corpo de outra maneira, senão pela imagem que dele criaram.

Por fim, resta uma última consideração a respeito das “formações do Eu”: a presença do outro. Para além do abismo entre o que somos e o que representamos de nós mesmos, há ainda outra precipitação: aquela da distância entre o que somos/representamos e aquilo que os outros enxergam em nós.

A interferência do discurso do outro, ou a manifestação da linguagem enquanto cultura humana, constitui aquilo que Lacan nomeará “Simbólico”. Este é o registro responsável por colocar em movimento a dialética entre a identificação do Eu e o Outro, compondo aquilo que, enfim, chamamos de sujeito. Podemos

pensar, portanto, a constituição do sujeito como um nó entre os três registros acima mencionados: Imaginário, Real e Simbólico.

A dupla face do narcisismo

Agora bem, as funções da formação do Eu não passam incólumes aos traumas. Ainda no *Estádio do espelho*, Lacan retoma Freud uma vez mais, dizendo que a identificação primária do sujeito pode ser pensada no sentido do “Eu-Ideal” descrito pelo “pai da psicanálise”. Freud argumenta que este Eu-Ideal surge a partir de um instinto de autopreservação, comum a toda criatura viva. No caso específico do filho de homem, a construção se dá a partir do complemento libidinal do egoísmo, ou seja, aquele júbilo anteriormente mencionado do bebê com sua própria imagem. Assim, Freud apresenta o “narcisismo primário”.

O termo “narcisismo” é de conhecimento geral de quase todos. Perdura na transmissão cultural do Ocidente aquilo que foi transmitido pelo mito de Eco e Narciso, personagens das *Metamorfoses* do poeta romano Ovídio (c. 43-17/18 a.C.). Imagino que todos se lembrem da história: o jovem Narciso, vítima de sua própria beleza e de uma terrível predição, encanta-se com seu reflexo em um lago e, sem conseguir se afastar da imagem de si mesmo, morre à beira das águas. Via de regra, entende-se que um narcisista é “alguém apaixonado por si mesmo”, ou ainda: uma pessoa excessivamente vaidosa e preocupada com a própria imagem.

Embora ambas as definições não estejam inteiramente equivocadas, o uso regular do vocábulo “narcisismo” em psicanálise possui algumas nuances importantes de serem destacadas.

Ao contrário do que pensavam os psiquiatras predecessores de Freud, o narcisismo, em sua forma primária, não é uma perversão, mas faz parte da formação de todo e qualquer ser humano. Aquilo que posteriormente seria

caracterizado como um distúrbio de personalidade narcisista, refere-se ao que Freud denominou “narcisismo secundário”.

Quando este tipo de narcisismo encontra uma neurose obsessiva, por exemplo, ocorre uma desistência do sujeito em relação ao mundo externo. Assim, o neurótico transfere todo seu interesse, toda sua libido, para si mesmo. Cria-se, em contrapartida ao Eu-Ideal, aquilo que Freud nomeou “Ideal do Eu”.

Para Lacan, este Ideal do Eu surge como resultado de um confronto com o registro Simbólico, isto é, na introdução do sujeito no seio da sociedade por meio da lei e da linguagem. Peço que vocês guardem estas considerações, por enquanto.

Comunicação enquanto Imaginário

Seguindo em nosso tema: para pensar a Comunicação enquanto Imaginário, torna-se necessário estabelecer um critério pelo qual se orientar. Por este motivo, agrada-me retomara noção de “mundo editado”, conforme apresentada por Maria Aparecida Baccega, em um escrito que completa já dez anos, intitulado *Comunicação/Educação: apontamentos para a discussão* (2004).

Baccega argumenta que o mundo tal qual conhecemos é já sempre um mundo editado, o que quer dizer: atravessado e modificado por milhares de mediações, sejam elas midiáticas ou presentes na fala cotidiana. Sua definição de “edição” compreende a ideia de construção de uma realidade outra, a partir de decréscimos ou acréscimos em um acontecimento. Reconfigurar uma coisa, ressignificar um fato com o objetivo específico de atingir um determinado interesse, são as características principais do “mundo editado”. Desta maneira, quando penso na Comunicação enquanto Imaginário, possuo como intenção sustentar que a edição que se opera a respeito do mundo, por meio da

Comunicação e seus meios, constitui algo muito semelhante às funções do Eu, das quais falamos anteriormente.

Sabemos de alguma forma que aquilo não corresponde à totalidade da coisa, não a esgota. Contudo, ainda assim a assumimos como crença verdadeira justificada, para usar um termo de Edmund Gettier.

Assim sendo, em tempos de Comunicação interativa, só nos resta perguntar: que tipo de edição operamos no mundo? De que forma o mundo editado que se apresenta para nós é resultado daquilo que enxergamos de nós mesmos e da nossa sociedade? E, por fim, será que podemos enxergar neste mundo editado traços de nossa singularidade, ou mesmo sintomas de nossas neuroses?

Narcisismo Digital: o Imaginário nas redes sociais

Pois bem, minha proposta final é refletir a respeito das redes sociais. Por qual motivo? Ao meu ver, as redes sociais representam um “novo estádio do espelho”, caso me permitam a ousadia de traçar tal paralelo. Desta vez, este espelho não é mero refletor inverso de uma imagem. Antes, poderia ser concebido como uma representação secundária e complexa da estrutura do Imaginário.

Assim como nosso mundo editado, nossa imagem nas redes sociais pode ser recortada, alterada e ressignificada de acordo com os nossos anseios, objetivos e pulsões. É ali, nas redes sociais, que disponibilizamos ao público a imagem que possuímos de nós mesmos, todavia com recursos tecnológicos que cooperam bastante para esta edição.

A diferença fundamental entre aquilo que alguém sustenta em seu cotidiano e a maneira pela qual se expõe em uma rede social, concentra-se no fato de que

aqueles manifestações do Real das quais havíamos falado se tornam cada vez mais raras.

Um sujeito, em seu dia-a-dia, representa seu papel, tenta impor o modo pelo qual ele sente que é o que efetivamente é. Entretanto, como é de costume, este papel se dissolve. Algumas vezes a máscara simplesmente cai. Somos pegos em atos falhos engraçados ou constrangedores em diversos momentos de nosso dia. Nossos sonhos nos revelam situações nas quais jamais nos colocaríamos acordados.

Já nas redes sociais, este papel parece mais cristalizado, mais engessado. Ali é um pouco mais difícil incorrer no erro, no engano. É sintomático, por exemplo, que o Twitter limite as postagens em 140 caracteres. Algo sugere que quanto menor o espaço para o erro, melhor. Mesmo assim, o erro ocorre de vez em quando.

Contudo, acredito que os perfis pessoais nas redes sociais podem nos mostrar muito mais do que meramente um narcisismo sintomático do século XXI. Talvez resida, nisto que chamei aqui de “narcisismo digital”, uma evidenciação dos mecanismos de defesa desta nova geração. Sem embargo, as redes sociais deixam estes mecanismos mais expostos e evidentes do que nunca. Talvez agora nossos sintomas apareçam com ainda mais força. Quiçá mesmo nossa singularidade tenha mesmo mais abertura para emergir.

Considerações finais: a Educomunicação e os sintomas do século XXI

Para encerrar minha exposição, gostaria de colocar algumas questões a respeito de possíveis posicionamentos da Educomunicação perante os desafios e característicos do século XXI.

Ismar de Oliveira Soares, em um clássico artigo intitulado *Educomunicação: um campo de mediações* (2000), absorve os questionamentos do artigo *A mediação pedagógica e a tecnologia educativa* (1996) de Francisco Gutiérrez, pontuando que para que se faça Comunicação, torna-se necessário educar para a incerteza. Somente assim seria possível um usufruto da vida por meio da sensibilidade humana e rumo à apropriação da história e da cultura. Ao meu ver, este diálogo que se abre entre Soares e Gutiérrez destaca o que há de mais proveitoso para se pensar os desafios da Educomunicação diante das redes sociais. Educar para incerteza pode significar, portanto, permitir que algo do campo do não-saber aparece na formação do sujeito.

Frente ao mundo editado, recordado, reconstruído, não posso deixar de citar a obra de Adílson Citelli, *Comunicação e Educação: a linguagem em movimento* (2004), na qual ele reivindica o resgate do termo “ressignificação” em sua dimensão última e plena: algo que se modifica ao modificar. Este é um dos caminhos apontados para o campo de mediações da Educomunicação. Em nossa constante modificação e edição, talvez consigamos perceber nosso potencial de modificar algo para além de nossa própria imagem.

É claro que não é da alçada do Educomunicador tratar do sofrimento psíquico. Todavia, como já sabemos, ele não pode se furtar de acompanhar as transformações interativas do século que se abre. Por este motivo, caberia refletir acerca de uma Educomunicação cuja lida se instaura a partir de um vazio.

Sabemos que não há música sem pausa, sem vazio. Há já muito tempo nossa educação e nossa comunicação se tornou algo muito mais parecido com um estrepitoso tropel de uma marcha militar do que com uma sinfonia. Talvez, atentando para as fissuras que se mostram na interface Comunicação/Educação, possamos resgatar algo do campo do não saber e, quem sabe, enfrentar a letargia denunciada pelo conformismo vigente e encarar a vida como ela é, como navalha na carne.

Referências bibliográficas

BACCEGA, Maria Aparecida. “Comunicação/Educação: apontamentos para a discussão”. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo** (ESPM). v. 1, n. 2 (2004), pp. 119-138.

CITELLI, Adílson. **Comunicação e Educação** : A Linguagem em Movimento. São Paulo: Senac, 2004.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud** : edição *standard* brasileira ; Volume XIV. A História do Movimento Psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916). Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

NASIO, Juan David. **Meu corpo e suas imagens**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. “Educomunicação: um campo de mediações”. In: Adílson Odair Citelli e Maria Cristina Castilho Costa (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

Autor



Luiz Fernando Fontes-Teixeira é Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Realizou estágio como visitante na University College Cork, Irlanda. Foi professor substituto de Estética Filosófica e Filosofia Geral da Universidade Federal do Rio Grande do Norte entre 2010 e 2011. Cursa a Licenciatura em Educomunicação pela Universidade de São Paulo. Interessa-se pelo diálogo entre Filosofia, Psicanálise e Educação e Comunicação. Contato: luizfernandoft@usp.br.

A sociedade e a vivência digital: das *lan houses* às *lan* escolas, rumo a cidadania e a cibercidadania

Patrícia Justo Moreira
Ademilde Silveira Sartori

Resumo

A sociedade contemporânea vivencia constantes e profundas transformações que se processam em simultaneidade, motivadas por diferentes fatores que alteraram algumas formas de se estar junto, interagir e se comunicar no âmbito da vida cotidiana de muitos. Muitos jovens adolescentes brasileiros buscam sua participação no âmbito do digital frequentando comércios denominados *lan houses*. Com base na pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina podemos investigar acerca dos usos desses estabelecimentos comerciais por parte de jovens estudantes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública situada em Florianópolis. Amparando-se em teóricos como Maffesoli, Paulo Freire, Martín-Barbero e Ismar Soares e analisando as falas desses estudantes podemos compreender a falta de conexão e relação entre os usos das tecnologias digitais por parte desses jovens e as relações escolares e pedagógicas na contemporaneidade quando da inserção dessas tecnologias nas escolas. Esta investigação nos demonstra que é necessário se repensar a inserção dessas tecnologias digitais na escola, bem como seus usos a fim de tornar esse ambiente mais democrático, dialógico e educacional, e assim transformar a escola atual em uma *lan* escola.

Introdução

Muito se discute acerca do direito de acesso às tecnologias digitais (TD). Esta pauta de inclusão, que é política, econômica, social e cultural, passa, sobretudo, pelas questões direcionadas a educação formal e ao papel da escolarização na sociedade contemporânea.

As TD fazem parte dos cotidianos de muitas pessoas no mundo. Trata-se de uma experiência sensível sedutora que mescla prazer, encantamento, curiosidade, acesso a informações diversas, facilidade de comunicação, muitas possibilidades expressivas, com uma gama de possibilidades participativas.

De acordo com Martín-Barbero (2003), a comunicação é percebida como o cenário cotidiano do reconhecimento social, da constituição e expressão dos imaginários a partir dos quais as pessoas representam aquilo que temem ou que têm direito de esperar, seus medos e suas esperanças. Hoje, em contato com as TD, os jovens se apropriam e constroem parte deste ambiente, utilizando as possibilidades que dispõem e contribuindo, assim, para a constituição da cibercultura, criando novas formas de 'estar junto', de se comunicar e, portanto, de 'ser' e 'estar' nos tempos atuais. Ao demarcar um local, uma rede entrelaçada de significados e de maneiras variadas de fazer no espaço virtual, estes jovens constituem e são constituídos por estes ambientes, além de apresentam práticas sociais que se caracterizam pelas novas formas de socialidade.

Utilizamos, neste estudo, o termo socialidade de acordo com o sociólogo francês Michel Maffesoli (2004). Para este autor, existem momentos de uma determinada sociedade que uma forma vai exprimir melhor uma determinada cultura. Assim foi, por exemplo, a forma institucionalizada da modernidade. Em outras, como na sociedade contemporânea, é a socialidade, logo: o não institucional e o tribal é que se sobressai. A socialidade contemporânea vai se estabelecer, então, como um politeísmo de valores onde "atuamos" desempenhando papéis, agindo numa verdadeira "teatralidade cotidiana". O estar junto agrega determinado corpo social. Assim, é a socialidade que faz a sociedade. A socialidade está nessa multiplicidade de experiências coletivas do cotidiano e encontra sua força na astúcia das massas, marcada por uma espécie de passividade ativa, intersticial, subversiva.

Ainda para Maffesoli (2004), a noção de socialidade está instaurada no cotidiano entre os sujeitos, está implícita na comunicação e, portanto, nas relações sociais. Tais práticas promovem um entrelaçamento social mediante o estar junto compartilhando interesses comuns, o que estabelece uma identidade coletiva. Desta forma, muitas possibilidades de identificação surgem em espaços de socialidades. A Internet, por exemplo, representa, dentre outras questões, um

espaço de convergência de diversas “tribos”. A socialidade contemporânea aparece nas práticas cotidianas. São momentos de despesas improdutivas, momentos em que passamos da submissão à razão à emoção de viver o ‘estar junto’, uma incrível pulsão de se reunir, se encontrar, se dar ao outro, se agregar – uma maneira não convencional de ser ou pertencer, um imaginário coletivo. Ainda de acordo com Maffesoli (2004), os agrupamentos urbanos, festas e rituais, moda, tecnologia, mensagens de computador, mega-eventos esportivos etc. são exemplos de socialidade da sociedade contemporânea. Dentre outros, podemos acrescentar, ainda, o ciberespaço e as *lan houses*, como espaços não institucionais que agregam pessoas com afinidades comuns. Também a Escola, que embora seja uma instituição educacional, promove um ambiente de socialidade quando os sujeitos se reúnem por afinidades pessoais e não porque estão na mesma sala de aula, ou na mesma escola. Isso pode ocorrer no percurso de ida ou de volta para escola, nos intervalos, na hora do lanche e mesmo em sala de aula, motivados por identificações e não por relações institucionalizadas.

Neste sentido, refletimos sobre o papel da Escola neste contexto. Qual seria o seu papel para este momento paradigmático em que se sobressai a socialidade e o ciberespaço na vida de grande parte destes jovens estudantes?

De acordo com Martín-Barbero (1998), a Escola deve incorporar um trabalho que contemple a interação com os novos campos de experiência surgidos desta reorganização dos saberes, dos fluxos de informações, das redes de intercâmbio, mas não apenas para formar consumidores contumazes e sim sujeitos em sintonia com as linguagens do presente, que dialoguem, em seu interior, com as novas possibilidades de conhecimento. A Escola deve contemplar experiências culturais heterogêneas, o entorno das TD, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto.

As *lan houses* ainda são, para muitos jovens no Brasil, um dos poucos ou único local de acesso a computadores e à Internet. As escolas públicas estão cada vez mais equipadas, possibilitando também tais acessos, o que é um grande ganho para nossas crianças, jovens e adultos estudantes. Contudo, as metodologias de utilização desses equipamentos têm, em grande parte das vezes, restringido o protagonismo, não possibilitando o exercício da autonomia, da criatividade, da interatividade e da inventividade dos alunos. Com o uso das TD, pode-se promover muito mais do que cópias, memorizações e repetições. Podem-se desenvolver práticas protagônicas que exercitam o senso crítico e que possibilitam ir além das expectativas dos professores em relação à criatividade e o aprendizado.

A Educação é um dos meios pelo quais se torna possível que o próprio ser humano se perceba enquanto sujeito da sua própria história, um sujeito inconcluso e consciente disso, e isso pode acontecer através de relações dialógicas, por meio do exercício de diálogos que conduzam a uma consciência crítica e a uma transformação dos sujeitos e do mundo. 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, 1979, p. 69).

Das *Lan houses* às *Lan Escolas*: rumo à cibercidadania

As *lan houses* não servem somente como local de acesso à Internet, elas servem, principalmente, como um ponto de encontro entre jovens. É uma espécie de “tribo” das *lan houses*, na qual a experiência do outro fundamenta essa parceria e uma “nebulosa afetual” se instaura devido a finalidades comuns. Mesmo que, às vezes, os frequentadores não se conheçam de fato, sabem que existe algo em comum entre eles.

O ‘estar junto’, além de ser uma forte característica do mundo dos jovens contemporâneos, é fator fundamental para sua socialidade. Neste sentido, o “fenômeno das *lan houses*” no Brasil é impulsionado também pelo interesse dos sujeitos em ‘compartilhar’ emoções, pensamentos, idéias e aprendizagens, uma

'nebulosa afetual' expressa em uma união que não significa uma presença plena no outro, mas antes estabelece uma relação oca, ou seja, na massa nos cruzamos, nos roçamos, nos tocamos, interações se estabelecem, cristalizações se operam e grupos se formam (MAFFESOLI, 2004, p. 128).

A Internet é vetor de agregação para muitos desses jovens que se reconhecem pelo uso das tecnologias digitais. Trata-se de uma estética, ou seja, uma forma de experimentar em comum: na *lan house*, todos estão, de certa forma, 'identificados', lá todos são usuários do ciberespaço, trata-se de uma cena que é comum a todos, como nos diz Maffesoli (2004, p. 134).

Neste percurso investigativo, verificamos que a emergência do fenômeno das *lan houses*, no caso dos jovens adolescentes estudantes de escola pública de Florianópolis, está permeada por outro fenômeno denominado por Maffesoli como socialidade. Destacamos que tanto no ambiente físico da *lan house* quanto no virtual, o 'estar junto', o compartilhar interesses comuns mostra-se de grande importância para a vida destes sujeitos. Os *sites* de relacionamentos e os jogos *online* foram apresentados pelos jovens pesquisados como sendo os mais utilizados e é neste uso que se reforçam os laços sociais.

A educomunicação pode ser um caminho possível para a reformulação dos usos pedagógicos das TD, pois a partir das ações educativas críticas, dialógicas e participativas, pode-se estimular novos usos, mais críticos, criativos e com vistas à construção de novos conhecimentos. O potencial educativo e comunicativo de nossos jovens estudantes, bem como das TD, pode ser melhor explorado, aplicado e ampliado. Tornar o processo de ensino-aprendizagem com inserção das TD mais interativo, dialógico, motivador, participativo, criativo e, sobretudo, crítico pode ser uma alternativa de transformação das práticas pedagógicas, e por consequência, da vida de todos os envolvidos.

Considerações finais

Buscamos demonstrar que a socialidade percebida por meio das relações interpessoais que permeia o cotidiano juvenil no uso das *lan house* e da Internet traz significativas questões para repensarmos algumas práticas educacionais institucionalizadas.

A educação digital das crianças, sendo promovida e orientada na escola desde os primeiros anos escolares e conjuntamente com o apoio e supervisão dos pais/responsáveis, trará frutos significativos para uma utilização mais crítica e consciente das tecnologias digitais. Transformar a Escola atual em uma *lan* escola, no sentido de proporcionar mais acesso às TD e promover o desenvolvimento de um uso interativo, criativo, autônomo e crítico, permitindo o explorar, o tocar, o sentir, o criar, e o compartilhar desde cedo, com responsabilidade e segurança, por ser orientado por ações pedagógicas, representaria um avanço efetivo na aplicação de uma diferente concepção de educação. Perceber a relação entre educação e comunicação e aplicar ações pedagógicas voltadas a essa visão educ comunicativa torna-se um caminho possível para a construção de novos ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e participativos dentro e fora da escola.

Neste sentido, a *Lan* Escola seria um espaço de maior interação, comunicação e, principalmente, autonomia responsável dentro da escola, pois ter acesso aos bens tecnológicos digitais é uma forma de igualdade de possibilidades que deve ser promovida pelas instituições educacionais públicas, mas o mais primordial é promover o pensamento crítico, a dialogicidade e a participação nas tomadas de decisões de modo geral, pois dessa forma se torna possível que a educação seja de fato um ato político consciente, e não um mero e eficaz aparelho ideológico de Estado, como destacou Althusser (), ou em nosso caso contemporâneo do Sistema Capitalista neoliberal, mas sim um instrumento para a

libertação, para a conscientização para a não opressão, como diz Freire (2005). A educomunicação prima por este último.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MAFFESOLI, M. **O Tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas Sociedades de Massa. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004.

MARTÍN-BARBERO, J. Cidade Virtual: Novos cenários da Comunicação. **Revista Comunicação e Educação**, n 11. São Paulo: Moderna, 1998, p. 53-67.

_____. Globalização comunicacional e transformação cultural. In MORAES, D. de. (Org). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronaldo Polito, Sérgio Alcides. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

_____. Heredando El futuro: Pensar La educación desde La comunicación. **Revista C&E cultura e educación**, n.9, 1998, p.17-36.

Autores



Ademilde Silveira Sartori é Licenciada em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, especialista em Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal de Juiz de Fora, doutorou-se em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Atualmente coordena o Laboratório de Mídias e Práticas Educativas- LAMPE/FAED/UDESC. É líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia CNPq/UDESC e vice-líder do Grupo de Pesquisa EDUSEX Formação de educadores e educação sexual CNPq/UDESC. E membro fundadora da Associação Brasileira de Educomunicação. Contato: ademildesartori@gmail.com.



Patrícia Justo Moreira é doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina com bolsa CAPES, sob orientação da Dra. Ademilde Silveira Sartori. Possui mestrado em Educação (2010) na linha Educação, Comunicação e Tecnologia e é Pedagoga pela mesma instituição (2007). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em tecnologia educacional e formação de professores. Integra o grupo de pesquisa Educação, Comunicação, e Tecnologia, do Laboratório de Mídias e Práticas Educativas - LAMPE/FAED/UDESC, sob coordenação da Dra. Ademilde Sartori. É membro da Associação Brasileira de Educomunicação. Contato: patriciajusto.moreira@gmail.com.

Tecnologias visuais aplicadas à promoção dos Direitos Humanos: a fotografia no Programa USP Diversidade

Maurício da Silva

Resumo

A promoção dos direitos humanos é uma função que deve ser assumida pela Universidade de São Paulo, estando incluída nesta afirmação, a necessidade de serem criados espaços de reflexão sobre a diversidade sexual, racial, de gênero e religiosa. Para transformar a afirmação em ação a USP criou em maio de 2011 o programa USP Diversidade, sendo que o trabalho aqui apresentado, vinculado ao Programa de Iniciação Científica Tecnológica da Universidade de São Paulo, representa o início efetivo das operações do Programa USP Diversidade no que compete à pesquisa nas áreas de linguagens e comunicação.

Introdução

A promoção dos direitos humanos é uma função que deve ser assumida pela Universidade de São Paulo (USP), estando incluída nesta afirmação, a necessidade de serem criados espaços de reflexão sobre a diversidade sexual, racial, de gênero e religiosa. A fim de dar vazão a estas reflexões a USP criou em maio de 2011 o programa USP Diversidade com a preocupação de diminuir o preconceito e a discriminação, promovendo a diversidade em suas mais variadas formas.

Embora a USP tenha criado este espaço, é importante ressaltar que já existem diversos grupos que trabalham as questões relativas às diversidades dentro dos campi, focados e isolados em suas próprias bandeiras. Como estes grupos agem isoladamente, pouco sabe-se de suas ações e tem-se poucos registros destas ações.

Colocados estes problemas, propus neste projeto de pesquisa de iniciação científica (IC) um levantamento, observação e acompanhamento de alguns dos grupos que trabalham a diversidade nos campi da Universidade de São Paulo com o objetivo de, ao conhecer as pessoas e grupos que trabalham as questões da diversidade, propor a produção de um encontro no qual se faça uma reflexão sobre o preconceito, identidade, a diversidade e os olhares que as pessoas fazem de quem luta a favor dos direitos desta “diversidade”. Esta reflexão é fixada

através de registros fotográficos e disponibilizada em site e como banco de imagens do Programa USP Diversidade. A fotografia, como linguagem e suporte, ao mesmo tempo que registra, transporta as sensações para o espectador, servindo também de importante e inédito acervo de estudo para o programa USP Diversidade.

Tecnologias de arquivamento, disponibilização e recuperação das imagens e da informação

Esta pesquisa trata da utilização da tecnologia na promoção dos Direitos Humanos na Universidade de São Paulo, através da utilização da fotografia, redes sociais e site, aborda questões relacionadas ao preconceito e à discriminação por meio da fotografia. Além disso, garante material não somente para um diagnóstico do presente, conforme prevê a portaria que criou o Programa USP Diversidade, mas também para a preservação da história da diversidade na universidade.

O site criado com o material coletado serve de um banco de dados que integra as imagens com textos é aberto e disponibilizado para pesquisadores acadêmicos .

O Programa USP Diversidade – Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária

O Programa USP Diversidade¹²³ foi criado pela Resolução CoCEX nº 5908, de 10 de março de 2011¹²⁴, publicada no D.O.E. de 17 de março de 2011, para tratar de questões relativas à diversidade em sentido amplo, incluindo gradualmente diferentes segmentos e grupos. De início, o foco tem sido em ações para a diversidade sexual e de gênero, escolhidas por demandar, no momento, ações mais imediatas. O programa é executado por meio de ações de cultura e extensão, envolvendo a comunidade USP e seu público. Essa iniciativa insere-se na área dos direitos humanos integrando-se a outras ações de promoção da cidadania da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária. Suas diretrizes são: 1) estímulo contínuo à promoção e respeito aos direitos humanos a partir de atividades desenvolvidas na Universidade de São Paulo; 2) articulação com projetos, programas, atividades e grupos já existentes.

¹²³ Mais informações sobre o programa USP Diversidade podem ser obtidas pelo endereço eletrônico <http://pceu.usp.br/pt/programa/usp-diversidade/>. Acesso em 18.ago.2015.

¹²⁴ Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-cocex-no-5908-de-10-de-marco-de-2011>. Acesso em 18.ago.2015.

Entre suas ações, prevê o desenvolvimento de ações culturais e de extensão que estimulem a solidariedade e a promoção e o respeito aos direitos humanos; a consulta à comunidade universitária para a criação de uma política de diversidade no âmbito da USP; a formação e mobilização de agentes multiplicadores nas diferentes unidades da USP; a articulação com os grupos organizados dentro da Universidade; o acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas.

O programa conta com uma Comissão Acadêmica, formada por professores, funcionários e alunos da USP, designados no momento pela Portaria do Pró-Reitor, de 23 de maio de 2011.

Desenvolvimento de uma proposta educomunicativa para o Programa USP Diversidade

Por convite do Prof. Dr. Ferdinando Martins a desenvolver uma proposta que ao mesmo tempo integrasse atividades de uma Iniciação Científica Tecnológica (PIBITI) às atividades do Programa USP Diversidade foi elaborada uma ação com o objetivo de promover a reflexão acerca do preconceito em relação às diversidades dentro dos campi da USP por meio do registro fotográfico e da elaboração de um banco de dados que integrado a textos e será disponibilizado por meio digital para pesquisadores acadêmicos.

Entre os procedimentos adotados foi realizada uma revisão bibliográfica buscando a relação das imagens fotográficas com as diversidades de gênero, sexual, racial, religiosa, social, intelectual, e em paralelo a manutenção do contato com grupos que possuem como objetivo a real implementação e manutenção dos direitos dos indivíduos que formam estas “diversidades”, e que se organizam dentro da Universidade de São Paulo.

A partir da interconexão da teoria com a realidade, foi proposto um evento, nomeado “Foto Reflexões: Diversidade”, com a participação de pessoas e grupos que trabalham questões relativas às diversidades para refletir sobre identidades e a imagem da diversidade, tendo como produto frases, cartazes e retratos dos participantes com seus cartazes, seguindo como referência o *Project Unbreakable*¹²⁵, que foi criado em outubro de 2011 pela norte-americana de vinte anos Grace Brown.

¹²⁵ Informações e fotos do projeto disponíveis no endereço <http://projectunbreakable.tumblr.com/>

O *Unbreakable* tem como objetivo dar voz às vítimas de abusos sexuais, trabalhando através da arte a reflexão de cada vítima e também busca conscientizar as outras pessoas da presença do abuso sexual em nossa sociedade.

A inspiração no *Project Unbreakable* é na forma como o produto é apresentado e como são feitas as reflexões, mas difere no conteúdo, pois o evento “Foto Reflexões: Diversidade” sai do foco do abuso sexual para abordar as diversidades como um todo, dentro da busca da construção da imagem, da desconstrução de imagens deturpadas e preconceituosas e da troca informação, experiências e conhecimento entre pares. No “Foto Reflexões: Diversidade” a elaboração das frases e produção dos cartazes é feita após a conversa e reflexão sobre assuntos, iniciando a partir da pergunta “Quando eu percebi que era?”¹²⁶ que buscava trazer à conversa as experiências e situações primeiras de preconceitos sofridos pelos participantes. Os cartazes sintetizariam o que ficou marcado para cada participante desta reflexão em grupo.

Como resultados, podemos destacar a produção do evento e das fotografias de participantes com seus cartazes, e a importante articulação de grupos “das diversidades”, frentes e núcleos da USP na divulgação da proposta através de *blogs* e redes sociais.

As fotografias estão à disposição no endereço <http://www.fotoreflexoes.com.br/>, e tem licença de uso de imagem para utilização do USP Diversidade como banco de imagens, com possibilidade de feitura de exposições e utilização das mesmas em eventos acadêmicos que debatam o tema Diversidade. Seguem algumas imagens resultantes do processo:

¹²⁶ Proposta de intervenção psicossocial desenvolvida pela Profa. Dra. Vera Paiva, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP).



Imagem 1 – Artur: Haveria muito mais “Eu Aceito”



Imagem 2 – Flávio: O que me define não me limita



Imagem 3 – Gabi: Falar/Ouvir/Dizer Eu te amo Para/De todo mundo

Conclusões

Falar de Diversidade é falar de identidade e preconceito. E neste processo houve a possibilidade de perceber o quanto estas questões são muito faladas, mas pouco aprofundadas. Há uma fragilidade no debate deste assunto na grande sociedade, e isso inclui a USP. E embora no geral o debate seja frágil, e muitas vezes reforçador do preconceito, alguns grupos e indivíduos tem clara sua luta. Com o Projeto USP Diversidade, a Universidade de São Paulo abre as portas e os olhos para o diálogo sobre este assunto. Mas talvez faltem mais ações, e mais participação entre os grupos e a instituição. Este trabalho pretende, com seus resultados, ter ajudado a estreitar estes laços de forma reflexiva e artística.

Referências

COSTA, Horácio et al (org). *Retratos do Brasil Homossexual: fronteiras, subjetividades e desejos*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). *Tendências e Impasses: o feminismo como crítica de cultura*. Rio de Janeiro: Rocco. 1994

SONTAG, Susan. *Sobre Fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

Autor



Maurício da Silva. Aluno do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, nível Mestrado, área de pesquisa "Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte. Especialista em Mídias na Educação pelo convênio MEC / UFPE (2013), graduado em Comunicação Social - habilitação em Rádio e TV - pela Universidade São Judas Tadeu (2002) e graduando da Licenciatura em Educomunicação na ECA-USP. Contato: msilvax2@gmail.com.

Formação de mediadores para atuar com profissionais do terceiro setor em ambientes virtuais de aprendizagem

Claudia Charoux

Resumo

O presente trabalho visa descrever a formação inicial e continuada de mediadores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), para atuar em cursos voltados a gestores, coordenadores e educadores de escolas e ONGs sobre a temática da Educação Integral no contexto do Prêmio Itaú-Unicef. O projeto, de iniciativa da Fundação Itaú Social e do Unicef com coordenação técnica do Cenpec, tem como principal objetivo: *identificar, reconhecer e estimular o trabalho de organizações sem fins lucrativos que contribuem, em articulação com as políticas públicas de educação e de assistência social, para a educação integral de crianças, adolescentes e jovens brasileiros.*

Introdução

O Prêmio Itaú-Unicef, projeto de iniciativa da Fundação Itaú Social e do Unicef com coordenação técnica do Cenpec, tem como principal objetivo: *identificar, reconhecer e estimular o trabalho de organizações sem fins lucrativos que contribuem, em articulação com as políticas públicas de educação e de assistência social, para a educação integral de crianças, adolescentes e jovens brasileiros.* Para isso, avalia projetos de organizações sociais de todo o Brasil – de diferentes portes, contextos, culturas, metodologias de trabalho, formas de organização e trabalho socioeducativo – inscritos no Prêmio e oferece formação presencial e a distância para os profissionais das organizações sobre a temática da Educação Integral.

O público contemplado é bastante heterogêneo, formado por gestores, coordenadores e educadores das organizações sociais inscritas no Prêmio, professores, coordenadores e diretores das escolas que atuam em parceria com essas ONGs e profissionais que foram avaliadores em uma das dez edições do Prêmio, provenientes de diversas localidades do território nacional. A temática mobilizada pelo Prêmio é a Educação integral, entendida como aquela que articula atores, espaços e saberes para promover o desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, social, psicológica, física e ética.

Formação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs)

Apesar da grande heterogeneidade do público, o Prêmio Itaú-Unicef reúne, por meio de suas ações, organizações e pessoas que têm um objetivo em comum: oferecer oportunidades de desenvolvimento integral a crianças, adolescentes e jovens. O projeto parte do princípio que a troca de experiências entre as diversas

organizações constitui a grande potência e riqueza para a estruturação de propostas formativas. Para isso, lança mão de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) na plataforma Moodle, a fim de reunir essa diversidade em um mesmo espaço, com objetivos de: a) disseminar os conhecimentos produzidos pelas ações do Prêmio, em consonância com as ações socioeducativas dos projetos inscritos; b) mobilizar um público ampliado em torno do reconhecimento das ONGs como atores importantes, que contribuem no combate às desigualdades sociais; e c) criar espaço virtual que agregue o conjunto dos participantes de cada edição do projeto, possibilitando a reflexão, a troca de experiências e saberes e a produção do conhecimento.

Para atuar como educadores nestes AVAs, há um grande investimento na formação inicial e continuada dos profissionais denominados como mediadores neste projeto.

O mediador

Há diversas concepções sobre o que é ser mediador e quais são as funções e competências deste profissional nas instituições, projetos e Ambientes Virtuais, dependendo de sua estrutura e objetivo. Descrevemos aqui, especificamente, as competências e responsabilidades desempenhadas pelos mediadores dos cursos a distância oferecidos pelo Prêmio Itaú-Unicef que são:

- a. Criar uma ambiência de aprendizagem, em que todos se sintam à vontade para expressar-se livremente, respeitando e sendo respeitados pelos demais, por meio do acolhimento de ideias e propostas de questões efetivamente desafiadoras;
- b. Encontrar pontos comuns e divergências que criem e aprofundem diálogos, estimulando o estabelecimento de uma rede de comunicação e aprendizagem multidirecional: entre todos os seus componentes e não somente entre mediador e participante;
- c. Problematizar aquilo que é apresentado pelos participantes, mobilizando todos a colaborar com a reflexão proposta, coletivizando questões desafiadoras que levem os participantes a avançar em relação a seus próprios conhecimentos prévios e incentivar o compromisso de todos que compõem essa rede;
- d. Incorporar a diversidade de olhares, na tentativa de assegurar o equilíbrio do debate e a equidade da participação a fim de contemplar a complexidade dos temas abordados, como é o caso das ofertas de oportunidades para desenvolvimento integral de crianças adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade;
- e. Colaborar com a ampliação de repertório dos participantes, por meio da elaboração de sínteses, permitindo que os diversos pontos de vista e contribuições em uma discussão se transformem em um documento que pode ser revisto e reelaborado para fundamentar a reflexão sobre as ações cotidianas.

f. Oferecer apoio técnico aos participantes, no manejo de ferramentas da plataforma e da internet para sua aprendizagem, bem como na sua localização em relação aos diversos espaços e propostas que compõem o Ambiente Virtual.

Não se considera aqui o mediador como o detentor de saberes que interpreta e produz o conhecimento para o público. Ao contrário, sua função é incentivar as falas e construções dialógicas e promover a interlocução entre as partes para que elas se apercebam e se apropriem das reflexões produzidas sobre Educação Integral.

Formação inicial de mediadores

Definidas as competências fundamentais para a mediação de cursos, bem como a concepção de mediação do projeto, é preciso traduzir tudo isso em atividades que provoquem a reflexão sobre a modalidade de educação a distância e seu contexto de aprendizagem, bem como a oferta de uma experiência prática de mediação nos moldes daquele que será realizado por ele no projeto.

São convidados para este curso, profissionais da área da Educação e Assistência social que atuaram de forma qualificada como avaliadores dos projetos socioeducativos inscritos no Prêmio Itaú-Unicef.

É importante observar que dentre esse público (mediadores e cursistas) há uma heterogeneidade no que se refere ao domínio da cultura digital.

O curso de Formação de Mediadores – que constitui o que denominamos aqui de formação inicial – está estruturado em seis módulos, cada um com uma semana de duração e uma carga horária total estimada em 30 horas. Sua construção levou em conta os seguintes aspectos:

a. Propiciar a experiência de aprendizagem em AVAs no lugar de educando. Somente a vivência das dificuldades enfrentadas pelo cursista no momento de realizar as atividades e se inserir neste novo contexto de aprendizagem é capaz de fazer com que o formador se coloque no lugar do educando, entenda os desafios enfrentados por ele, se solidarize e crie formas de aprender para ensinar.

b. Desconstruir pré-conceitos sobre a Educação a Distância.

c. Conhecer o Ambiente Virtual por meio da utilização de suas diferentes ferramentas em diversas estratégias pedagógicas. São elas:

- Fórum – (coletivos e em pequenos grupos). É a principal ferramenta utilizada no curso, pautada na troca de experiências e reflexões e na construção colaborativa de conhecimentos;
- Tarefa – para o envio de tarefa individual;
- Chat* – para o encontro síncrono de pequenos grupos, com o intuito de resolver situações-problema propostas em uma das atividades;

- Questionário – Para responder a avaliação com questões abertas e de múltipla escolha;
- Wiki* – Individual, em que os participantes são convidados a elaborar um diário de bordo anotando os principais papéis, competências e dicas importantes trocadas no decorrer do curso com a intenção de elaborar um “guia de orientação”; Coletivo, onde o mediador posta, ao final de cada módulo, uma sistematização das discussões, que é oferecida como produção em coautoria de todos os participantes, que são convidados a interferir (editar, complementar).

d. Apresentar as especificidades do público-alvo do Prêmio Itaú-Unicef, que participarão dos cursos, bem como da temática Educação Integral.

e. Reconhecer a importância da reflexão e do diálogo para a construção de conhecimentos e para a construção de vínculos e sentimento de pertencimento por meio de espaços interativos.

Os aspectos descritos anteriormente foram organizados nos módulos dos cursos, resumidamente, da seguinte forma:

- Módulo 0 – Exploração, ambientação e conhecimento da proposta;
- Módulo 1 – A importância da formação de vínculos para estimular a colaboração e a gestão do tempo em AVAs;
- Módulo 2 – Desmistificando mitos sobre Educação a Distância;
- Módulo 3 – Alinhar conceitos sobre o público-alvo e temática do Prêmio Itaú-Unicef;
- Módulo 4 – Intervenção em situação real e justificar escolhas de estratégia e abordagem;
- Módulo 5 – Enfrentando situações-problema comuns enfrentadas em cursos a distância;
- Módulo 6 – Estratégias para elaboração de sínteses das discussões como produção de conhecimento em coautoria.

Desde 2008 até hoje, participaram do curso 171 profissionais dos quais 60%, cumpriram os requisitos mínimos para a certificação. Entre os certificados, 37 deles compõem hoje o quadro de colaboradores do Prêmio Itaú-Unicef.

A seleção dentre os participantes certificados que passaram a atuar como mediadores nos cursos pauta-se nos seguintes critérios:

- Interatividade:** considera-se aqui a forma como o participante interage com os materiais, mediadores e, principalmente, com os colegas, no sentido de colaborar

e complementar suas mensagens, como um indicador de seu envolvimento com a proposta de curso e sua capacidade de estabelecer diálogo com diferentes atores.

□ **Comunicação escrita:** deve apresentar clareza na expressão das ideias e seu encadeamento, bem como sua correção ortográfica.

□ **Fluência tecnológica:** a forma como explora e utiliza as diversas ferramentas disponíveis com sucesso, com ou sem a ajuda do mediador e da equipe de suporte técnico.

□ **Alinhamento conceitual:** como já foi dito, não visamos formar os mediadores sobre a temática e o público, mas se observa o alinhamento das ideias e concepções do profissional sobre Educação Integral com aquela que embasa o projeto.

Formação continuada e colaborativa – Espaço dos mediadores

A formação continuada de mediadores é realizada em um Ambiente Virtual denominado “Espaço do Mediador”, o qual reúne todos os profissionais que estiverem atuando concomitantemente, dando a eles acesso a documentos informativos sobre a ferramenta e os procedimentos operacionais da mediação e para a troca de experiências sobre estratégias pedagógicas, de comunicação e mobilização dos participantes.

A efetividade dessa estratégia para conferir segurança na atuação dos formadores – que, na maioria dos casos, tem nesse ambiente sua primeira experiência como mediador – e para fomentar o trabalho colaborativo por meio das TICs pode ser observada nos exemplos de mensagens a seguir.

A. A. G. - segunda, 13 outubro 2014, 11:34

Olá S. Realmente o Guia de Mediadores é "uma mão na roda". E com o Roteiro do curso e essa troca aqui no espaço dos mediadores quase todos os problemas se acabarão. E os que permanecem a Cacá nos socorre!!

Você está arrasando!!!.

Espero que os problemas com o PC se resolvam (é o maior pesadelo de um mediador, só perde para a falta de internet, rrsrsrs)

D. L. M. C. - sexta, 17 outubro 2014, 12:10

Ei Cacá e colegas! Nossa, adorei a mensagem da F.! Vou me inspirar nela para fazer a mensagem de sistematização do módulo 2.

Tenho muito o que aprender com vocês. Adoro esse espaço de trocas, ele é cheio de afeto e carinho, me sinto acolhida!!

Beijo no ♥

S. I. B. - terça, 21 outubro 2014, 22:58

Boa noite meninas!!! E é chegada a hora! Amanhã, será dada a largada oficial para a mediação!

Desejo que tenhamos semanas muito agradáveis, sei que serão cheinhas de desafios, mas também de muitas aprendizagens.

E quando sinto aquele friozinho na barriga, penso no grupo e meu coração se acalma, pois esse espaço constitui-se, verdadeiramente, numa rede de apoio.

Obrigada a todas!

Abraço carinhoso em cada uma!

Considerações finais

Formar mediadores para atuar no contexto do terceiro setor com o objetivo de fomentar as trocas de estratégias de boas iniciativas entre as organizações a fim de ampliar e fortalecer o conhecimento sobre educação integral exige diálogo e reflexão e, portanto, tempo. A colaboração precisa ser vivenciada e a apostar nela, em meio a um contexto de velocidade de acesso às informações e imersão na era da eficiência pode ser encarada, inicialmente, como um processo pouco produtivo, pois trocar ideias exige tempo.

No entanto, optar por esta forma de trabalho e nos meios para viabilizá-lo tem gerado, na mediação no Prêmio Itaú-Unicef, ideias e soluções mais efetivas, que consideram um número maior de fatores e perspectivas sobre educação Integral. Para isso é necessário, além de condições técnicas, se criar uma rotina de estímulo aos componentes desta rede até que enxerguem, por si só, o sentido e a qualidade do trabalho realizado em conjunto.

Referências

COSCARELLI, C. V. Educação a Distância: mitos e verdades. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, jan./fev., 2002, p. 54-59. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/EADmitosverdades.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2014.

LEITE, Maria Teresa Meirelles. *O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos*, 2006. Disponível em: <http://www.virtual.unifesp.br/cursos/oficinamoodle/textomoodlevirtual.pdf>. Acesso em: 29 out. 2014.

MATTAR, João. *Tutoria e Interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. In: KEEGAN, D. (1993) *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, p. 22-38. trad.: Wilson Azevêdo. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf Acesso em 05 de mai. 2014.

PRADO, Maria Elisabette B.B. Educação a Distância: Ambientes Virtuais e Algumas Possibilidades Pedagógicas. Disponível em http://www.eadconsultoria.com.br/matapio/biblioteca/textos_pdf/texto21.pdf Acesso em 05 de mai. 2014.

Autora



Pedagoga formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2002 e especialista em Design Instrucional para cursos on-line pela Universidade Federal de Juiz de Fora em 2006. Atua desde 2004 na elaboração de cursos e na formação de educadores para atuar em Ambientes Virtuais de Aprendizagem no NEAD do Senac São Paulo, Instituto Unibanco e Cenpec.

Contato: claudia.charoux@cenpec.org.br

Tecnologias na educação: mediação para os Direitos Humanos

Vera Lucia Spacil Raddatz

Resumo

Este estudo discute o papel das tecnologias na educação, na perspectiva de uma mediação para os direitos humanos na sociedade da informação, observando como a convergência das mídias pode contribuir para este processo. O uso das tecnologias na educação e a familiaridade dos sujeitos em fase de formação são elementos muito importantes na construção do processo de produção do conhecimento e podem representar o alargamento da discussão do direito à informação e dos direitos humanos. A função da educação é de humanizar o homem, por meio de um processo que reelabora o aspecto crítico dos sujeitos.

A convergência das mídias e as inúmeras possibilidades que a sociedade digital oferece no uso das tecnologias são um campo fértil para potencializar a produção do conhecimento e a educação para os direitos humanos. O mundo contemporâneo caracteriza-se por uma série de experiências compartilhadas por meio das tecnologias de informação e comunicação, mesmo com significativas diferenças culturais e sociais e dificuldades nas formas de acesso. Todos os dias são disponibilizados inúmeros conteúdos por meio da mídia impressa e eletrônica e pelos sites na internet, blogs, redes sociais e aplicativos via dispositivos móveis, que constituem as narrativas do cotidiano e as diversas leituras da realidade, tal como a percebem os sujeitos que acionam tais mecanismos.

A escola e a universidade são espaços formais de aprendizagem, hoje sofrendo atravessamentos de saberes outros, o que Martín-Barbero (2014) denomina *saberes-sem-lugar-próprio* e *saberes do ambiente tecnocomunicativo*, responsáveis pelas principais interferências que ocorrem naturalmente nesses lugares, a fim de repensar e transformar a sequência linear até então estabelecida. Há uma reinvenção do saber e da educação pela ação da comunicação, que para Paulo Freire (1983), é capaz de transformar os homens em sujeitos. A função da educação é de humanizar o homem, por meio de um

processo que reelabora o aspecto crítico dos sujeitos. A partir da comunicação são desencadeadas as condições para que se desenvolvam posicionamentos e opiniões acerca do mundo e das coisas, de forma a possibilitar uma compreensão mais racional e autônoma da realidade a ponto de poder intervir de forma participativa no que se apresenta.

Paulo Freire coloca a comunicação como a mediação para produzir o mundo, e desse ponto de vista, para a educomunicação, as tecnologias não são recursos, não são TICs, elas são uma mediação natural que permite ampliar o diálogo. Nessas condições, os sujeitos estariam mais bem preparados para reconhecer seus direitos, respeitar as diferenças e a diversidade e promover os direitos humanos a partir de suas próprias ações. As tecnologias não são a solução, mas um caminho curto para a interação entre as pessoas e a conquista de políticas na direção dos direitos humanos. Nesse contexto, a educomunicação é um fundamento que pode contribuir para a potencialização dos direitos humanos, a partir do uso humano das tecnologias. O ponto de partida, portanto, é o elemento humano que emerge como protagonista do processo de educação. Educar é percorrer os caminhos para educar-se com liberdade e orientação.

Educomunicação

Entende-se a educomunicação como um processo que integra diferentes campos de saber e práticas dentro e fora da sala de aula, envolvendo diversos atores sociais, como professores, alunos, educadores e até mesmo a família e as mídias. Onde houver uma intenção de trabalhar a produção do conhecimento ou de conteúdo, com sentido crítico, de modo a pensar sobre os processos de comunicação e informação, há a possibilidade de executar uma prática educacional. Isto pode ocorrer numa aula de qualquer componente curricular, numa rádio ou jornal escolar, por meio de um blog, programa de televisão ou até mesmo em casa, quando a família se sentir preparada para

trabalhar com tecnologias e meios de comunicação, a fim de completar o *ecossistema comunicativo* que pode se iniciar na escola.

Martín-Barbero(2003) define a educomunicação como um ecossistema comunicativo em que há uma conexão entre todos os elementos que implicam na educação e na comunicação, como fatores integrados para a produção do conhecimento. É preciso olhar esse contexto para:

[..] pensar no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado em que estamos imersos. Um entorno difuso, pois está composto de uma mescla de linguagens e saberes que circulam por diversos dispositivos mediáticos, mas densa e intrinsecamente interconectados; e descentrados pela relação com os dois centros: escola e livro que a vários séculos organizam o sistema educacional (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.67).

O ecossistema comunicativo ultrapassa os limites da instituição escolar porque é composto por elementos de dentro e de fora desse espaço, interligados por uma espécie de círculo imaginário em que são dispostos todos os recursos humanos e técnicos para criar ambientes em que se busque questionar, promover debates, pesquisar, descobrir, interagir, trocar, aprender e ensinar, ultrapassar os limites do óbvio e ir além, na direção das possíveis respostas às dúvidas inquietantes e das novas descobertas.

O conceito reflete ainda sobre a importância dessa realidade de construção da dialogicidade. Segundo Ismar de Oliveira Soares, a gestão comunicativa “trata-se de um campo voltado para a execução de políticas de comunicação educativa, tendo como objetivo a criação de ecossistemas comunicativos mediados pelos processos de comunicação por suas tecnologias” (2002, p.24).

As tecnologias proporcionam meios para a construção de conhecimentos em ambiente escolar e estimulam para que fora dele crianças e jovens, sejam incentivados a participarem de vivências e experiências coletivas, a fim de desenvolverem aptidões relacionadas à autonomia e liberdade de pensamento,

tornando-se cidadãos críticos para que possam manifestar as suas opiniões e pontos de vista e também sentirem-se seguros para reconhecer e garantir seus direitos.

A sala de aula, em qualquer nível, ocupa um lugar central para ser um ambiente de estímulo aos alunos, dada sua natureza coletiva e de convívio das diferenças. Práticas como, o uso das tecnologias, o diálogo entre educador e educandos e as trocas com os colegas fazem com que se fortaleça a base para a construção do conhecimento. Mesmo se for levado em conta a situação de exclusão que ainda se assiste em muitos locais destinados à educação, não se pode deixar de perseguir a ideia de que é neste tipo de espaço que também precisa ser aprofundada a discussão e a formação do conhecimento mediado pelas tecnologias, no sentido de compreendê-las para transformá-las. Acessando e produzindo informação, mais facilmente os jovens estarão preparados para fazerem uso do direito à informação.

O direito à informação

Entende-se que o direito à informação está diretamente ligado à democratização da comunicação e ao aproveitamento dos espaços para realizar ações que recaiam sobre o bem comum e para tornar a sociedade melhor. Bordenave (2004, p.93) afirma:

. O aproveitamento ótimo do poder da comunicação para a expressão, o relacionamento e a participação social, dentro de um projeto geral de transformação, implica a tomada de uma série de medidas pela sociedade, começando pela procura de novas formas de apropriação e administração dos meios, até melhores formas de capacitação das pessoas no uso da comunicação

Os meios de comunicação situam-se neste lugar possível de interagir com a sociedade de modo a produzir uma esfera pública, onde circulam os discursos dos cidadãos, indistintamente. O ordenamento jurídico classifica a liberdade de opinião

e de expressão, a liberdade de imprensa, a liberdade de reunião e associação como direitos relativos à esfera pública. Todos esses direitos estão garantidos na legislação, entretanto, em qualquer Estado Democrático de Direito, o maior desafio é realmente estabelecer o processo de igualdade para exercer essas liberdades.

O direito à informação refere-se à esfera pública e não se realiza em si mesmo, caracterizando-se como um direito-meio, portanto, necessário para ter acesso aos outros direitos. Gentilli (2005, p. 130) afirma que “é o direito de cada um ter acesso às melhores condições possíveis para poder formar as próprias preferências particulares, fazer suas escolhas e seus julgamentos de modo autônomo”. O autor explica ainda que esse direito leva o cidadão a desenvolver sua autonomia, a contribuir para melhorar o processo democrático e a conquistar sua emancipação humana.

O direito emancipatório é um direito de liberdade, é um direito cujo pressuposto básico é a liberdade de escolha, uma “prerrogativa” no entendimento de Dahrendorf. Direito à informação com características emancipatórias é o direito às informações concernentes aos direitos civis ou políticos (Gentilli, 2005, p. 131).

Do ponto de vista da democracia, os processos de produção e difusão dessas informações precisariam ter em vista o igual direito de todos a uma informação plural e livre, que leve a uma participação ativa na cidadania e a escolhas autônomas e independentes. Em outro trabalho (RADDATZ, 2014) discutiu-se que o exercício do direito à informação implica em três ações: Conhecer para Saber e Utilizar, o que significa que não basta ter acesso ao direito, mas estar ciente dos mecanismos que possam garantir que o sujeito usufrua desse direito de forma livre e autônoma no momento em que julgar pertinente ou necessário. Portanto, quem conhece sabe como, por que e quando deve fazer uso dos demais direitos, reconhecidos a partir do direito à informação.

Além dos meios tradicionais, as informações circulam em outro ambiente de comunicação, onde são gerados bilhões de ideias e compartilhados inúmeros conteúdos em velocidade recorde. A internet e as tecnologias móveis representam a relativização da mídia, mediante uma maior autonomia e empoderamento do cidadão. Face a este panorama e a uma maior probabilidade do acesso à informação em razão da convergência midiática, é importante refletir sobre a educação para os direitos humanos e as práticas educomunicativas.

Os direitos humanos

A defesa dos *direitos humanos*¹²⁷ também conhecidos como *direitos fundamentais*¹²⁸ ampliou-se nas últimas décadas no mundo inteiro, muito em razão das manifestações das minorias em espaços públicos e nas redes sociais e pela evolução das convenções internacionais. Os princípios que regem os direitos humanos são a liberdade, a igualdade e a fraternidade, inspirados nos ideais da Revolução Francesa de 1789 e sua Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Os direitos humanos, de acordo com a concepção clássica são classificados em três gerações: civis, políticos e sociais, os quais foram evoluindo para dimensões de direitos e consequentes novas denominações formuladas por diversos autores, como contextualiza Bedin (2002) em seu livro *Os direitos do homem e o neoliberalismo*. Segundo o autor, embora a concepção proposta por Marshall seja a mais aceita como paradigma para os estudiosos da área, possui uma grande lacuna, pois não abrange “a questão dos direitos do homem no âmbito internacional”. A partir disso, Bedin propõe “os direitos de solidariedade ou direitos de quarta geração” (p.42). Discutem-se hoje ainda questões como a da dimensão dos direitos da bioética e dos direitos virtuais.

¹²⁷Expressão empregada para denominar os valores e direitos formalizados nos tratados internacionais

¹²⁸Expressão que se refere ao mesmo conjunto de direitos humanos na Constituição.

Os direitos humanos são orientados por um sistema global de proteção, sob a coordenação da ONU – Organização das Nações Unidas, que tem a função de, a partir de tratados e organismos internacionais, manter em vigor uma ordem jurídica internacional, válida para todos os países. Desse modo, a ONU tenta assegurar o respeito à pessoa humana. Dentre os documentos mais importantes está a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, por meio da qual se estabeleceu um conjunto de direitos aplicáveis a todos os povos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 ratifica o teor dos tratados internacionais, defende a igualdade de direitos e a redução das desigualdades sociais, promovendo a dignidade da pessoa humana e a defesa dos direitos fundamentais. As violações contra os direitos humanos a partir da Constituição são consideradas crimes e julgadas como tais.

Ainda há muito que explorar em termos de jornalismo e de consciência cidadã para que os direitos humanos se tornem uma das questões mais presentes na mídia e na sociedade. E é importante ressaltar a responsabilidade da comunidade, porque tais valores precisam ser trabalhados inicialmente pelas famílias e pelas escolas. Isso contribuiria – e muito – para diminuir o preconceito e as formas de violência, principalmente, contra as minorias. Desse ponto de vista, a educomunicação pode contribuir para uma sociedade mais humana.

Considerações Finais

A convergência das mídias e o uso consciente das tecnologias de interação representam para a questão dos direitos humanos uma maior possibilidade de estabelecer um diálogo aberto com a população, de modo que esta reflita sobre os seus direitos fundamentais. A escola, a família e as práticas educomunicativas são elementos centrais nesse processo que visa à produção do conhecimento e ao acesso à informação como fator potencializador das ideias em favor da justiça e da liberdade dos povos e dos direitos humanos.

Por meio da informação e do debate na esfera pública é possível chegar à valorização da pluralidade e da diversidade de ideias e ao respeito às diferenças e às particularidades, o que contribui para desenvolver a cultura da paz e do respeito aos direitos humanos.

As inúmeras realidades econômicas, sociais e culturais dificultam a implementação de políticas públicas que respeitem os direitos universais do homem. Mas dentro da perspectiva da convergência das mídias, os processos educacionais demonstram poder fortalecer a discussão e o esclarecimento sobre os direitos humanos, considerando que a sociedade ainda necessita desenvolver uma consciência cidadã acerca da temática aqui abordada, quebrando preconceitos, respeitando as minorias, o ambiente e a diversidade.

Uma comunicação de caráter social e educação para a cidadania devem estar comprometidas com a sociedade civil, com a democracia e os direitos humanos. E, por isso, não podem fazer um discurso na contramão da dignidade, da justiça e da paz. A comunicação é um canal importante para a mobilização e articulação dos debates e a escola um fluxo constante de formação de sujeitos e produção de conhecimento, lugares propícios para a multiplicação dos fundamentos e das razões dos direitos humanos.

Referências

BEDIN, Gilmar Antonio. **Os direitos do homem e o neoliberalismo**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é comunicação**. 29ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GENTILLI, Victor. **Democracia de massas**: jornalismo e cidadania: estudo sobre as sociedades contemporâneas e o direito dos cidadãos à informação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Dênis. (org.). **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Gestão comunicativa e educação**: caminhos da educomunicação. São Paulo: Comunicação & educação, 2002.

RADDATZ, Vera Lucia Spacil. Direito à informação para o exercício da cidadania. In: **Revista Científica Direitos Culturais**. Santo Ângelo, v. 9, n. 19, p. 108-117, set./dez. 2014

Autora



Vera Lucia Spacil Raddatz é doutora em Comunicação e Informação; Profª do Programa de Pós Graduação em Direito - Mestrado em Direitos Humanos - e do Curso de Comunicação Social da UNIJUI. Coordena o NEIDH – Núcleo de Educação e Informação em Direitos Humanos e o Projeto de Pesquisa Mídia e Sociedade: o direito à informação. Integra o Projeto de Extensão: Rádio, Tecnologias e Empreendedorismo na Escola. Autora/Organizadora das obras: Educação e Comunicação para os Direitos Humanos e Comunicação, Cultura e Fronteiras. É Membro da ABPEducom. Contato: verar@unijui.edu.br.

Escola e TICs: Desafios educacionais para a escola atual

Glória Patrícia Piedrahita Sarmiento

Resumo

O presente artigo visa fazer uma reflexão em torno de como o auge dos meios de comunicação e a sociedade em rede requer grande mudança no campo da Educação. Voltando à educomunicação como campo interdisciplinar que visa à criação de ecossistemas de aprendizagem, os quais procuram formar e desenvolver uma visão crítica nos cidadãos da sociedade contemporânea.

Introdução

Vivemos em uma época em que a convergência e a ascensão dos meios de comunicação têm aumentado a quantidade de informações que circulam sobre as realidades do povo. É um fato que a tecnologia chegou para ficar, não há passo atrás. Por conseguinte, é necessário repensar as dinâmicas sociais e educacionais em uma perspectiva dialógica, na qual a tecnologia não seja endeusada como a salvadora ou a solução aos problemas, mas também não seja satanizada, negando as novas lógicas de configuração que ela propõe.

Nesta necessidade de transformação, inevitavelmente a escola ocupa o primeiro lugar em termos da necessidade de mudança e, nesta perspectiva, o surgimento da educomunicação como um campo transdisciplinar propõe desafios para a educação, de assumir a inclusão dos meios de comunicação na educação, em uma perspectiva não instrumental. Uma das necessidades latentes da escola é a alfabetização digital, transgredindo aqui a ideia instrumental do termo. É, portanto, uma mudança de paradigma na estrutura do sistema de ensino, que permita formar cidadãos críticos para a sociedade contemporânea.

As tecnologias e a sociedade em rede

É difícil pensar o começo do século XXI sem se remeter às aceleradas mudanças que parecem não deixar nenhum espaço da vida social sem alteração. E, com o auge das novas tecnologias de informação e comunicação houve alteração das dinâmicas sociais, das formas de comunicar-se, de apropriar o mundo e, inclusive, de habitar-lo, gestando novas relações com o conhecimento e com a informação. No entanto, o desenvolvimento e avanço das novas tecnologias não giram em torno da substituição ou remoção das anteriores, pelo contrário tem girado em torno da convergência da mídia “dando origem a um enriquecimento progressivo em termos de quantidade de dispositivos, mecanismos e formas de expressão que acabam estando disponíveis para os cidadãos-como-emissores e receptores”. (FERRÉS, 2008, p. 67).

As novas tecnologias, especificamente a internet, têm revolucionado a sociedade, de tal forma que se fala agora da sociedade em rede, mesmo quando o termo rede não é novo. Como Manuel Castells diz: “as redes são formas muito antigas da atividade humana, mas atualmente essas redes ganharam uma nova vida, ao converterem-se em redes de informação, impulsionadas pela internet” (CASTELLS, 2001, p. 15).

Assim, chegou com isso uma era, da sociedade em rede, um crescimento descontrolado das relações e informações que circulam excessivamente no ciberespaço e, sem pensar, fazem parte ativa do cotidiano do povo. No começo relacionava-se o que aconteceu na rede como “outra realidade”, ou “realidade virtual” mas com o passar dos anos essa outra realidade tomou força até chegar ao ponto de se perder a diferenciação, o “real” não é mais só aquele contato face a face, agora o real inclui também o mundo cibernético. É tão real o que acontece no bairro, nas ruas quanto o que acontece na rede; os limites de partição desapareceram de modo que o que temos é um mundo onde todos os espaços relacionam-se com todos, um mundo interconectado.

Como resultado da sociedade em rede diferentes instituições como, a política, a economia, a mídia, a igreja, entre outras, mudaram suas formas de comunicação e relacionamento. Assim evidencia-se que a sociedade está tendo tais mutações que têm sido uma exigência inevitável adequar-se às necessidades apresentadas pela atual dinâmica, bem sugere Castells quando compara a internet com a eletricidade. “Internet é para a nossa sociedade o que foi a energia à era industrial” (Castells, 2001).

No entanto, reconhecendo este cenário de múltiplas mudanças, reformas e novas demandas, surgem uma questão que é importante abordar: qual tem sido o papel da educação para atender a necessidade de uma nova cidadania que se tece de maneira implícita nesta sociedade?

Escola, Educação e Novas Tecnologias

Infelizmente, há que reconhecer que a escola como instituição oficialmente formadora de sujeitos não tem cumprido bem sua tarefa de abrir suas portas interiores para acolher as novas demandas que a sociedade apresenta. Ainda está tão hermeticamente fechada que cai em um desconhecimento das lógicas atuais, até o ponto em que os jovens ficam descontentes e desinteressados por ela.

E, em um mundo onde a velocidade e rapidez são características primordiais e cotidianas é necessária uma educação que atenda ao chamado sedutor de sair de seu cerco e abrir as portas ao mundo, pois,

a educação e a aprendizagem não se limitam nem se reduzem às escolas, às bibliotecas, aos livros, ou seja, aos conteúdos. Eles estão muito além, por muitas razões. Aprendemos ao longo da vida e mais além dos espaços e paredes das instituições, em qualquer lugar e qualquer momento, junto com qualquer pessoa disposta a compartilhar. (QUIROZ, 2010, p. 195)

Neste sentido não é possível pensar a educação fora do mundo atual de informação, comunicação, produção, recepção etc., em palavras de Guillermo Orozco (2010) “a educação já não só é produto de um ensino, e também não só a resultante de uma escolarização. A educação também resulta de outras interações e encontros, sobretudo descobrimentos e explorações dos próprios educandos.” (OROZCO, 2010, p. 269).

Por este mundo tecnológico se abrem possibilidades de acesso à informação que antes eram impensáveis, informações de diferentes naturezas e que se apresentam por diferentes meios e sentidos, no que me refiro a Barbero (2002) quando propõe que “a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois há uma multiplicidade de saberes que circulam em outros canais e não pedem permissão para a escola para expandir-se socialmente” (BARBERO, 2002, p. 6).

Assim, a educação precisa entender o desafio de compreender e repensar sua função social, não pode mais ser o lugar de repressão, obrigação e negação do mundo moderno. Para isso é importante pensar a educação de um modo emancipador, no qual o modelo tradicional que educou nossos pais e avós seja reavaliado e superado, em concordância com as atuais necessidades da sociedade e, assim, seja possível apostar por uma educação atual e atualizada.

A escola está sendo chamada, pois, a reavaliar o modelo educativo e comunicativo que prevaleceu na relação docente-estudante equivalente a comunicador-receptor, já que este tem sido caracterizado por ser uma relação vertical, onde o docente (comunicador) é quem tem o conhecimento e procura depositá-lo na mente de seus estudantes (receptor), gerando assim relações de autoridade e de poder, nas quais o estudante é um sujeito passivo no seu processo de aprendizagem, basicamente, e em palavras de Paulo Freire (1970), tem sido uma Educação Bancária.

Nessa necessidade de relacionar os campos Comunicação e Educação surge o campo da Educomunicação, Educação para os Meios ou Comunicação Educativa, como campo interdisciplinar que pretende estudar as fortes relações entre os dois termos para ficar perto e propor caminhos de mudança respondendo às necessidades da sociedade contemporânea.

Educomunicação, Comunicação Educativa e Educação para os Meios

Primeiro, é prudente remeter-se e compreender os termos comunicação e educação desde sua etimologia, na qual comunicar vem da raiz latina *comunicare*, que significa “por em comum, compartilhar algo” e educar de *e-ducere* que significa “tirar de dentro”.

Em consonância com isso, a educação deve ser um processo que, além de tirar o melhor de cada um deve ser baseada no coletivo, em uma participação ativa dos sujeitos, na qual o diálogo seja o elemento potenciador do ato em si, entendendo o diálogo na perspectiva proposta por Freire, na qual

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1970, p 45)

Em palavras de Delia Crovi Deta (2010), a educação, “deve ser entendida como um espaço para o reconhecimento de e com os outros, um espaço para o diálogo, que também é parte de um autêntico processo comunicativo” (CROVI, 2010, p. 120).

Assim que, o campo de estudo que surge nestas relações é o da Educomunicação, que propõe uma integração dialógica dos campos disciplinares

de Educação e Comunicação. A esse respeito têm-se feito discussões e construções teóricas que permitem avançar, delimitar e compreender o tema.

Na América Latina, especialmente no México, Colômbia, Brasil, Chile e Peru tem sido desenvolvida a teorização sobre o tema, até o ponto de ter, no Brasil, uma política pública da educomunicação como um direito.

Há um pouco mais de duas décadas, em um encontro realizado em Santiago do Chile foram convocados pela Unicef, Unesco e Ceneca diferentes especialistas latinoamericanos e ali definiram que:

educomunicação inclui, sem reduzir-se, o conhecimento das múltiplas linguagens e meios pelos quais se realiza a comunicação pessoal, grupal e social. Abarca também a formação do sentido crítico, inteligente, frente aos processos comunicativos e suas mensagens para descobrir os valores culturais próprios e a verdade (APARICI, Roberto. 2010. P 9)

Roberto Aparici, professor da Universidade Nacional de Educação a Distância na Espanha, fala que “a educomunicação apresenta-nos uma filosofia e uma prática da educação e da comunicação baseadas no diálogo e na participação que não requerem só tecnologias, mas uma mudança de atitudes e de concepções pedagógicas e comunicativas” (APARICI, 2010, P. 17).

E, não é suficiente incluir as novas tecnologias no ambiente educativo para falar de educomunicação, os desafios que esta apresenta à escola estão muito além disso, implicam uma transformação estrutural na sua concepção e na relação da educação e da tecnologia. Não se trata de reproduzir o modelo tradicional substituindo o quadro negro por um computador, a ideia não é ensinar pedagogias antigas com tecnologias modernas, pois uma revolução tecnológica sem revolução educativa não teria sentido algum. Em palavras de Valderrama (2010),

a instituição escolar deve considerar os meios em sua dupla dimensão: como agentes e como objeto de educação. Como agentes, por transmitirem valores, informação, saberes, que são

apropriados de diversas maneiras pelas audiências; como objetos, na medida em que são suscetíveis de ser ensinados na perspectiva de formar uma audiência que compreenda seus gêneros, narrativas, formatos, linguagens e que adote uma posição crítica frente aos conteúdos (VALDERRAMA, 2010, p. 9).

Trata-se, pois, e segundo as propostas de Bustamante (2007) de edificar “ecossistemas comunicativos, que permitam o intercâmbio horizontal entre os agentes, com uma intenção educativa, um alto compromisso social e potencial em termos de gestão e políticas públicas” (BUSTAMANTE, 2007, p. 202), pensando em promover uma educação com competências comunicativas demandadas pela sociedade contemporânea. Ecossistemas que, tendo como base o diálogo, levem ao reconhecimento do outro, à cultura participativa e, nessa medida, que a construção da cidadania seja um fato coletivo, participativo e inerente, de fato.

No entanto, parece haver uma má interpretação da escola frente a este tema, ao pensar que o educacional se esgota com uma perspectiva instrumental de uso da tecnologia, perspectiva na qual investem tempo, dinheiro e esforços para levar à sala de aula aparelhos tecnológicos com o fim de “dinamizar” e “atualizar” o ensino, recorrendo a uma alfabetização digital que está centrada no uso instrumental da tecnologia. A escola parece não reconhecer que “a alfabetização digital, como qualquer outra, será sempre um processo social com repercussões na transformação da própria sociedade”. (GUTIERREZ, 2011, p. 179). Isto implica superação do uso instrumental e aponta a um desenvolvimento crítico da consciência dos jovens, a uma construção de cidadania. Nesse sentido, Jesús Martín Barbero (2002) afirma que, “necessitamos de uma educação que não deixe os cidadãos inertes frente às poderosas estratégias de que hoje dispõem os meios massivos para camuflar seus interesses e disfarçar-los da opinião pública” (BARBERO, 2002, p. 7).

O que implica modernizar a educação, e despertar os jovens para que tenham um olhar crítico e questionador da atualidade, permitindo-lhes decifrar o

mundo. A educação, em palavras de Barbero (2002), é moderna na medida em que seja capaz de desenvolver sujeitos autônomos.

Por tanto, deve-se afirmar que os problemas da escola não estão sujeitos à incorporação na maior ou menor quantidade de tecnologia, os problemas da escola estão ligados a seu antigo modelo educativo vertical, modelo que educou gerações após gerações como se o tempo fosse estático e as necessidades de cada sociedade não transformassem de geração em geração.

A escola está sendo chamada então a assumir as mudanças e reavaliar-se em seu fazer pois, “as mudanças tecnológicas produzidas nos últimos vinte anos exigem novos planejamentos metodológicos, pedagógicos e comunicativos, que estão além do uso de uma ferramenta” (APARICI e OSUNA, 2010, p. 307)

Considerações finais

A educação está sendo chamada a assumir os desafio que a Educomunicação lhe propõe, desafios como reinventar seu fazer, contemplando a tecnologia como possibilitadora de novos ecossistemas educacionais, que permite à escola dinamizar e dialogar além de suas paredes institucionais, compreendendo as TICs em uma perspectiva de transformação cultural que produz uma sociedade que encontra-se imersa nelas. Caso contrário, a escola continuará a ser o local de passagem, onde vai-se por obrigação, ao qual queremos fugir e, desta maneira, é difícil formar cidadãos.

Recuperar o ideal da escola como “um local de conversa entre gerações, entre jovens que se atrevem a levar à escola suas verdadeiras questões e professores que saibam e queiram ouvir, convertendo a escola num espaço de memória e de invenção de futuro” (TABOSA, 2012) é outro dos desafios a serem enfrentados pela escola. Finalmente, é necessário reforçar a ideia de que a educomunicação “vai além dos meios no ensino.

Neste sentido é que a escola deverá assumir os desafios, além de dotar escolas de computadores e tecnologia se trata de compreender e interiorizar os alcances destes na interação educativa e ato pedagógico de ensino e aprendizagem para a formação de cidadãos críticos capazes de enfrentar-se conscientemente na era contemporânea.

Referencias

APARICI, R. e OSUNA, S. Educomunicación y Cultura Digital. En, **Educomunicación: Más allá del 2.0**. Barcelona: Gedisa. 2010

DE OLIVEIRA, I. El Paradigma Latinoamericano de la Educomunicación. 2000

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KAPLÚN, M. **Una peddagogía de la Educomunicación**. Madrid: De la Torre. 1998

VALDERRAMA, C. E. Comunicación-Educación. Un nuevo escenario. 2011

Autora



Glória Patrícia Piedrahita Sarmiento é Licenciada em Comunicação e Informática Educativa da Universidade Tecnológica de Pereira, Colômbia. Esteve vinculada como professora na Escola de Ciências Sociais em dita universidade. Assessora em pesquisa no Programa “Ondas Risaralda” na linha de “Pedagogia e Currículo”. Gestora no programa “Computadores para Educar” do Ministério de Educação Nacional da Colômbia. Atualmente mestranda em Comunicação da Universidade Federal de Goiás. Contato: gloriap87@gmail.com.