

comunicação

Educomunicação e diversidade: tecendo saberes

mídia

TIC

ecossistemas

educação

mediação

EAD

educomunicação

ensino-pesquisa-extensão

organização

Rosane Rosa

Ismar de Oliveira Soares

Sátira Machado

EDUCOMUNICAÇÃO E DIVERSIDADE : tecendo saberes

organização

Rosane Rosa
Ismar de Oliveira Soares
Sátira Pereira Machado

ABPEducom Edições
São Paulo – SP

Coordenação editorial: Rosane Rosa

Conselho editorial: Antonio Norberto de Oliveira Xavier – UESC
Liliane Dutra Brignol – UFSM
Jane Mazzarino – UNIVATES
Merli Leal Silva – UNIPAMPA
Paulino Varela Tavares – IFFUJ
Richard Romancini – USP
Rose Pinheiro – UFMS
Tatiana Gianordoli Teixeira – UFMG
Vera Lucia Spacil Raddatz – UNIJUI
Sergio Fabiano Annibal – UNESP

Capa: Maurício Lavarda do Nascimento

Projeto Gráfico: Raquel Scremin

Diagramação: Andrei R. Lopes

© **Todos os direitos reservados.** A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei 9.610/98).

E37 Educomunicação e diversidade [recurso eletrônico] :
tecendo saberes / organização Rosane Rosa, Ismar de Oliveira Soares, Sátira
Pereira Machado. – São Paulo, SP : ABPEducom, 2016.
1 e-book

ISBN 978-85-68365-02-1

1. Educomunicação 2. Sociologia da comunicação 3. Educação 4. Ensino à
distância 5. Alfabetização midiática 6. Políticas públicas I. Rosa, Rosane II. Soares, Ismar
de Oliveira III. Machado, Sátira Pereira

CDU: 316.77:37

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt CRB-10/737

Sumário

9 Prefácio
Título
Rosane Rosa

PARTE I EDUCOMUNICAÇÃO E POLITICAS PARA CIDADANIA

18 Educomunicação, Educação Integral e Políticas Públicas
Maria Cristina Palma Mungioli

28 Marco Regulatório das Comunicações e a
Educomunicação: Caminhos comparativos entre a Ley
de Medios na Argentina e a Lei de Mídia Democrática no
Brasil
Lilian Cristina Ribeiro Romão

46 Cidadania Cultural: Programa Mais Cultura nas Escolas
Públicas de Santa Maria – RS
Ângela Sowa, Rosane Rosa, Sátira Machado

PARTE II PRAXIS EDUCOMUNICATIVA: O PRINCÍPIO DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO – PESQUISA – EXTENSÃO

72 Internacionalização da educomunicação: desafios
metodológicos na relação Curitiba-Maputo
Guilherme Carvalho, Evanise Rodrigues Gomes,
Toni André Scharlau Vieira

Sumário

87

Agência de Notícias Interativa no Campo das Vertentes-MG: uma proposta de extensão sob a égide da Educomunicação

Filomena Maria Avelina Bomfim, Delcimar Ribeiro da Silva, Déborah Luisa Vieira dos Santos, Sávio Augusto de Souza, Sílvia Cristina dos Reis

103

Comunicação e Educação: ponte entre saberes

Diva Souza Silva, Christiane Pitanga Serafim da Silva, Rafael Leonel Silva Borges, Michael Kealton Barcelos Fernandes

116

Educomunicação e História no PIBID da Universidade Federal de São João Del-Rei (2014-2015)

Orlando José de Almeida Filho

133

Projeto Agencia de Comunicação: experiência de aprendizagem em um ambiente educativo online

Débora Valletta, Lucia Giraffa

157

O Desenvolvimento de Projetos Sociais mediados por Práticas Educomunicativas: despertando novos saberes

Telma Martins Peralta

170

Reflexões Acerca do Conceito e das Práticas Educomunicativas

Janete Cardoso dos Santos, Joadir Antônio Foresti

Sumário

PARTE III EDUCOMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO EAD

186 A Educomunicação e os desafios da formação docente em EAD
Marciel A. Consani, Maria Amélia Nonnenmacher de Azevedo

201 A Gamificação no Processo de Ensino e Aprendizagem nos cursos de formação docente na modalidade Ead
Heinrich Fonteles

223 Intervenções dos Alunos de Publicidade e Propaganda da Universidade Anhembí Morumbi sobre o Sistema Híbrido Presencial/Educação a Distância
Renato Emanuel Gomes da Silva,
Roseni Guimarães Correa de Moraes

PARTE IV MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

242 A mediação virtual como estratégia para o ensino da Literatura
Eliana Nagamini

261 O Desenvolvimento das Habilidades de Leitura e de Escrita por meio do Jornal Impresso
Lidia Paula Trentin, Frankiele Oesterreich

Sumário

279

Educomunicação e Protagonismo Juvenil na Rádio Escolar
Edemilson Gomes de Souza, Ademilde Silveira Sartori

299

Jornal como fonte de (In) formação, conhecimento e socialização no universo escolar: uma abordagem educ comunicativa do Formando o Cidadão do Futuro
Suéller Costa

320

Sustentabilidade em campanha publicitária: multiletramento midiático na construção de valores
Graziela Frainer Knoll

336

Cultura da Convergência e a Educomunicação
Jacqueline Gomes de Aguiar

Prefácio

Rosane Rosa

Com esta publicação **Educomunicação e Diversidade: Tecendo Saberes**, a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação socializa uma importante contribuição para o aprofundamento e aprimorando de estudos e práticas educativas e comunicativas numa perspectiva de respeito às diversidades.

A publicação está estruturada em quatro partes, a saber: I. Educomunicação e Políticas para a Cidadania; II. Práxis Educomunicativa: o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; III. Educomunicação e Formação em EAD; IV – Mediação Tecnológica. Trata-se, assim, de um trabalho coletivo que contém 19 capítulos onde contribuem 35 autores e coautores.

A primeira parte (**Educomunicação e Políticas para Cidadania**) tem início com o texto “Educomunicação, Educação Integral e Políticas Públicas”, de Maria Cristina Munglioli. Trata-se de uma relevante abordagem sobre o tema da Educação Integral e das Políticas Públicas, que pautou a mesa integrada pelas Profas. Dras. Jacqueline Moll (UFRGS) e Lúcia Helena Alvarez Leite (UFMG), por Leila Maria Schaan, Diretora do Depto. Pedagógico da SEDUC RS, e pela jornalista Juliana Cordeiro, da rede RENAJO, do Paraná, durante o **VI Educom Brasileiro e III Educom Sul**, em junho de 2015, em Porto Alegre. O relato evidencia como os princípios e as práticas educomunicativas constituem um lugar para a reinvenção da educação voltada a uma formação cidadã. Salienta, também, a relevância do pensamento e do fazer educomunicativo no cenário educacional brasileiro nos sistemas formais e informais; bem como ressalta o longo percurso de uma política pública para o ensino integral e a Educomunicação, a Educação Integral e as Políticas Públicas.

No segundo capítulo, Lilian Romão apresenta o texto “Marco Regulatório das Comunicações e a Educomunicação: Caminhos comparativos entre a Ley de Medios na Argentina e a Lei de Mídia democrática no Brasil”. A autoria identifica mitos e interesses que limitam um debate público sério e aprofundado sobre o tema. Clientelismo, liberdade de expressão, censura e controle, destacando que são aspectos que, colocados à frente da necessidade de regulamentar o setor, têm excluído a problemática da pauta política brasileira. A autora relata que na América Latina diferentes países procuram alternativas para os modelos

controversos de funcionamento dos veículos de comunicação de massa. Com alguns comparativos e análises, Lilian Romão aponta como a educomunicação pode contribuir para um debate mais coerente, principalmente a partir da linha teórico-prática de “educação para a comunicação”.

Já no último capítulo dessa primeira parte, Ângela Sowa, Rosane Rosa e Sátira Machado abordam o tema da “Cidadania Cultural: o Programa Mais Cultura nas Escolas Públicas de Santa Maria – RS”. À luz do paradigma da educomunicação, dos conceitos de interculturalidade e de direitos culturais, o texto apresenta o resultado de uma pesquisa desenvolvida em escolas de Santa Maria –RS, em 2015. O **Programa Mais Cultura**, criado em 2013, segue a perspectiva do Programa **Mais Educação** (2007) e do **Ensino Médio Inovador** (2009), ambos promovidos pelo Governo Federal, que visam à indução da educação integral no sistema público de ensino. A pesquisa evidencia que os projetos analisados incentivam o desenvolvimento de individualidades e da produção colaborativa, contribuindo para que os alunos participantes compreendam a diversidade cultural presente na sociedade e o quanto a cultura está atrelada ao descobrimento do “eu” e do “outro”.

A parte II (**Práxis Educomunicativa: o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão**) contempla sete capítulos. O primeiro deles é intitulado “Internacionalização da educomunicação: desafios metodológicos na relação Curitiba-Maputo”, de Guilherme Carvalho, Evanise Gomes e Toni Vieira e disserta sobre a trajetória do Núcleo de Comunicação e Educação Popular (NCEP) da UFPR, criado em 2003. Destaca, assim sendo, a experiência internacional na Escola de Comunicações e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, de Maputo\ Moçambique.

Na sequência, temos Filomena Bomfim, Delcimar Silva, Déborah Santos, Sávio Souza e Sílvia Reis com o texto “Agência de Notícias Interativa no Campo das Vertentes - MG: uma proposta de extensão sob a égide da Educomunicação”. Os autores discutem como a inter-relação entre ensino, extensão e pesquisa nas áreas de Jornalismo, Filosofia, História e Artes pode elevar o aparato crítico-apreciativo dos alunos de escolas da Rede Pública.

O terceiro capítulo, “Comunicação e Educação: ponte entre saberes”, de Diva Silva, Christiane Silva, Rafael Borges e Michael Fernandes apresenta os resultados da pesquisa “Educomunicação como proposta metodológica aplicada à formação do saber Jornalístico”, desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais.

Na sequência, o texto “Educomunicação e História no PIBID da Universidade Federal de São João Del-Rei”, de Orlando Almeida Filho, reflete sobre a relação entre história, mídia e escola. A História é pensada como uma construção no tempo, a partir do diálogo, reflexão e produção do conhecimento em sala de aula, numa relação de trocas entre os agentes sociais envolvidos. O autor entende que cada experiência, independente do seu grau de conhecimento, oferece possibilidades de apreender o conhecimento histórico de forma crítica por meio de análises de fontes documentais, seja num texto, numa imagem, numa música, num filme ou em outra fonte midiática.

O quinto capítulo, “Projeto Agência de Comunicação: experiência de aprendizagem em um ambiente educativo online”, de Débora Valletta e Lucia Giraffa analisa o percurso construído entre o Núcleo de Educomunicação do setor de Tecnologia Educacional e um grupo de alunos de uma instituição de ensino privado de Porto Alegre. O estudo verificou que a mediação realizada possibilitou aplicar a metodologia da sala de aula invertida (Flipped Classroom) para apoiar os processos educacionais e fazer o debate sobre os dispositivos digitais e a sociedade contemporânea.

[Na continuidade, Telma Peralta aborda “O Desenvolvimento de Projetos Sociais mediados por Práticas Educomunicativas”. A autora apresenta os resultados de projetos realizados em 2014 e 2015 com alunos do curso de Pedagogia de uma universidade privada de São Paulo, onde desenvolveram seus projetos utilizando diferentes linguagens e dispositivos, como o cinema, a fotografia e as redes sociais.

“Reflexões acerca do Conceito e das Práticas Educomunicativas”, de Janete Santos e Joadir Foresti é o último capítulo dessa segunda parte. Os autores revisitam conceitos relacionados à educação, a partir de trabalhos publicados sobre o tema, sobretudo na **Revista Comunicação e Educação**, por autores como

Ismar Soares, Adílson Citelli e Maria Cristina Costa. A revista representa um marco teórico do que tem sido construído em torno da educomunicação no Brasil.

A terceira parte (**Educomunicação e Formação em EAD**) agrega três capítulos. O primeiro é intitulado “A Educomunicação e os desafios da formação docente em EAD”, de autoria de Marciel Consani e Maria Azevedo e relata uma vivência de formação docente na modalidade online, propondo a discussão de questões importantes para formação docente, nas quais a Educomunicação pode contribuir efetivamente. Aborda aspectos convergentes entre práticas transformadoras possíveis na educação online e algumas propostas encampadas pela educomunicação.

Na sequência, temos o texto “A Gamificação no Processo de Ensino e Aprendizagem nos cursos de formação docente na modalidade Ead”, de Heinrich Fonteles. O autor discute a possibilidade de a gamificação ser apropriada em cursos de formação de professores na modalidade Ead. O texto é resultante de uma pesquisa teórica de cunho exploratório-explicativo, desenvolvida em 2014. Heinrich Fonteles fundamenta-se nas teorias da semiótica da cultura (Baitello, 1999) e nos princípios da educomunicação (Soares, 2002; Citelli, 2004; Baccega, 1998; Kaplun, 1999).

O terceiro capítulo, “Intervenções dos Alunos de Publicidade e Propaganda da Universidade Anhembi Morumbi sobre o Sistema Híbrido Presencial/ Educação a Distância”, é de autoria de Renato Silva e Roseni Moraes. Com base na metodologia cognitiva de aprendizagem, os autores apresentam os resultados da avaliação acerca das intervenções dos alunos de Publicidade e Propaganda na Universidade Anhembi Morumbi sobre o sistema Híbrido Presencial/ Educação a Distância (EAD).

A IV e última parte (**A Mediação Tecnológica**) é composta por seis capítulos. Inicia com “A mediação virtual como estratégia para o ensino da Literatura”, de Eliana Nagamini. O texto aponta a potencialidade de estratégias de ensino da Literatura no ambiente virtual para o Ensino Médio. Com base na proposta de Carvalho e Ivanoff (2010), a autora reforça a ideia de que rotas de navegação, isto é, trajetórias para a construção do conhecimento com vídeos podem integrar positivamente o processo de ensino-aprendizagem na educação formal.

O segundo capítulo, “O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio do jornal impresso”, de Lídia Trentin e Frankiele Oesterreich apresenta os resultados de uma pesquisa-ação que envolve o processo de desenvolvimento e participação de alunos de ensino médio de uma escola rural do RS na produção educativa do jornal “O Eco”. O estudo evidenciou que a produção do jornal possibilitou o desenvolvimento da capacidade de escrita e leitura e o espírito crítico dos alunos participantes.

Já o texto “Educomunicação e Protagonismo Juvenil na Rádio Escolar”, de Edemilson Souza e Ademilde Sartori apresenta uma reflexão sobre a experiência de uma rádio escolar educ comunicativa no Centro Educacional Marista de São José (SC), que busca caminhos para fortalecer diálogos entre a comunidade escolar, promovendo a autoaprendizagem e o protagonismo juvenil na perspectiva da comunicação como um direito humano.

O quarto capítulo, “O Jornal como fonte de (In) formação, conhecimento e socialização no universo escolar”, é de autoria de Suéller Costa. Nele, a autora apresenta uma reflexão sobre a utilização do jornal em sala de aula como forma de dinamizar a prática pedagógica e o aprendizado inter\multidisciplinar. Isso se dá a partir do projeto “Dat – Formando o Cidadão do Futuro, Programa Jornal e Educação (PJE) do Diário do Alto Tietê”, desenvolvido em parceria com a Associação Nacional de Jornais (ANJ) e as Secretarias de Educação de cidades do Alto Tietê, interior de São Paulo.

Na continuidade temos o texto “Sustentabilidade em campanha publicitária: multiletramento midiático na construção de valores”, de Graziela Knoll. Por meio da análise dialógica bakhtiniana e o conceito de letramento de Rojo (2008), a autora estuda o discurso corporativo da sustentabilidade veiculado em uma campanha publicitária impressa do Banco Santander, para, a partir dessa análise, sugerir uma proposta de atividade de ensino com base no multiletramento.

O ultimo capitulo é de Jacqueline Aguiar, “Cultura da Convergência e a Educomunicação”. Considerando uma matriz comunicativa que compreende processos como a convergência, a conexão, a propagabilidade e a participação, aspectos usualmente atribuídos, em especial, à caracterização de uma parcela da população denominada e representada como juventude, busca pensar, aproximar,

justapor e considerar tais ideias ao conceito de Educomunicação. Aguiar concebe a Educomunicação como um processo fomentado e fomentador, bem como produzido e produtor de áreas pedagógicas, ou seja, a Educomunicação como uma conduta epistemológica alinhada a este tempo – a Pós-modernidade – e aos sujeitos que nela vivem.

Eis uma publicação que se destina não somente aos educadores, mas a todos os que assumem o desafio de pensar numa outra forma possível de educar e de comunicar, mais colaborativa, intercultural, criativa e emancipatória, menos colonizadora e arrogante. Desejo à leitora-interlocutora, ou ao leitor-interlocutor, uma leitura prazerosa, crítica e problematizadora dessa publicação que se apresenta como um ensaio, mas com a pretensão e o potencial de contribuir para o avanço dos estudos em torno do campo de interface entre Comunicação e Educação, sempre com o imprescindível respeito às diversidades.

Rosane Rosa
Vice-presidente da ABPEducom (2012 – 2016)

PARTE I

EDUCOMUNICAÇÃO E POLITICAS
PARA CIDADANIA



Educomunicação, Educação Integral e Políticas Públicas



Maria Cristina Palma Mungioli

1. INTRODUÇÃO

O tema da Educação Integral e Políticas Públicas centralizou a atenção dos participantes do **VI Encontro de Educomunicação** e do **III EducomSul** durante a mesa Educomunicação, Educação Integral e Políticas Públicas no último dia do evento.

Tendo a Educomunicação como eixo articulador não apenas das discussões, mas principalmente de experiências concretas de políticas públicas em prol da educação de qualidade, os expositores da mesa demonstraram a importância do pensamento e do fazer educacional no cenário educacional brasileiro frente aos desafios que se colocam diariamente ao gestor e ao educador nos sistemas formais e informais de educação em nosso País. Com a intenção de proporcionar um painel significativo de tais experiências, a mesa contou com a participação de educadores engajados em seus respectivos espaços de atuação: gestão, pesquisa, docência e educação em ambientes não formais.

Participaram da mesa a Profa. Dra. Jacqueline Moll – Universidade Federal do Rio Grande do Sul –, a Profa. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite – Universidade Federal de Minas Gerais –, a Profa. Leila Maria Schaan – Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul – e a jornalista Juliana Cristina Cordeiro da rede RENAJO do Paraná. A mediação do debate coube à Profa. Dra. Rosane Rosa, da Universidade Federal de Santa Maria.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: O LONGO PERCURSO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Apesar de não termos como objetivo aprofundar a discussão sobre a construção histórica da Educação Integral no Brasil, julgamos conveniente uma breve contextualização do tema para prosseguirmos nossa explanação em torno da Educomunicação face à Educação Integral e às políticas públicas.

Embora o debate e a necessidade de criação de políticas públicas que efetivamente colocassem em prática a Educação Integral na escola pública datem em nosso País do início do século XX e sejam defendidos com veemência

no **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (difundido em 1932)¹, a adoção de políticas públicas no século passado voltadas para esse fim ocorreram de maneira isolada o que, de certa forma, denota a forte resistência de setores da sociedade a uma escola pública de qualidade que atenda a toda população (NUNES; TEIXEIRA, 2010).

O cenário inóspito, no entanto, não impediu que dois educadores se sobressaíssem como os principais promotores e gestores de políticas públicas de educação integral ao longo do século XX no Brasil: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O primeiro com duas experiências inovadoras. A primeira delas realizada em Salvador, em 1950, e a segunda em Brasília, em 1960 (MEC, 2009, p. 15-16), com as Escolas Classe/Escolas-Parque² que marcaram a educação brasileira demonstrando possibilidades e benefícios da educação integral como política pública educacional. Já Darcy Ribeiro promoveu nas décadas de 1980 e 1990³, no Rio de Janeiro, a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs – que chegou a contar com “aproximadamente quinhentos prédios escolares (...), cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral.” (MEC, 2009, p. 16). Para Moll (2012, p. 129), os projetos de ambos refletiam “os sonhos de uma sociedade efetivamente democrática que repartisse, entre todos os seus cidadãos e cidadãs, conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem de suporte para uma inserção plena na vida em sociedade”.

Em ambos os projetos, não se tratava apenas de aumentar a duração da jornada escolar, mas sim de pensar a escola a partir de uma visão ampla do ser humano, do conhecimento e da educação como política pública. O conhecimento e os objetivos da educação eram vistos para além da simples divisão das disciplinas e matérias escolares. Moll (2012, p. 130) afirma que a proposta da escola de

1 Destacamos entre seus signatários Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles. A íntegra do Manifesto está disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em 15/03/2016.

2 Tais escolas organizavam-se da seguinte maneira em dois turnos: “encontramos as atividades, historicamente entendidas como escolares, sendo trabalhadas nas Escolas-Classe, bem como outra série de atividades acontecendo no contraturno escolar, no espaço que o educador denominou de Escola-Parque” (MEC, 2009, p. 15).

3 A implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), que tiveram projeto arquitetônico de Oscar Niemayer, ocorreu ao longo dos dois mandatos de Leonel Brizola como governador do Rio de Janeiro. O primeiro de 1983 a 1987 e o segundo de 1991 a 1994.

tempo integral deve ser vista como um “espaço entretecido pela reorganização do trabalho pedagógico e pela aproximação com a comunidade próxima para assegurar acesso, permanência e a aprendizagem (...)”.

Embora tenham ocorrido outras experiências visando à implantação de escolas de educação integral, as duas experiências acima mencionadas continuam sendo as mais representativas em termos de políticas públicas no Brasil do século XX. No entanto, cabe destacar que, mesmo ao final de tais experiências, a demanda pela implantação de sistemas públicos de educação integral continuou na pauta de discussões e ganhou espaço na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** de 1996 que, conforme destaca Moll (2012, p. 131), trata “especificamente em relação à escola de tempo integral, [em] seus artigos 34 e 87, encaminham o debate, prevendo a ampliação gradativa da jornada escolar e a conjugação de esforços dos entes da federação para esse fim”.

Moll (2012, p. 131) enfatiza ainda que

É somente na primeira década dos anos 2000 que se desencadeia um processo que busca integrar os níveis da educação básica (infantil, fundamental e médio) como componentes imbricados entre si, de um mesmo percurso formativo, ao mesmo tempo em que são propostos caminhos para a ampliação do número de horas da jornada escolar diária.

Assim, no bojo do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação – (2007), o **Programa Mais Educação** é lançado pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad. A política pública de abrangência nacional é definida como “estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo” a partir da “perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativos em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros” (MEC, s/d, p. 5). Estratégia que se propõe a atender “prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional” (MEC, s/d, p. 6). Saviani (2007, p. 1235) classifica o **Programa Mais Educação** como uma proposta de ação “de apoio ao desenvolvimento da educação básica” (SAVIANI, 2007, p. 1234) que “se propõe a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que

Comunicação e Uso das Mídias constitui-se como espaço significativo para adoção dos princípios e práticas educacionais em um grande número de escolas da educação formal em nível nacional. Próspero (2013, p. 22) afirma que um levantamento realizado por ela em 2011 já indicava que 4.200 escolas haviam optado pelas atividades desse macrocampo, fato esse que, a nosso ver, ao mesmo tempo desvela não apenas a importância que os gestores e professores atribuem à interface comunicação e educação em termos de formação dos alunos do Ensino Básico, mas também a compreensão da necessidade de se trabalhar essa interface a partir dos conceitos que sustentam a Educomunicação.

Foi justamente sobre o ponto de inflexão da necessidade de se trabalhar a interface comunicação e educação com base nos fundamentos e práticas educacionais com o objetivo de formar não apenas estudantes, mas, principalmente, cidadãos e cidadãs que pautou as apresentações da mesa Educomunicação, Educação Integral e Políticas Públicas que comentamos mais detalhadamente a seguir.

4. EDUCOMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Abordamos a seguir mais especificamente as apresentações que constituíram a mesa **Educomunicação, Educação Integral e Políticas Públicas** que foi coordenada pela Profa. Rosane Rosa que deu início aos trabalhos enfatizando a importância do tema da Educação integral no bojo dos debates do VI Encontro de Educomunicação e do III EducomSul. A professora destacou a complexidade do tema e a proposta da mesa de abordar as perspectivas epistemológicas que estão norteando a política pública de Educação Integral no País. Chamou atenção para o fato de que a educação, de acordo com Pedro Demo, deve ser emancipatória e participativa e que a Educomunicação trabalha com esses princípios e dialoga diretamente com o jovem, com seu cotidiano, com sua cultura, transformando a cultura particular da escola e dos alunos para inseri-los em culturas plurais. Nessa perspectiva, a participação transforma a escola em um ambiente democrático, possibilitando a criação e difusão do conhecimento sob o olhar inter e transdisciplinar.

Em seguida, a Profa. Dra. Jaqueline Moll ao iniciar sua apresentação, destacou a emoção que havia sentido no dia anterior ao ser agraciada com o prêmio Mariazinha Fusari que lhe foi concedido pela ABPEducom. Indo mais incisivamente ao tema de sua apresentação, intitulada **Educação Integral como perspectiva para a reforma político-pedagógica do projeto de educação no Brasil**, a professora mostrou um panorama histórico do tema no MEC a partir de sua participação iniciada em 2007, sob a gestão do Ministro Fernando Haddad. A professora enfatizou que sua perspectiva delineou-se, desde o princípio, com base no entendimento da Educação Integral não como algo complementar, mas como algo integrado a todo um projeto de educação voltado à formação integral do aluno. Ressaltou que suas fontes para pensar a Educação Integral foram principalmente Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. É este último que fornece o principal exemplo dado pela professora sobre a política de Educação Integral sob a perspectiva do **Programa Mais Educação** implantado pelo MEC durante o período em que trabalhou no ministério. Trata-se do **Projeto Trajetórias Criativas**, realizado no bojo do **Projeto de Alfabetização Audiovisual no Programa Mais Educação**. O princípio norteador do projeto foi criar condições para que as crianças e jovens pudessem “narrar-se, historicizar-se, existenciar-se” e, dessa forma, adquirir instrumentos para agir na esfera pública e transformá-la de maneira democrática e participativa. Citando Paulo Freire, a professora afirmou que a Educação Integral pode proporcionar “inéditos viáveis” fazendo frente aos mecanismos de seletividade e exclusão que continuam presentes e fortes na educação brasileira. A professora destacou ainda que é preciso reorganizar o tempo, o currículo conforme prevê a Lei Federal 13.005 e que a Educomunicação pode ajudar nisso. E finalizou sua apresentação lembrando que a educação não é o ponto de chegada, mas sim o de partida.

A Profa. Leila Maria Schaan, destacou, em sua apresentação, alguns dos pressupostos do educador francês Célestin Freinet como fonte de inspiração e de ação para os educadores da rede estadual gaúcha. Ela enfatizou a importância e a adoção da Educomunicação como plano de ação pedagógica de formação e de ensino-aprendizagem na rede estadual para o período de 2015-2018. Informou que a adesão das escolas a essa política educacional está sendo realizada a partir da solicitação de diretores e professores. Dois destaques de sua fala

foram a compreensão de que a Educomunicação não é apenas equipamento ou tecnologia. Em seguida, fez a descrição das ações da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul para a formação continuada de professores sob a perspectiva da Educomunicação. Sublinhou ainda a criação e o uso das rádios escolares destacando sua importância no processo ensino-aprendizagem de modo a criar um projeto político pedagógico integrado pensado a partir da escola de tempo integral e não de turno integral.

A apresentação da Profa. Lúcia Helena Leite teve como título **A Dimensão do Cuidado da Educomunicação**. Como ponto de partida, destacou o pensamento de Paulo Freire sobre comunicação de que “o mundo humano é um mundo de comunicação”. Em seguida, organizou sua exposição a partir de quatro ideias centrais: a escola como mundo à parte; a educação como um direito, como conquista dos movimentos sociais; a cidade educadora a partir da constituição de territórios educativos; a educação integral e integrada como um encontro da escola com a comunidade. Enfatizou que muitas vezes a escola de tempo integral é apresentada como um lugar para colocar em segurança o jovem e a criança, com finalidade de protegê-los da violência. Mas seria somente isso?

Leite defendeu ações pedagógicas que possam integrar a escola e os alunos à comunidade e à cidade, rompendo a cultura do isolamento da escola aos muros que a cercam, que a isolam do contexto social e cultural de seu entorno. A professora trouxe exemplos de projetos realizados em Belo Horizonte que buscam romper com o isolamento da escola e criar territórios de aprendizagem no bairro, na cidade, proporcionando uma (re)apropriação do espaço urbano pelos escolares.

Pensando a Educomunicação a partir de sua experiência pessoal e de sua ação educativa em espaços não formais de educação, a jornalista Juliana Cristina Cordeiro estruturou sua apresentação em torno do papel da Educomunicação na sua trajetória de vida. Destacou que a Educomunicação transformou sua vida a partir de seu primeiro contato com ela, aos quinze anos de idade, por meio da participação em um projeto educ comunicativo realizado pela organização Viração. Em tom autobiográfico, relatou o papel dos processos educ comunicativos implicados nessa transformação. Cordeiro convidou educ comunicadores da Viração para subir ao

palco, enfatizando o papel da ação educomunicativa deles para a transformação social e cultural das pessoas e, conseqüentemente, da sociedade.

Cabe destacar que a riqueza das reflexões, dos relatos de experiências e debates que tiveram lugar ao longo da realização da mesa **Educomunicação, Educação Integral e Políticas Públicas** mostraram de maneira inequívoca como os princípios e práticas da Educomunicação constituem um espaço privilegiado para a transformação da educação. Tal transformação ocorre não apenas em função de um marco regulatório e legal do Ministério da Educação, mas principalmente pela ação e intencionalidade de educadores comprometidos com a formação de cidadãos e cidadãs.

5. REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p. : il. – (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em 20/03/2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual Operacional de Educação Integral**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20/03/2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, s/d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em 20/03/2016.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2013.

NUNES, Clarice; TEIXEIRA, Anísio. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores): Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf>. Acesso em 15/03/2016

PROSPERO, Danielle. **Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-30012014-105832/pt-br.php>. Acesso em 15/03/2016.

SAVIANI, Dermeval. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em 10/03/2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Alfabetização e Educomunicação. O papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida**. São Paulo: 2003. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>. Acesso em 10/03/2016.

• ● AUTORIA ● •

Maria Cristina Palma Munglioli – Professora Doutora da Licenciatura em Educomunicação e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo. E-mail: crismunglioli@usp.br.



**Marco Regulatório das Comunicações e a
Educomunicação: Caminhos
comparativos entre a Ley de Medios na
Argentina e a Lei de Mídia Democrática
no Brasil**

Lilian Cristina Ribeiro Romão

1. INTRODUÇÃO

O Marco Regulatório das Comunicações no Brasil é um assunto cercado de mitos e interesses que limitam um debate público sério e aprofundado sobre o tema. Clientelismo, liberdade de expressão, censura, controle são tópicos que, colocados à frente da necessidade de regulamentar o setor, tem mantido o assunto fora da pauta política brasileira. Na América Latina, diferentes países procuram alternativas para os modelos controversos de funcionamento dos veículos de comunicação de massa. A Argentina trilhou alguns caminhos para a aprovação da **Ley de Medios**, já derrubada após a posse de seu último presidente. Com alguns comparativos e análises é possível identificar como a educomunicação pode ser capaz de contribuir para um debate mais coerente e que garanta legitimidade do assunto caso brasileiro, principalmente a partir da sua linha de articulação teórico-prática de “educação para a comunicação”.

O contexto que cerca o desenvolvimento econômico, social, bem como a vivência democrática e o respeito aos direitos humanos, na América Latina, possui características similares em diferentes países que a compõem.

Passos distintos, controversos ou assertivos, vêm sendo dados para criar e favorecer políticas na área da comunicação, principalmente motivados por grandes tensões nas relações entre governos e proprietários dos grandes veículos.

Na última década, a maioria dos países da América Latina viveu confrontações constantes entre governos e meios de comunicação. Por vezes de forma velada, e frequentemente de forma explícita, alguns governos buscaram, por meio de novas legislações, modificar o quadro atual de distribuição dos meios de comunicação, em nome de maior diversidade de opiniões e participação social. Por sua vez, os meios de comunicação reagiram contra estas declarações e medidas denunciando-as como ataques à liberdade de imprensa e tentativas de amordaçar a atividade jornalística. (SORJ, 2011, p. 9)

As estruturas de regulamentação seguem leis muito antigas e não cumprem um papel efetivo no acompanhamento dos sistemas de comunicação no formato atual.

Um caso emblemático na América do Sul foi a aprovação da **Ley de Medios**, na Argentina. A proximidade e semelhanças políticas históricas favorecem análises sobre alguns eventos políticos nos dois países, Brasil e Argentina. O objetivo desse

artigo é trazer alguns aspectos da regulamentação na Argentina e fazer comparativos com o projeto de Lei Popular brasileiro, tratando como a educomunicação pode desempenhar um papel importante no campo de debate e garantir legitimidade ao tema.

2. A LEI NA ARGENTINA

A **Ley de Medios** da Argentina foi aprovada pela Câmara dos Deputados em setembro de 2009, com 147 votos a favor, quatro contra e uma abstenção. No Senado, o texto foi aprovado por 44 votos contra 22.

A base inicial do trabalho foram os 21 pontos defendidos pela Coalizão por uma Radiodifusão Democrática, criada pelo Fórum Argentino de Rádios Comunitárias, em 2004. O campo de conflito na Argentina foi integrado por vários segmentos, entre eles os proprietários dos veículos e as universidades, essas últimas com um papel protagonista na legitimação do debate, mesmo diante da visível tensão política entre o maior grupo de comunicação do país, o Clarín, e o governo de Néstor Kirchner.

Os espaços públicos de participação para a construção da proposta inicial foram integrados por importantes segmentos: a Confederação Geral do Trabalho da República Argentina, a Central de Trabalhadores da Argentina, a Federação Universitária Argentina e a Federação dos Jornalistas da América Latina e Caribe (FEPALC), além de diferentes sindicatos de empregados do setor audiovisual. Apoiaram, ainda, organizações representativas de direitos humanos, como a que reúne as **Madres de Plaza de Mayo**, pelo ganhador do Prêmio Nobel da Paz, Adolfo Pérez Esquivel, relator especial da ONU sobre o Direito à Liberdade de Opinião e Expressão; por Frank William La Rue, em nome da Federação Internacional de Jornalistas (FIJ), que representa mais de 600.000 profissionais em 120 países e ONGs internacionais, como os Repórteres Sem Fronteiras, a Associação Latino-Americana de Educação Radiofônica (ALER), a Agência Latino-Americana de Informação (ALAI) (que tem status consultivo junto à ONU), a Associação para o Progresso das Comunicações (APC) e a Organização Católica Latino-Americana e Caribenha de Comunicação (OCLACC).

Em 29 de outubro de 2013 a Suprema Corte da Argentina declarou a constitucionalidade de quatro artigos da **Ley de Medios** contestados pelo Grupo Clarín. Pelas regras aprovadas, os grupos com concessões de canais de radiodifusão foram obrigados a cumprir determinadas adequações e o maior **holding** multimídia do país foi condenado a ceder, transferir ou vender de 150 a 200 outorgas de rádio e televisão.

A Agência Reguladora Argentina aponta mudanças no cenário da comunicação provocadas pela implementação da lei como a criação de novos postos de empregos na área, crescimento da exportação de programas televisivos, o que colocou a Argentina como um importante exportador de mídias no mundo, cerca de 52% da TV por assinatura da Argentina passou a ser transmitida por cooperativas, aumento da produção e veiculação de programas regionais e descentralização dos grandes pólos de produção de Buenos Aires e Córdoba, além da adequação dos veículos de massa às novas regras. A lei não proíbe a propriedade cruzada e não interfere em conteúdo produzido, garantindo a liberdade de produção dos conteúdos dos veículos (regidos por outros parâmetros legais).

Os avanços na Argentina põem em relevo o papel regulador e ativo que o Estado precisa desempenhar na vida social, para apressar, dentro das regras democráticas, legislações antimonopólicas, universalizar o acesso à informação e tentar deter a avassaladora concentração da mídia. Para a América Latina como um todo, significa a oportunidade histórica de analisar e absorver lições da Lei de Comunicação Audiovisual, na busca de legislações que, levando em conta as especificidades de cada país, resguardecem e estimulem a diversidade informativa e cultural, a partir do reconhecimento de sua essencialidade para o aprofundamento da democracia. (MORAES, 2013)¹

Os defensores do processo argentino destacam que a elaboração da lei, com consultas públicas a setores representativos da sociedade civil, consagrou um processo democrático de diálogo e negociação ético-político entre os atores envolvidos e tornou-se expressão de uma vontade social mais ampla do que a visão exclusiva do governo que a sancionou. Grupos contrários à aprovação apontam um jogo de interesses devido aos desacordos entre o governo argentino

1 Disponível em: <http://www.alainet.org/es/active/61175>.

e o Clarín.

O artigo “Grupo Clarín: Um conglomerado construído por intermédio de políticas de comunicação clientelistas”, publicado na Revista Latinoamericana de Ciências de La Comunicación (Julho, 2013), destaca que durante o mandato de Néstor Kirchner foram realizadas concessões polêmicas ao grupo de comunicação. Mas ao final, as relações já não eram tão amistosas e desacordos tornavam-se visíveis nos encontros pessoais entre Néstor e Héctor Magnetto, diretor geral do grupo de comunicação. As diferenças aprofundaram-se com a transferência do mando presidencial de Néstor para Cristina Kirchner. (MENDES, 2013, p. 168)

Nesse contexto é que começou a ser gestada a Lei de Serviços de Comunicação Audiovisual. O abalo das relações entre o governo e o grupo midiático conduziu a um cálculo utilitário no qual a relação custo de oportunidades/benefícios políticos pendeu para a produção de bens públicos. Cristina Kirchner decidiu então recolocar em pauta a proposta da criação de um novo marco regulatório para a comunicação, preterido por seu antecessor diante das benéficas relações clientelistas com Clarín. (MENDES, 2013, p. 168)

É fundamental entender os diversos fatores que interferem na pauta para contextualizar, diante das democracias latino-americanas, quais interesses influenciam as regulações e regulamentações da comunicação ainda hoje. A tensão política não é um fator recente, ao contrário, sempre existiu e ficará visível diante de qualquer ameaça de alteração das leis de comunicação ou dos poderes constituídos.

A politização dos órgãos institucionais co-existe com tênues regulações da radiodifusão privada, nas quais são escassas as obrigações relacionadas à prestação de serviços públicos e as restrições à comercialização. Além disso, as poucas leis existentes tendem a ser burladas pelos agentes midiáticos – que usam suas conexões políticas para evitar regulações inconvenientes – ou reforçadas seletivamente pelas forças políticas, para exercer pressão sobre determinados proprietários de meios de comunicação. (MENDES, 2013, 164)

O enraizamento do clientelismo político, uma relação pessoal de trocas informais mutuamente benéficas que conduz à apropriação privada de bens públicos, produz reflexos na configuração dos sistemas midiáticos e foi a base

do funcionamento dos grupos de comunicação em toda a América Latina.

3. A LEI POPULAR NO BRASIL

No Brasil, mesmo com o discurso do movimento pela democratização da comunicação propor a regulamentação da comunicação como forma de efetivar a democracia, a liberdade e a participação, o tema também está rodeado de interesses e relações clientelistas, que estruturaram os veículos de comunicação nos formatos como existem e que lhes garantem força para manter inalterado o formato como funcionam atualmente. As tensões e relações entre veículos e governos guiam a prioridade da pauta e, no meio do caminho, um singular movimento popular procura identificar brechas e possibilidades de avançar na criação de uma lei atualizada para as comunicações brasileiras.

A radiodifusão no Brasil funciona praticamente à margem da lei. O Código Brasileiro de Telecomunicações (instituído pela Lei nº 4.117, de 27 de agosto de 1962, e, mais tarde, complementado e modificado pelo Decreto-lei nº 76 77 236, de 28 de fevereiro de 1967), não dá mais conta da complexidade tecnológica, social e econômica desse campo. “Ele não lida suficientemente, sequer, com o advento das redes de emissoras. É um diploma legal anacrônico, defasado. Não obstante, é o que está em vigor. Desse modo, boa parte das práticas em curso nesse mercado não foram banhadas por normas legais. São práticas além da lei, por assim dizer” (BUCCI, 2011, p. 67).

A tentativa de avançar nesse debate tem encontrado respaldo e mantém-se concentrado nos movimentos populares e de direitos humanos, das rádios comunitárias, em alguns segmentos dos cursos de comunicação (geralmente aqueles envolvidos com movimentos estudantis) e dos pequenos e alternativos veículos de comunicação.

A relativa pressão social em torno do tema e uma suposta abertura para essa pauta por parte do governo culminou, em 2009, na realização da I Conferência Nacional de Comunicação (I Confecom), que aprovou um caderno com 603 propostas e envolveu em seus debates cerca de 20 mil cidadãos brasileiros. Esse documento deu base para o “Projeto de Lei de Iniciativa Popular pela Democratização da Comunicação”, uma iniciativa das organizações integrantes

para o debate os próprios veículos de comunicação.

Outro agravante no Brasil é que a pauta não ganha espaço nas instâncias legislativas e executivas. Grande parte das concessões públicas de telecomunicações pertence a famílias com atuação direta em cargos públicos dos dois poderes, executivo e legislativo, o que ignora, inclusive, o que rege a Constituição Brasileira de 1988.

Em várias regiões brasileiras, há clãs que se mantêm no poder graças ao uso abertamente partidário da radiodifusão. E pouco se pode fazer quanto a isso. Discrepâncias assim só poderiam ser enfrentadas no bojo de uma discussão nacional para o estabelecimento de marcos regulatórios para o setor. (BUCCI, 2011, p. 69)

Um discurso distorcido ou interpretações difusas sobre censura, liberdade de expressão e controle social tem contribuído para fortalecer polêmicas em torno do tema. O conceito da liberdade de expressão que rege o setor das comunicações está pautado na noção ou da liberdade de expressão com o viés liberal (ausência do Estado) ou da liberdade negativa (ausência de interferência externa na ação do indivíduo, no caso, a noção de indivíduo apropriada aos veículos de comunicação).

Venício contesta a concepção liberalista que define a “liberdade” apenas do ponto de vista da ausência de interferência do Estado.

A ideia de liberdade de expressão é um conceito encontrado na experiência democrática da Grécia de seis séculos antes de Cristo. Ela se realiza na medida em que há a participação do homem livre na elaboração das regras às quais ele deve se submeter. Ele é livre por participar da elaboração das regras que confirmam a sua liberdade. Não tem nada a ver com a ideia de ausência de interferência do Estado. (IPEA, 2012)³

O termo, originalmente, está associado a uma capacidade de autogoverno, que hoje se aproximaria da ideia de cidadania. A Declaração Universal das Nações Unidas reconhece a liberdade de expressão não apenas como o direito de ‘não interferência’, mas como garantia para que todas as pessoas tenham

3 Entrevista disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2787:catid=28&Itemid=23IPEA. Visitado em 13 de junho de 2014.

iguais condições de produzir, distribuir e acessar informações e cultura. O direito à comunicação reconhece o caráter bilateral das comunicações e avança em relação ao direito à informação, por permitir não apenas o acesso a uma gama diversa de informações, mas também à produção e distribuição das ideias e pontos de vista de todos os cidadãos e cidadãs.

... o nível de aprimoramento de uma democracia é dado pela pluralidade de visões de mundo circulando em suas diferentes arenas políticas. De acordo com tal postulado, a democracia – ao contrário do que defende a teoria política democrática dominante – ... dependerá da existência de condições para que se travem disputas justas entre representações e visões de mundo conflitantes. (MÍDIA E FAVELA, 2012, p. 6)

As regulações têm avançado em momentos de grande tensão política e de abalos à relação clientelista existente entre governos e veículos. Isso favorece que a mudança ideológica dos governos subsequentes interfira na regulamentação, dependendo dos interesses que possui.

Como foi possível acompanhar, foi o que ocorreu com a **Ley de Medios**, na Argentina, em 2016, revogada após a saída de Cristina Kirchner e a posse de Mauricio Macri.

4. EDUCOMUNICAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E LEGITIMIDADE

Jesús Martín-Barbero, em “Pistas para en-trever meios e mediações” (p. 2, 2003) trata do risco da América Latina insistir em uma lógica racionalizadora do mercado como único princípio organizador da sociedade.

Pervertendo o sentido das demandas políticas e culturais, que encontram, de algum modo expressão nos meios, deslegitima qualquer questionamento da ordem social a qual somente o mercado e as tecnologias permitiriam dar forma. Este último é o projeto hegemônico, que nos faz submergir numa crescente onda de fatalismo tecnológico, e frente ao qual resulta, mais necessário que nunca, manter a estratégica tensão epistemológica e política, entre as mediações históricas que dotam os meios de sentido e alcance social e o papel de mediadores que eles possam estar jogando hoje”. (MARTIN-BARBERO, 2003, p. 1)

Para Barbero, a lógica da economia como força organizadora da sociedade e

do crescimento é devastador em sociedades ainda muito carentes de políticas básicas fundamentais, como saúde e educação (e comunicação). Em sua análise, os países latino-americanos assimilam a modernização e as mudanças tecnológicas com certa facilidade, contudo, muito lenta e dolorosamente, são capazes de recompor seus sistemas de valores, de normas éticas e virtudes cívicas. Como teórico da interface comunicação e educação, Barbero fala das fragilidades sociais em sociedades em que os meios de comunicação e as vozes neles presentes assumem essa retórica como expressão da verdade. Essa análise, no caso brasileiro, cria paralelos com a “cultura do silêncio” de Paulo Freire, na qual não basta ter voz ou acesso aos meios de comunicação se o que se diz carece de criticidade. O mutismo não surge da falta de acesso aos meios, mas sim da falta do que dizer, da opinião crítica.

As propostas de Freire, da educação popular e crítica, e de Barbero, com a Teoria das Mediações, junto a outras teorias e práticas latino-americanas são grandes influenciadoras do debate em torno da regulamentação da comunicação surgidas nos movimentos sociais populares. E favoreceram teorias posteriores sobre a interface comunicação e educação como forma de alcançar alternativas possíveis de educação crítica aos meios, diante da realidade peculiar do surgimento dos veículos de comunicação e a função política e social que desempenharam no continente.

A Educomunicação surge como um novo paradigma capaz de ampliar o debate público sobre o direito humano à comunicação. Além disso, pode representar um importante espaço para fortalecer e legitimar a construção de uma política pública para a comunicação no Brasil de forma participativa, crítica. Esse caminho aproxima os campos da Educação e da Comunicação e identifica outras formas de interação, vivência, debate e crítica do direito humano à comunicação e da liberdade de expressão como um direito social.

A Educomunicação apresenta-se como um campo de intervenção socioeducativa, que nasce da inter-relação entre a educação e a comunicação e se caracteriza como:

... o conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos

abertos e criativos e, espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas. (SOARES, 2003, p. 17)

A partir de um olhar educomunicativo, a comunicação deixa de ser algo puramente midiático, com função instrumental e passa a integrar as dinâmicas formativas mais amplas, envolvendo o universo da integração participativa do cidadão na construção do mundo, tido pela Educomunicação como uma decorrência do direito humano fundamental à comunicação e expressão.

No artigo “Gestão comunicativa e educação: Caminhos da Educomunicação”, publicado na Revista Comunicação e Educação, em 2002 (primórdios da Internet e da democratização das tecnologias de produção e disseminação de comunicação), o professor da Escola de Comunicação e Artes da USP, Ismar de Oliveira Soares buscou entender como, na América Latina e nos Estados Unidos, as políticas públicas (especialmente as voltadas para as “mediações tecnológicas na educação”) e as práticas pedagógicas (destacadamente os projetos direcionados à educação para a comunicação) estavam levando a interface comunicação e educação a uma nova área interdisciplinar de intervenção social, profundamente vinculada a projetos de defesa e promoção da cidadania, implementada a partir de uma perspectiva de uma “gestão democrática da comunicação”. Esse ecossistema comunicativo é caracterizado por uma opção consciente de favorecer o diálogo social, aberto, democrático e criativo, como metodologia de ensino-aprendizagem.

Uma das linhas de articulação teórico-prática contextualiza a educomunicação nos distintos âmbitos da prática educativa, como da gestão escolar, disciplinar e transdisciplinar. Neste último, explica Soares, mediante projetos educomunicativos legitimados por criatividade e coerência epistemológica, é possível propor “que os educandos se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta” (SOARES, 2011, p. 19). A interface comunicação e educação, nesse contexto, pode fortalecer a participação social e política, de

forma qualificada, autônoma e solidária, pela garantia de seus direitos e pela transformação socioambiental.

O Fundo das Nações Unidas para a Educação (Unesco), em 2014, lançou em diversos países a publicação “Alfabetização Midiática e Informacional”⁴, que propõe diretrizes para o processo de educação crítica dos meios de comunicação. Essas diretrizes explicam de forma bastante abrangente os alcances possíveis de uma educação para os meios. São divididas em seis áreas estratégicas que tratam de aspectos como:

- a. a compreensão do papel das mídias e da informação na democracia:** e a necessidade de entender as funções de utilidade pública das mídias e de outros provedores de informação nas sociedades democráticas; a compreensão de conceitos centrais liberdade de expressão, acesso à informação e direitos fundamentais contidos no Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos; a criação de paralelos entre cidadania e a democracia; incentivo ao pluralismo nas mídias como plataformas para o diálogo intercultural;
- b. a compreensão dos conteúdos das mídias e dos seus usos:** interpretação e correlações existentes entre os textos de mídia, contextos e valores projetados; uso de estratégias para analisar estereótipos nas mídias (por exemplo, reconhecer os estereótipos que servem aos interesses de alguns grupos na sociedade à custa de outros; identificar técnicas utilizadas nas mídias visuais que perpetuam estereótipos); identificação, análise e crítica a uma série de técnicas usadas na publicidade que atuem contra os padrões internacionais e códigos de prática; exploração de representações, falsas representações e a falta de representação nas mídias e nos textos de informação; entendimento e descrição das características e da importância das emissoras de serviço público.
- c. acesso eficiente e eficaz à informação:** seleção de abordagens eficientes e eficazes no acesso à informação, requerida para os propó-

4 Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>.

sitos de investigação e busca de informações; identificação das palavras-chave e os termos relacionados para acessar as informações requeridas; identificação de uma série de tipos e formatos de fontes potenciais de informação; descrição dos critérios usados para a tomada de decisões e as escolhas informacionais.

- d. a avaliação crítica das informações e suas fontes:** análise da capacidade de examinar e comparar informações de diversas fontes, a fim de avaliar sua confiabilidade, validade, precisão, autoridade, duração e tendência; utilização de uma série de critérios (por exemplo, clareza, precisão, eficácia, tendência, relevância dos fatos) para avaliar as mídias informacionais (por exemplo, sites da internet, documentários, peças publicitárias, programas de notícias); reconhecimento de preconceitos, trapaças e manipulações; reconhecimento dos contextos culturais, sociais e de outra natureza nos quais a informação foi criada e entendimento do impacto do contexto na interpretação da informação e do alcance das tecnologias ligadas às mídias; comparação dos novos conhecimentos com os conhecimentos anteriores, avaliando o valor agregado, as contradições e outras características específicas do universo da informação; determinação da precisão, questionando as fontes dos dados, as limitações da informação, as ferramentas e as estratégias de coleta de dados, além da plausibilidade das conclusões; interpretação dos textos de mídia (por exemplo, concluir, generalizar, sintetizar os materiais vistos, fazer referência a imagens ou informações em mídias visuais para apoiar pontos de vista, desconstruir mídias para determinar suas bases subjacentes e decodificar o subtexto).
- e. a aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias:** entendimento dos conhecimentos básicos da tecnologia digital, das ferramentas e redes de comunicação e seu uso em diferentes contextos para diferentes propósitos; utilização de amplo leques de “textos” de mídia para expressar ideias por meio de diversos formatos de mídias (por exemplo, impressão tradicional, mídias eletrônicas, mídias

digitais etc.); realização de buscas básicas de informação online; entendimento dos propósitos de utilização da internet pelos jovens.

- f. situar o contexto sociocultural dos conteúdos midiáticos:** analise e explicação sobre as regras e as expectativas que regem os gêneros de mídia podem ser manipuladas para provocar efeitos e resultados específicos; como textos de mídia apresentam diferentes perspectivas e representações; descrição de mídias e outros provedores de informação como plataformas de diálogo intercultural; demonstração da capacidade de avaliar criticamente os conteúdos locais e as mensagens de mídia recebidos ou criados em prol da cidadania democrática e da diversidade cultural; entendimento sobre o trabalho de edição direciona o significado nas mídias visuais e em suas mensagens (por exemplo, a omissão de perspectivas alternativas, pontos de vista filtrados ou implícitos, ênfase em ideias específicas etc.)
- g. a promoção da AMI entre os estudantes e o gerenciamento das mudanças:** entendimento como diferentes alunos usam; auxílio ao uso; desenvolvimento da capacidade de auxiliar os estudantes na avaliação crítica das informações e de suas fontes, enquanto assimilam as informações relevantes à sua base de conhecimentos; promoção da investigação e da colaboração ativa, além da comunicação aberta e livre entre os estudantes; compreensão e utilização das estratégias formais e informais de busca de informações; promoção de um ambiente de aprendizagem mais participativo para os estudantes; utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas salas e desenvolvimento das habilidades dos estudantes na avaliação das mídias e da informação e na compreensão das questões éticas relacionadas à alfabetização midiática e informacional.

Um processo formativo nesse campo educ comunicativo, com base em políticas públicas de educação se apresenta como uma alternativa viável, a médio prazo, da apropriação do debate público sobre Regulação e Regulamentação das Comunicações no Brasil e sua relação com a democracia, liberdade (de expressão)

e acesso ao direito humano à comunicação. E talvez seja um caminho importante na legitimação e popularização do debate em torno da regulamentação da radiodifusão no Brasil, que depende da conquista mais espaços de diálogo, com estratégias capazes de ultrapassar a simples mobilização da sociedade e possa atuar em sua formação crítica no que diz respeito à comunicação.

Superara “cultura do silêncio” na área da comunicação, de que trata Paulo Freire, representará em expandir o debate (por meio de processos educomunicativos) nas diferentes instâncias de formação, participação e informação, e ultrapassar a visão na qual o simples acesso à tecnologia basta, como critica Barbero. É necessário ocupar de maneira mais abrangente os espaços educativos formais e informais.

As razões para que a agenda da regulação seja efetivamente adotada são numerosas e consistentes. E, o que é fundamental, nenhuma delas precisa ser contaminada pelos propósitos de alguns que querem controlar o debate público. Em nada, a regulamentação e a regulação democrática desse setor, se de fato trabalhadas em bases democráticas, ameaçam a liberdade de expressão. Tanto isso é verdade que, em todas as democracias que nos servem de referência, esse setor funciona sob regulação, e nem por isso a liberdade de imprensa ou o direito à informação, nelas, encontram-se sitiados. Ao contrário: a regulação protege as garantias fundamentais. Basta ver o caso americano. (BUCCI, 2011, p. 70)

Várias experiências educomunicativas tem se apresentado como alternativas importantes para a educação. Mas é necessário olhar com atenção para as possibilidades de avanço que a educomunicação está apresentando para o contexto da comunicação brasileira. Talvez antes da aprovação de qualquer lei, exista um longo caminho educomunicativo a ser trilhado até que o debate seja amplo, qualificado e legitimado socialmente.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBERO, Jesus-Martin. Cidade Virtual: Novos cenários da comunicação. **Comunicação & Educação**, nº 11, jan/abr. São Paulo: Moderna, 1998 – p. 53-67.

BUCCI, Eugênio. A radiodifusão e a democracia no Brasil. In: **Meios de comunica-**

ção e democracia: Além do Estado e do Mercado. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011 – p. 65 a 92.

COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **A censura em debate.** 1. ed. São Paulo: ECA/USP, 2014.

INTERVOZES, Coletivo. **Contribuições para a construção de indicadores do direito à comunicação.** 1. ed. São Paulo: Intervenções – Coletivo Brasil de Comunicação Social, 2010.

KUCINSKI, Bernardo. Regulação em debate: O poder da imprensa e os abusos do poder. In: **Prefácio de Regulação das comunicações – História, poder e direitos.** 1. ed. São Paulo: Editora Paulus, 2011.

LIMA, Venício A. de. **Conselhos de comunicação social: a interdição de um instrumento da democracia participativa.** FNDC: 2013.

MENDES, Gláucia da Silva. Grupo Clarin: um conglomerado construído por intermédio de políticas de comunicação clientelistas. **Revista Latinoamericana de Ciencias de La Comunicación.** nº 18, jan/jul. São Paulo: ALAIC, 2013 – p. 160-169.

MORAES, Dênis. **Por que a Ley de Medios da Argentina é referência fundamental para a América Latina.** ALAI, América Latina em Movimento, 2013. Disponível em: <<http://www.alainet.org/es/active/61175>>. Acesso em: 13/06/2014.

PERUZZO, Círcia. **Movimentos sociais, redes virtuais e mídia alternativa no junho em que “o gigante acordou”(?).** MATRIZES: Revista do Programa de Pós Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo. Ano 7, nº 2 (jul/dez. 2013) – São Paulo: ECA/USP/: 2013 – p. 73-93.

PINHEIRO, Marta. Redes: um novo projeto político de comunicação. In: **Comunicação para a cidadania.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2006.

PUDDEPHATT, Andrew. **A importância da autorregulação da mídia para a defesa da liberdade de expressão.** Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/download/Autorregulacao_da_midia_PORT.pdf>. Acesso em 14/12/2014.

SILVA, Jailson de Souza e, ANSEL, Thiago Araujo. **Mídia e favela: comunicação e democracia nas favelas e espaços populares.** 1.ed. Rio de Janeiro: Observatório de favelas, 2012.

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

_____. **Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. Comunicação & Educação.** São Paulo: Segmento, ano VIII, nº 23 p. 16-25, jan/abr 2002.

SODRÉ, Muniz. **Antropologia do Espelho: Uma Teoria da Comunicação Linear e em Rede.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

SORJ, Bernardo. Meios de comunicação e democracia: para além do confronto entre governos e empresas. In: **Meios de comunicação e democracia: Além do Estado e do Mercado.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011 – p. 07 a 28.

WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores.** Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

Endereços Eletrônicos:

INTERVOZES COLETIVO BRASIL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Disponível em: <<http://www.intervozes.org.br>>. Acesso em: 15/07/2015.

FÓRUM NACIONAL PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO. Disponível em: <<http://www.intervozes.org.br>>. Acesso em 15/07/2015.

LEI DA MÍDIA DEMOCRÁTICA. Disponível em: <<http://www.paraexpressaraliberdade.org.br>>. Acesso em: 27/06/2015.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Pesquisa de Opinião Pública Democratização da Mídia**. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/fpa_pesquisa_democratizacao_da_midia.pdf>. Acesso em: 17/07/2015.

INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA. **Entrevista Venício Artur de Lima**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/rd73_entrevista.pdf>. Acesso em 15/07/2015.

SECRETARIA DE MEDIOS. **Ley Nº 26.522**. Disponível em: <<http://www.medios.gov.ar/regulacion/ley-26-522/>>. Acesso em: 10/12/2014.

•• AUTORIA ••

Lilian Cristina Ribeiro Romão – Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da ECA-USP com o projeto de pesquisa “A educomunicação e a participação cidadã de adolescentes e jovens no Brasil”. Graduada em Jornalismo (PUC-PR) e Letras (UFPR), com especialização em Gestão de Assuntos Públicos. Sóciafundadora da Ciranda – Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência. Atuou com projetos de comunicação para os direitos da infância e adolescência, comunicação e educação popular, gestão institucional e elaboração de projetos e educomunicação. Foi diretora institucional da Revista Viração até 2014. Desenvolveu atividades para a Secretaria Estadual de Cultura, Centro Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (Cenpec); Instituto Brasileiro de Educação e Apoio Comunitário (Ibeac); e Associação Brasileira de ONGs (Abong).



Cidadania Cultural: Programa Mais Cultura nas Escolas Públicas de Santa Maria - RS

Ângela Sowa
Rosane Rosa
Sátira Machado

1. INTRODUÇÃO

O Programa Mais Cultura nas Escolas foi criado em 2013 em uma iniciativa interministerial entre Ministério da Cultura (MinC) e o Ministério da Educação (MEC), seguindo o modelo dos programas Mais Educação (2007) e Ensino Médio Inovador (2009) implementados pelo Ministério da Educação (MEC) e que visam a indução da educação integral no sistema público de ensino. Mais de 34 mil escolas da rede pública brasileira participantes desses programas do MEC puderam enviar projetos culturais para promover a circulação de cultura no ensino e contribuir para a formação de público para as artes na comunidade escolar, sempre em diálogo com entidades culturais.

Para participar do **Programa Mais Cultura nas Escolas**, foi preciso que gestores formulassem planos de atividades culturais com a participação da comunidade escolar, com foco na educação intercultural e cidadã. Nessa perspectiva, o MinC/MEC preconiza que a educação é vista como um meio de transmissão de cultura às novas gerações. Então, se faz necessário, que o acesso às culturas no ambiente escolar seja aberto e dialógico. Para tanto, é preciso fomentar ações colaborativas entre as áreas da cultura e da educação para aproveitar da melhor forma possível as possibilidades de sinergia cultural voltada à interculturalidade.

O axioma é desencadear o diálogo entre as iniciativas culturais e os projetos políticos pedagógico das escolas. Tratar o processo colaborativo entre as escolas e as entidades culturais como descentralizadoras da cultura. Atendendo ao Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Nº 9.394/96) no que tange ao “ensino da arte” e à promoção do “desenvolvimento cultural dos alunos”. E ainda, segundo o programa, é preciso

[...] promover o reconhecimento do processo educativo como construção cultural em constante formação e transformação; - Fomentar o comprometimento de professores e estudantes com os saberes culturais locais; - Contribuir para a ampliação do número dos agentes sociais responsáveis pela educação no território, envolvendo iniciativas culturais dos territórios nos processos educativos em curso nas escolas; - Proporcionar aos estudantes vivências artísticas e culturais promovendo a afetividade e a criatividade existentes no processo de ensino e aprendizagem. (MANUAL DE DESENVOLVIMENTO - MAIS CULTURA NAS ESCOLAS, 2014).

Diante do exposto, a proposta dessa pesquisa é, à luz do paradigma da educomunicação, dos conceitos de interculturalidade e de direitos culturais, investigar o processo de implementação e desenvolvimento do **PMCE** em escolas do município gaúcho de Santa Maria, entre os anos de 2014 e 2015, que aderiram aos programas do MEC: **Mais Educação e Ensino Médio Inovador**. A metodologia utilizada é composta pela pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, bem como pela análise dos projetos culturais das escolas de Santa Maria contemplados no Edital do Programa do MinC.

2. DIÁLOGO ENTRE CULTURA, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A inter-relação das políticas públicas de cultura e de educação tem revelado novas possibilidades de promoção da igualdade na diversidade e vem sendo potencializada pela mediação comunicativa. Paulo Freire (1985, p.46), já apontava que “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Mais especificamente na interface entre comunicação e educação, seguindo os passos de Paulo Freire e Mario Kaplun, nasce a educomunicação. Segundo Ismar Soares (2014, p. 138), esse campo do saber se mobiliza através das seguintes áreas de intervenção social: 1) Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos, como um conjunto de procedimentos (planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos) capaz de criar ecossistemas educacionais; 2) Educação para a Comunicação (**media education, media literacy, educación en medios** – educação midiática) para formação de receptores(as) autônomos(as) e críticos(as) frente aos meios; 3) Mediação Tecnológica nas Práticas Educativas (**information literacy**), focada nas tecnologias educacionais; 4) Expressão Comunicativa pelas Artes, arte-educação que valoriza a autonomia comunicativa de crianças e jovens; 5) Produção Midiática, como promoção de criação de produtos midiáticos na educação; 6) Pedagogia da Comunicação, na forma de educação a partir da comunicação; 7) e Reflexão Epistemológica, para fomentar a observação da inter-relação comunicação/educação a partir de pesquisas sobre os objetos da Educomunicação.

O diálogo entre a educomunicação e a cultura se dá em todas as áreas de intervenção, mas se destaca na área da Expressão Comunicativa pelas Artes que revela exercícios de criatividade presentes em espaços educativos. Por meio de projetos idealizadores, nessa área é possível observar a motivação de grupos sociais na busca de mais cidadania, em processos ricos em compreensões e significações transmutadas pelas linguagens artísticas e manifestações culturais.

Segundo Touraine (1998, p.22) o papel da educação é fundante para formar o que “[...] **podría ser la escuela Del Sujeto**”. Nessa escola o/a aluno/a seria preparado/a para compreender diferentes culturas, para quebrar as barreiras do estranhamento. E poderia incorporar outras culturas, os direitos sociais e partir para exercícios de cidadania e de democracia capazes de intervir socialmente.

Como pondera Canclini (2009, p. 102), a desigualdade social e as diferenças culturais estão diretamente ligadas, pois “[...] os direitos culturais costumam concentrar-se no desenvolvimento de potencialidades pessoais e no respeito às diferenças de cada grupo”. Já, Candau (2003), defende que a chave para o desenvolvimento e para a redução das desigualdades está na identificação das semelhanças, quebrando a diáspora que constantemente forma uma fronteira de exclusão e cíclicamente exclui a possibilidade de entendimento cultural no Brasil.

Nesse contexto entra em cena o conceito de cidadania cultural que segundo Chauí (2006, p.75) é norteado por duas diretrizes: “[...] a cultura como direito dos cidadãos e como trabalho de criação dos sujeitos culturais”. Neste sentido, podemos relacionar os sujeitos culturais indicados pela autora com o conceito de sujeito denominado por Touraine (1998). Um sujeito histórico, conhecedor do entorno social, que reconhece o sujeito que esta em si e no outro e que tem criticidade e criatividade para se mobilizar e intervir em prol de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Para Chauí (2006), a cidadania cultural é caracterizada por quatro perspectivas conceituais: 1. que o conceito de cultura não fique retido a uma vertente de pesquisa, e sim a uma visão macro; 2. uma visão de cultura pelo cunho democrático, de acessibilidade a todos os cidadãos; 3. uma definição conceitual de cultura como trabalho de criação e uma definição dos sujeitos sociais como sujeitos históricos com a ênfase na historicidade.

No entanto, Martín-Barbero (2003, p.60) considera que “[...] até pouco tempo atrás, a diversidade cultural foi pensada como uma heterogeneidade radical entre culturas, cada uma enraizada em um território específico, dotadas de um centro e fronteiras nítidas”. Essa postura acabava por demarcar outras culturas como uma ameaça às identidades nacionais, por exemplo. Nesse sentido, é possível destacar as reflexões de Demo (2011, p. 41), que revela características fundamentais às políticas participativas e emancipatórias, quais sejam: as de “[...] reconhecer que bem estar não é dádiva, mas conquista”, tornando a democracia um componente fundamental para a efetivação do bem-estar social.

Nessa perspectiva, Martín-Barbero (2011) reforça que é preciso uma avaliação para entender como a escola dá conta de formar jovens que além de saber ler livros, se sintam cidadãos. Na visão do autor (p.134) “a educação tem a missão de contribuir efetivamente no processo de criar nos jovens uma mentalidade crítica, questionadora, desajustadora da inércia, da acomodação da riqueza e da resignação na pobreza na qual as pessoas vivem.”

Também é preciso considerar as relações de vivência escolar e manifestações artístico-culturais dentro e fora do contexto escolar. Segundo Candau (2012, p.14), é a interculturalidade que fomenta esses processos, já que é emergente “o direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social”. A interculturalidade é a base das relações do estar com o outro. Para Catherine Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade é ainda “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”. Dessa forma pode ocorrer a ampliação e a inserção de repertórios que abrangem a diversidade cultural promovendo maior igualdade de oportunidades.

Assim, percebe-se que é consenso que a escola tem o potencial de possibilitar o acesso a um aprendizado intercultural, que transcenda os livros didáticos ao incorporar a mediação das tecnologias de informação e comunicação e projetos culturais como ocorre no PMCE. Os espaços educativos têm o privilégio de ter acesso ao saber presente nas comunidades, às manifestações culturais e às realidades que conflitam o cotidiano de crianças, de adolescentes e da comunidade de seu entorno. Articula-se, dessa forma, um processo de aprendizagem inter/

transcultural capaz de proporcionar uma interação com uma pluralidade de sujeitos entre espaços educativos formais e informais.

3. A CULTURA E A EDUCAÇÃO NO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS

No Brasil, historicamente o Ministério da Educação (MEC) abrigou as políticas culturais, pois somente em 1985, com a abertura democrática, o Ministério da Cultura (MinC) foi criado. Ao longo dos anos, o MinC tornou-se conhecido pela **Lei Rouanet**¹ que é uma lei de incentivo a cultura nos âmbitos da formação, da produção, da conservação e da distribuição de conteúdos relacionados as diversas linguagens das artes e das manifestações culturais brasileiras. No entanto, no decorrer do período de sua aplicação, identificou-se que essa política pública não contemplava integralmente processos de interculturalidade e descentralização, comprometendo o desenvolvimento sociocultural na perspectiva da diversidade brasileira e da democratização da cultura.

Em 2007, o MEC intensificou o trabalho interministerial e lançou o **Programa Mais Educação**² e, em 2009, o **Programa Ensino Médio Inovador**³. O **Programa Mais Educação** foi implantado para fomentar a educação integral tendo como princípio o diálogo entre os diferentes macrocampos para um ensino de qualidade voltado à redução das desigualdades sociais. O paradigma da educomunicação foi incorporado aos macro campos do **Programa Mais Educação**, entre eles o de Comunicação, uso das mídias e cultura digital que possibilita os usos e as apropriações de mídias como o Jornal Escola, a Rádio Escola, a História em Quadrinhos (HQ), a Fotografia, o Vídeo e as redes sociais, que resultam em produções culturais midiaticizadas. O **Programa Ensino Médio Inovador** também contempla a educomunicação e a cultura, principalmente nos seus macro campos: cultura corporal; cultura e artes; comunicação e uso de mídias; e cultura digital.

1 Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991 - **Lei Rouanet**: restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 02/07/1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura - PRONAC e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br>>. Acesso em: 07, nov. de 2014.

2 Programa instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.

3 Instituiu pela portaria do MEC nº 971, de 09/10/2009. Ensino médio inovador. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_mediainovador.pdf> Acesso em: 30 de agosto de 2014.

O MinC foi incluído nesses programas interministeriais como forma do MEC dialogar com Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Nº 9.394/96) no que tange ao “ensino da arte” e à promoção do “desenvolvimento cultural dos alunos” na rede de ensino do Brasil. Então, em 2013, o Ministério da Cultura formulou um programa próprio para valorizar a cultura na rede de ensino brasileira, lançando o **Programa Mais Cultura nas Escolas**.

O **Programa Mais Cultura nas Escolas** objetiva fomentar a valorização da cultura brasileira e a inclusão de projetos culturais no ensino regular. Volta-se ao desenvolvimento de cidadãos e cidadãs críticos/as, criativos/as e com percepção artística. Trata-se de uma iniciativa que objetiva incentivar práticas culturais e artísticas em escolas públicas que já integram os programas **Mais Educação e Ensino Médio Inovador**.

Segundo o “Manual de Desenvolvimento das Atividades - Mais Cultura nas Escolas” (2014) o intento do MinC e do MEC é fazer com que a escola seja reconhecida como um espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira. Entre os pontos objetivados estão a promoção e consolidação de territórios educativos com a valorização do diálogo entre saberes comunitários de escolares, na perspectiva da “pedagogia das diferenças”.

Esse conceito tem interlocução com Candau (2003) quando ressalta que as práticas educativas devem ser dinâmicas, flexíveis e diversificadas. Dialoga igualmente com Escobar (2005), que aponta os direitos culturais e a democracia cultural como elementos promotores da descentralização dos espaços culturais na cidade, como forma de garantir várias perspectivas de um mesmo fato. Assim, os ministérios acreditam que o PMCE - **Programa Mais Cultura nas Escolas** pode levar à democratização da cultura e a promoção da igualdade, visto que o mercado produz e promove o desequilíbrio nesse setor.

Os planos de atividades culturais das escolas a ser submetido ao Edital do **Programa Mais Cultura**, deve estar integrado ao Plano Político Pedagógico da instituição de ensino e dialogar com agentes e organizações culturais locais como: museus, pontos de cultura, produtores culturais, artistas, mestres de cultura popular e tradicional, cinemas, bibliotecas, coletivos culturais, entre outros.

O programa está estruturado com os seguintes eixos: 1) residências de artistas para pesquisa e experimentação nas escolas; 2) criação, circulação e difusão da produção artística; 3) promoção cultural e pedagógica em espaços culturais (atividades aplicadas em pontos de cultura, centros culturais, museus e cinemas); 4) educação patrimonial (material e imaterial, memória, identidade e vínculo social); 5) cultura digital e comunicação; 6) cultura afro-brasileira; 7) culturas indígenas; 8) tradição oral; 9) educação museológica. Nos projetos, esses eixos podem ser incluídos quaisquer linguagens de arte e manifestações culturais que aportem assuntos que necessitam da abertura para o diálogo nas escolas e nas comunidades escolares, de forma a colaborar com a reflexão crítica dos conteúdos.

4. OPÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA DO PROGRAMA MAIS CULTURA EM SANTA MARIA

Enquanto processo de reflexividade consciente e crítica, os caminhos metodológicos dessa pesquisa que visa investigar o processo de implementação e desenvolvimento do Programa Mais Cultura nas Escolas são orientados para a aproximação da pesquisa empírica.

Assim, os procedimentos foram explorados através da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental dos projetos e da pesquisa participante, através das técnicas de **observação direta** e de **entrevistas** para a coleta de dados, como forma de acompanhar sistematicamente as ações relativas à adesão ao **Programa Mais Cultura** nas Escolas públicas do município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul/BR.

Para a análise dos dados coletados durante a pesquisa, foram utilizados as premissas de educação multicultural, em uma perspectiva crítica, de James Albert Banks, de direitos culturais de Marilena Chauí e as áreas de intervenção de Expressão Comunicativa pelas Artes e Produção Midiática da Educomunicação, identificadas por Ismar Soares.

Nesse caminho, destaca-se que para Banks (1999, p. 39), a educação intercultural é interligada nas seguintes dimensões:

[...] **integração de conteúdo**: lida com as formas pelas quais os/as professores/as usam exemplos de conteúdos provenientes de cultura

e grupos variados para ilustrar os conceitos-chave, os princípios, as generalizações e teorias nas suas disciplinas ou áreas de atuação; **processo de construção do conhecimento**: propõe formas por meio das quais os/as professores/as ajudam os/as alunos/as a entender, investigar e determinar como os pressupostos culturais implícitos, os quadros de referências, as perspectivas e os vieses dentro de uma disciplina influenciam as formas pelas quais o conhecimento é construído; **pedagogia da equidade**: existe quando os professores modificam a sua forma de ensinar de maneira a facilitar o aproveitamento acadêmico dos alunos de diversos grupos sociais e culturais, o que inclui a utilização de uma variedade de estilos de ensino, coerente com a diversidade de estilos de aprendizagem dos vários grupos étnicos e culturais; **redução do preconceito**: essa dimensão focaliza a atitude dos alunos em relação à raça, e como elas podem ser modificadas por intermédio de métodos de ensino e determinados materiais de recursos didáticos; **uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos**: promove um processo de reestruturação da cultura e organização da escola, para que os alunos de diversos grupos étnicos, raciais e sociais possam experimentar a equidade educacional do reforço do seu poder na escola.

Nessa mesma perspectiva, Canclini (2009, p. 42) lembra que é “ao nos relacionarmos uns com os outros, que aprendemos a ser interculturais”. A educação intercultural é uma vertente forte no panorama escolar, uma vez que no ensino se busca fugir do estranhamento entre a cultura popular e a cultura erudita, proporcionando aos alunos/as uma formação para além do isolamento cultural.

Em perspectiva, no livro *Cidadania Cultural: o direito a cultura*, Marilena Chauí (2006, p. 70), define que o direito a cultura deve ser entendido como:

[...] O **direito a produzir à cultura**, seja pela apropriação dos meios culturais existentes, seja pela invenção de novos significados culturais; - o **direito de participar das decisões quanto ao fazer cultural**; - o **direito de usufruir dos bens de cultura**, criando locais e condições de acesso aos bens culturais para a população; - o **direito de estar informado sobre os serviços culturais e sobre a possibilidade de deles participar ou usufruir**; - o **direito à formação cultural e artística pública e gratuita nas escolas e oficinas de cultura no município**; - o **direito à experimentação e à invenção do novo nas artes e humanidades**; - o **direito a espaços para reflexão, debate e crítica**; - o **direito à informação e à comunicação**.

E conforme já foi referendado anteriormente, Ismar Soares (2014) acredita que a Expressão Comunicativa pelas Artes traz autonomia aos/às alunos/as,

principalmente por meio da criação e produção comunicativa nos espaços educativos que contemplem as culturas.

5. PROJETOS CULTURAIS NAS ESCOLAS DE SANTA MARIA

De acordo com a pesquisa documental, o Programa Mais Cultura conta com um investimento total de R\$ 100 milhões, para contemplar 5 mil projetos culturais a serem realizados nas escolas públicas do Brasil. Cada projeto selecionado recebe cerca de 20 mil reais para executar, em no mínimo 6 (seis) meses, os planos de atividades propostos nos projetos contemplados no Edital do Programa Mais Cultura do MinC, de 2014⁴.

Para esse Edital foram enviadas 14 mil propostas escolares. Observando quais dos eixos temáticos do Programa Mais Cultura nas Escolas despertaram mais interesse nas escolas concorrentes percebeu-se uma maior incidência no eixo Criação, Circulação e Difusão de Produção Artística. Esse recebeu um total de 10.070 propostas, perfazendo um montante de 63% dos projetos procurando por esse tema⁵.

O segundo eixo com mais inscrições foi o de Cultura Afro-brasileira (3.937 projetos), seguido dos eixos Promoção Cultural e Pedagógicas em Espaços Culturais (2.890 propostas) e Educação Patrimonial (2.386 submissões). Depois a vez dos eixos Tradição Oral (1.685 inscritos); Cultura Digital e Comunicação (1.580 projetos); Educação Museológica (982 inscritos); Culturas Indígenas (834 propostas); e Residências Artísticas para Pesquisa e Experimentação nas Escolas (777 projetos)⁶.

Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Cultura, no Rio Grande do Sul foram duzentos e cinquenta e cinco (255) planos de atividade selecionados pelo

4 Os recursos são do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), acessados pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cultura/2014/02/mais-cultura-nas-escolas-divulga-lista-de-selecionados>>. Acesso em 03 de Outubro de 2014.

5 Fonte: Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cultura/2014/02/mais-cultura-nas-escolas-divulga-lista-de-selecionados>>. Acesso em 03 de Outubro de 2014.

6 Fonte: Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cultura/2014/02/mais-cultura-nas-escolas-divulga-lista-de-selecionados>>. Acesso em 03 de Outubro de 2014.

Programa Mais Cultura nas Escolas. O eixo temático Criação, Circulação e Difusão de Produção Artística foi escolhido para nortear mais de 50 dos projetos culturais gaúchos. No município de Santa Maria foram contemplados projetos culturais de sete (07) escolas⁷. Para a pesquisa foram selecionadas cinco (05) escolas: uma (01) estadual de Educação Básica⁸; uma (01) estadual de Ensino Fundamental; uma (01) estadual de Ensino Médio; e duas (02) municipais de Ensino Fundamental.

No ano de 2014, período do primeiro Edital do **Programa Mais Cultura nas Escolas**, aconteceram muitos imprevistos pertinentes à realização da **Copa do Mundo** no Brasil e às eleições presidenciais no país. Diante disso, o Ministério da Cultura (MinC) e o Ministério da Educação (MEC) lançaram uma cartilha com orientações para a execução dos projetos contemplados. Nessa normativa incluíram procedimentos para a adequação e a atualização dos planos de atividades conforme exigia a nova conjuntura⁹. Essas situações estenderam a execução dos projetos culturais, financiados pelo Governo Federal, ao longo do ano de 2015.

Analisando as produções midiáticas (fotos e os vídeos das atividades) exigidas como portfólios do andamento do projeto nas escolas como forma de prestação de contas do Programa, foram observadas as seguintes tendências, seguindo as categorias de análise de James Albert Banks (1999) e de Marilena Chauí (2006):

6. ESCOLA A

Na Escola A, foi desenvolvido o Projeto “Vós na Escola”, nos eixos de Criação, circulação e difusão da produção artística; Cultura digital e comunicação;

.....
7 Escola Estadual de Educação Básica **Augusto Ruschi**;
Escola Estadual de Ensino Fundamental **João Link Sobrinho**;
Escola Estadual de Ensino Fundamental **Marechal Rondon**;
Escola Estadual de Ensino Médio **Dr. Walter Jobim**;
Escola Municipal de Ensino Fundamental **Duque de Caxias**;
Escola Municipal de Ensino Fundamental **São Carlos**;
Escola Municipal de Ensino Fundamental **Pão dos Pobres** – Santo Antônio.

8 Educação Básica engloba a Educação Infantil (para crianças com até cinco anos); o Ensino Fundamental (para alunos/as de seis a 14 anos); e o Ensino Médio (para alunos/as de 15 a 17 anos).

9 Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/manualdesenvolvimento_mais_culturanasescolas_periodo+eleitoral_19-08.pdf/ecf78e5c-f9bd-4528-a427-a1c906d12c56>. Acesso em: XX, Nov. de 2014

Educação patrimonial – patrimônio material e imaterial, memória, identidade e vínculo social e tradição oral. O trabalho foi desenvolvido por meio de oficinas de linguagem, documentário, muralismo e canto coral.

Observamos muitos aspectos que vão ao encontro das perspectivas da cidadania cultural. Existe uma relação entre o projeto na escola e a construção de sujeitos na comunidade, bem como a possibilidade de autonomia na participação das ações. Percebemos que na escola a infraestrutura é precária e a comunidade local é diversificada. Existe necessidade de fortalecimento dos laços identitários, sendo que o projeto está de acordo com a proposta “de formação de cidadãos cientes de sua identidade cultural, conhecedores de sua realidade local e capazes de interação consciente com outros indivíduos e com o meio” (Projeto da Escola A, 2014). Dessa maneira, apresenta potencial para promover a cidadania cultural, por meio do reconhecimento da importância dos sujeitos em sua localidade, conforme descrito a seguir:

O direito de produzir a cultura: a promoção desse direito está clara no projeto, já que contempla um produto audiovisual que apresenta a comunidade local e sua história, a produção cultural é voltada à formação de sujeitos que entendem que sua participação tem valor, integrando a comunidade local.

O direito a participar ativamente de atividades culturais e bens culturais: o projeto prevê a participação colaborativa da comunidade durante todo o processo. Ela tem a oportunidade de participar da construção do plano, roteiro, pré-produção e do pós-produção.

O direito a formação cultural nas escolas e locais públicos: esse tópico está contemplado, visto que sua realização ocorre em escola pública e está voltado a formação e não a mera observação de atividades culturais.

O direito a experimentar novos horizontes nas artes e humanidades: a escola está localizada em uma região de vulnerabilidade social. A maioria de seus moradores não tem contato com técnicas de audiovisual e preparação vocal. Assim, as oficinas desenvolvidas (audiovisual, rima, grafite), ligadas as artes locais como o rap (que tem grande influência no bairro) proporcionam novas percepções artísticas aos participantes.

O direito a espaços de reflexão e debate e o direito à informação e à comunicação: conforme apresentado no projeto, na Escola A “destaca-se a preocupação de ampliar os espaços de aprendizagem através da realização de atividades culturais que estimulem novos conteúdos, e principalmente que estes conteúdos representem manifestações populares”. Nesse sentido, vemos que o projeto tem como premissa mobilizar a comunidade proporcionando aprendizagem e valorização da própria cultura. Assim, o projeto constitui-se como espaço de exercício de cidadania cultural.

Abaixo identificamos os preceitos de Banks (1999) de educação intercultural, numa perspectiva crítica:

Integração de conteúdo: identificamos a integração entre o Projeto político-pedagógico da escola e o Projeto cultural desenvolvido. Muitos dos professores utilizam a oficina de rima para ajudar no vocabulário dos/as alunos/as (o livro é de diversidade e não contempla a linguagem inclusiva de gênero – é uma falha nossa). Outro exemplo destacado pela Diretora é que após frequentar as oficinas, muitos alunos aumentaram a frequência e o tempo de pesquisa na biblioteca.

Processo de construção do conhecimento: no projeto cultural da escola consta que “a realização de ações culturais permite gerar ambientes cognitivos favoráveis a aprendizagem, ampliando os espaços e oportunidades para educandos e educadores”. Na execução do projeto, verificamos a disposição em construir espaços dialógicos e desenvolver atividades favoráveis ao processo de construção de conhecimento ligado a realidade comunitária.

Pedagogia da equidade: o projeto dá ênfase ao respeito às várias identidades culturais possíveis de se perceber na escola, pois se trata de uma comunidade que apresenta muitas diferenças culturais e sociais. Valoriza as artes locais, principalmente o rap como forma de inclusão.

Redução do preconceito e uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos: é possível perceber que a premissa anterior da pedagogia da equidade já abre caminhos para a inclusão das diferenças, a redução dos conflitos e dos preconceitos. Juntando-se a esse último preceito, pode-se dizer que o projeto promove a interação e o

compartilhamento de espaços de atuação com poder de fala e reconhecimento da alteridade.

7. ESCOLA B

A Escola B possui um projeto (qual o nome do projeto?) de educação musical inserido em dois eixos: Criação circulação e difusão da produção artística; e Educação patrimonial (patrimônio material e imaterial, memória, identidade e vínculo social). As atividades culturais desenvolvidas são oficinas de música de percussão e sopro.

O projeto promove o reconhecimento dos músicos do bairro, fortalece a atuação dos mesmos na comunidade, mas também possibilita a formação de novos músicos e públicos de interesse. Assim, a garantia dos direitos culturais está ligada ao fomento das atividades e a acessibilidade das práticas musicais. Constatamos que, mesmo havendo concordância com o Projeto Político Pedagógico da escola, há falta de interação com as disciplinas curriculares. A seguir a análise dos direitos:

O direito a participar ativamente de atividades culturais e bens culturais: na observação, foi possível averiguar que as crianças participam de todo o processo das oficinas, incluindo a composição de apresentações que serão oferecidas à comunidade.

O direito de produzir a cultura: nessa esfera, fica visível que as crianças participam das atividades, aprendem a tocar os instrumentos e inclusive podem fazer coproduções.

O direito de estar informado sobre as atividades culturais e possibilidade de participação: a escola passa a funcionar como um espaço de construção da cultura local. A comunidade busca saber e participar das atividades promovidas como a da agenda de apresentações e das oficinas abertas ao público.

A seguir a análise da estrutura da educação intercultural nas premissas de Banks (1999):

Processo de construção do conhecimento: nas oficinas musicais desenvolvidas, há uma construção histórica da música e uma abordagem

ampliada do conhecimento. A cultura dos alunos, suas memórias e tradições, são contempladas. A ideia de que a música é uma arte histórica, para além de uma prática, é entendida. Além disso, artistas conhecidos e que dedicaram a sua vida a música também são apresentados, para que as crianças entendam que música é entretenimento tanto quanto dedicação e profissão.

Uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos: nesse preceito, precebe-se que o espaço escolar é local privilegiado para a compreensão das diferenças. A garantia dos direitos culturais propicia o empoderamento de todos. Isso porque, possibilita o reconhecimento do sujeito de direitos que há em cada participante capaz de transformar suas demandas em conquistas.

8. ESCOLA C

Na Escola C, temos o projeto “Escola na Tela”, integrado aos eixos de Educação patrimonial - patrimônio material e imaterial, memória, identidade e vínculo social, e Cultura digital e comunicação. O projeto objetiva fornecer aporte técnico às crianças para que se utilizem de dispositivos videográficos para a produção de dois audiovisuais: uma produção ficcional e um relato-documentário.

O direito de produzir a cultura: nesse princípio, os alunos atuam em todo o processo de produção dos dois audiovisuais. Escolhem a temática e elaboram o roteiro de forma participativa e criativa.

O direito de participar das decisões sobre o fazer cultural: a garantia desse direito é perceptível em vários momentos. Por exemplo: os alunos decidem qual a temática e a abordagem a ser trabalhada. No projeto, fica claro o direito de se construir a representação sobre a realidade a partir do próprio olhar, por meio da produção audiovisual.

O direito a participar ativamente de atividades culturais e bens culturais: no projeto, as crianças participam das decisões sobre o fazer cultural e das atividades. Usufruem e apropriam-se desses bens. Passam a (re)construir suas identidades culturais, a partir das descobertas culturais.

O direito a formação cultural nas escolas e locais públicos: o espaço de atuação do projeto é na escola e no seu entorno. A exibição dos audiovisuais beneficia toda a comunidade. Além disso, o projeto possibilita a ampliação do acervo da biblioteca com livros sobre cinema e audiovisual que subsidiam o desenvolvimento das oficinas.

O direito a experimentar novos horizontes nas artes e humanidades: como a escola localiza-se em uma comunidade de baixa renda, as oficinas representam uma oportunidade de experienciar a cultura. Nessa comunidade, as crianças não têm acesso a equipamentos para fazer ou conhecer melhor as práticas audiovisuais. Então a linguagem e a estética cinematográfica presentes no projeto acabam ampliando e modificando o olhar e as perspectivas sobre a realidade presente e futura.

O direito à espaços de reflexão e debate: o projeto contempla espaços para a prática do cineclube, quando são abertos debates sobre assuntos de interesse da comunidade. Questões relacionadas ao combate ao preconceito, à discriminação e à violência, por exemplo, fomentam várias reflexões.

O direito à informação e à comunicação: esse projeto, proporciona o conhecimento e a participação de seus integrantes em processos de criação, de formulação de roteiros, de gravação de cenas, de enquadramentos e de exibição dos audiovisuais. Essa premissa garante que a cultura audiovisual e imagética integre o cotidiano dos participantes e estimule a liberdade de expressão. Por meio das práticas do projeto os integrantes se informam, se pautam e se comunicam, promovendo direitos.

Quanto aos preceitos de Banks (1999) foi constatada a falta de integração do projeto com as disciplinas curriculares. Isso porque, as oficinas são realizadas aos sábados dificultando muitas das interações multidisciplinares. No entanto, entre os preceitos identificados estão os seguintes:

Processo de construção do conhecimento: no projeto percebe-se que esse processo ocorre pela forma dialógica e participativa. Nele, as atividades são desenvolvidas em conexão com a realidade onde os participantes estão inseridos.

O direito de falar e de se autorepresentar garante exercícios de autoria, capazes de ampliar os espaços de construção do conhecimento.

Uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos: a investigação revelou que o projeto promove a participação dos agentes ao longo de todo o processo de planejamento e execução das atividades. Valoriza o olhar, o saber e a cultura dos participantes, contribuindo com o fortalecimento da auto estima, das identidades culturais e com o empoderamento cognitivo, político e comunicacional dos participantes. Ao se qualificar com o projeto, os integrantes passam a intervir de forma mais cidadã junto as suas comunidades.

9. ESCOLA D

A Escola D promove atividades de arte circense por meio do Projeto “Circo do Duque e Sustentabilidade”. Este se insere no eixo Criação, circulação e difusão da produção artística. Traz a dinâmica do circo para a vivência escolar, com o objetivo de ensinar por meio da brincadeira, bem como aproximar a família da Escola. Os direitos contemplados foram:

O direito de produzir a cultura: a partir das oficinas do projeto, os alunos interagem através de práticas teatrais e acrobáticas próprias da arte circense. A partir desse aprendizado produzem e apresentam seu próprio espetáculo.

O direito de participar das decisões sobre o fazer cultural: observando as oficinas ofertadas, percebe-se que as mesmas atendem as demandas dos próprios participantes. Nas práticas, eles escolheram a forma do fazer cultural na escola dinamizando processos de cidadania.

O direito a participar ativamente de atividades culturais e bens culturais: no processo de apropriação do projeto, verifica-se que os alunos aprendem as técnicas, participam do planejamento e do desenvolvimento de espetáculo que apresentam a comunidade. Isso motiva o fazer de mais e mais atividades e da produção cultural ampliada.

No que diz respeito aos preceitos da educação multicultural na perspectiva crítica, pode-se observar o seguinte:

Processo de construção do conhecimento: na execução do projeto, foi observado que as oficinas trazem uma forte preocupação com o envolvimento dos alunos nas práticas. Nessa perspectiva, os alunos são motivados a relacionar o aprendizado das oficinas com seu cotidiano e com a realidade onde está inserido. Esse tipo de processo parece proporcionar uma construção mais autônoma de conhecimento.

Pedagogia da equidade: no projeto, percebe-se também que a arte circense possibilitou uma melhora nas relações sociais, propiciando uma maior inclusão dos alunos nos processos educativos. Segundo relatos, muitos alunos eram tímidos e aos poucos foram se sentindo mais à vontade. Passaram a interagir com os demais participantes do projeto e a integrar as atividades, demonstrando mais suas capacidades criativas e qualificando suas desenvolvimentos.

10. ESCOLA E

Na Escola E, o projeto “Orquestrando Arte” se constitui em uma orquestra infantil que funciona há quatro anos e já é reconhecido pelos cidadãos da cidade. Nos primeiros meses, o projeto foi realizado na escola. Porém, com a falta de infraestrutura e o aumento de alunos/as (80 participantes) foi necessário realocar o projeto para um salão de um bairro do município.

Destacamos a seguir os direitos identificados:

O direito de produzir a cultura: o projeto é desenvolvido por meio de oficinas, aulas e ensaios musicais onde os alunos aprendem a tocar instrumentos orquestrais e posteriormente produzem apresentação musical à comunidade. Revela-se um importante instrumento de motivação para a produção cultural na comunidade escolar.

O direito de participar das decisões sobre o fazer cultural: durante a investigação, as reuniões de organização de eventos foram acompanhadas quando se percebeu o exercício desse direito. Nesse processo, por exemplo, ficou evidente que as crianças participam das escolhas das músicas para as apresentações a comunidade, além de outras esferas decisórias.

O direito a participar ativamente de atividades culturais e bens culturais: como o projeto proporciona a participação das crianças nas decisões importantes, acaba por permitir que se sintam parte do mesmo. A participação vai além, sendo desencadeadas interações dialógicas, onde cada um tem o poder da palavra.

O direito de estar informados sobre as atividades culturais e possibilidade de participação: na aproximação com o projeto, destaca-se que as informações sobre as vagas nas oficinas e as datas de apresentações são amplamente divulgadas. Por exemplo, durante uma reunião semanal a coordenadora cultural informou “Estamos abrindo vagas para o próximo ano. Nas próximas semanas estaremos passando na escola e convidando novas crianças a participar. Caso vocês saibam de algum colega, avisem!”.

O direito a experimentar novos horizontes nas artes e humanidades: esse projeto de música orquestral ocorre em uma comunidade pobre que não tinha acesso a esse tipo de arte, anteriormente. A Coordenadora Escolar relatou o desejo de envolvimento de muitos alunos após a última apresentação feita na escola, dizendo: “os alunos deixam o preconceito de lado e passam a admirar o trabalho e querer fazer parte” (aqui, o tema do preconceito ficou descontextualizado).

O direito a espaços de reflexão e debate: além das oficinas, ensaios, aulas teóricas e apresentações, esse projeto disponibiliza o acompanhamento de profissionais de diversas áreas como: assistente social, psicóloga e pedagogas. Esse suporte interdisciplinar possibilita que os espaços de reflexão se ampliem potencializando o desenvolvimento individual e coletivo. Para mais reflexões e debates, são promovidas reuniões quinzenais com os responsáveis, há acompanhamento do desempenho escolar e sessões coletivas são realizadas com o intuito de se conversar sobre o desenvolvimento do trabalho.

O direito à informação e a comunicação: todas as atividades culturais estimulam esse direito. Por exemplo, quando são realizadas visitas aos locais culturais da cidade, principalmente aqueles que serão acessados pelo projeto, a liberdade de expressão está presente.

Além desses direitos, identificamos os preceitos de Banks presentes no Projeto onde os estudantes tiveram acesso à cultura.

Processo de construção do conhecimento: o projeto promove o acompanhamento pedagógico de disciplinas que os alunos têm dificuldade, auxiliando na (re) construção do conhecimento. Esse reforço se dá de forma a aproximar o conteúdo abordado da realidade do aluno, possibilitando uma efetiva apropriação das temáticas escolares. Além disso, o processo do projeto como um todo, que se diz dialógico, reflexivo e participativo parece propiciar múltiplas aprendizagens.

Pedagogia da equidade: de forma equânime, a música orquestral é abordada com uma didática acessível. Possibilita que crianças de diferentes idades e portadoras de alguma dificuldade de aprendizagem tenham igual oportunidade de aprender.

Redução do preconceito: entre os participantes do projeto estão muitos meninos e meninas negras (pretos + pardos segundo o IBGE) que enfrentam discriminação racial diariamente. Muitos ainda sofrem violência doméstica e violências nas ruas. Porém, o projeto enfrenta esse debate e, no ambiente de aprendizado musical, reflete sobre o combate as várias formas de preconceito.

Uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos: com a estrutura interdisciplinar disponibilizada no projeto, os participantes sentem-se empoderados e com um forte sentimento de pertencimento as identidades culturais da cidade de Santa Maria. A coordenadora cultural relatou que no início as crianças questionavam sobre apresentações no centro da cidade com estranhamento: “vamos tocar lá em Santa Maria?” Naquele momento isso poderia evidenciar que elas não se sentiam pertencentes a cidade, apenas a comunidade periférica. O empoderamento musical, através das apresentações em diferentes pontos da cidade, proporcionaram a inclusão dessas crianças na cena cultural da cidade a que pertencem.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Programa Mais Cultura nas Escolas de Santa Maria –RS reforçou o entendimento de que o ambiente escolar é marcado por uma pluralidade de culturas. Nesse sentido, não é de se estranhar que nos projetos selecionados há um forte viés sociocultural, voltado a construção de sujeitos interculturais.

No PMCE há a compreensão da cultura como um direito de cidadania voltado a redução das desigualdades sociais. Utiliza-se da escola como mediadora das relações culturais, por ser um local de formação e de desenvolvimento humano. Visa garantir o direito a cultura em igual nível de importância com os demais direitos.

Por outro lado, o Programa Mais Cultura nas Escolas possibilita que produtores/as culturais, pontos de cultura, museus, entre outras iniciativas culturais criem projetos com aplicabilidade no ambiente escolar ou fora dele.

Proporciona também o diálogo com o conteúdo abordado nas disciplinas curriculares, demonstrando que a relação cultura-escola pode se dar de forma criativa para o um ensino colaborativo e prazeroso. Por fim, o PMCE incentiva o desenvolvimento de individualidades e das produções colaborativas de crianças e adolescentes, com ênfase no entendimento de quanto à cultura está atrelada ao descobrimento do “eu” e do “outro”.

12. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 2007. 9ed.

BRASIL. Lei Rouanet nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991.

CANDAU, Vera Maria. Didática e Interculturalismo: uma aproximação. In LISITA, Verbena Moreira. SOUSA Luciana Freire E. C.P. (Orgs). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Coed. Editora Alternativa, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro : 7Letras, 2002.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconetados: Mapas da interculturalidade**. 3cd. - Rio de Janeiro: Editora. UFRJ, 2004.

CANCLINI, Néstor García. Diversidade e direitos na interculturalidade global. In-Revista **Observatório Itaú Cultural** / OIC - n. 8 (abr./jul. 2009). – São Paulo, SP: Itaú Cultural, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural**. 1ed. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CITELLI, Adílson Odair. COSTA, Maria Cristina Castilho. (Orgs) **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 32-41.

DE CERTEAU, Michel. **A Cultura no Plural**. São Paulo: Papyrus, 1970.

DEMO, Pedro. **Política Social, educação e cidadania**. Campinas – SP. Papyrus, 2011, 10ed.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. UNESP. São Paulo. 2005.

ENSINO MEDIO INOVADOR. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em: 30 ago 2013.

ESCOBAR, Ticio. A diversidade como direito cultural. In: SERRA, Monica Allende (org.) **Diversidade cultural e desenvolvimento urbano**. São Paulo: Iluminuras, 2005. p. 153-171.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Biblioteca Digital da UFP, p.46).

MAIS EDUCAÇÃO PASSO A PASSO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dm-documents/passoapasso_maiseduacao.pdf>. Acesso em: 30 ago 2013.

MANUAL MAIS CULTURA NAS ESCOLAS. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10877/672892/Manual+Programa+Mais+Cultura+nas+Escolas.pdf>>. Acesso em 30 ago 2013.

MANUAL DE DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES- PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/manualdesenvolvimento_maisculturanasescolas_periodo+eleitoral_19-08.pdf/ecf78e5c-f9bd-4528-a427-a1c906d12c56>.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adílson Odair. COSTA, Maria Cristina Castilho.(Orgs) **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p.122-134.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Denis de. **Por uma outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.

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. p.13- 29.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação, um campo de mediações**. Comunicação & Educação (SP), São Paulo, v. VII, n. 19, p. 12-24, 2000.

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

SOARES, Donizete. **Educomunicação – o que é isto?** Disponível em: HYPERLINK <http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf>, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e rede.** Ed. Vozes. 2012.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?** Instituto Piaget: Lisboa. 1998.

•• **AUTORIA** ••

Ângela Sowa – Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria.

Rosane Rosa – Doutorado em Ciências da Informação e da Comunicação pela UFRGS. Profa. do Depto. de Comunicação, do Poscom e do Ppgter da UFSM. E-mail: rosanerosar@gmail.com.

Sátira Machado – Doutorado em Ciências da Comunicação pela Unisinos. Profa. da Unipampa. Pós-doutoranda pelos Poscom da UFSM. E-mail: satira.spm@gmail.com.

PARTE II

**PRAXIS EDUCOMUNICATIVA:
O PRINCÍPIO DA INDISSOCIABILIDADE
ENTRE ENSINO – PESQUISA – EXTENSÃO**



Internacionalização da Educomunicação: desafios metodológicos na relação Curitiba-Maputo

Guilherme Carvalho
Evanise Rodrigues Gomes
Toni André Scharlau Vieira

1. INTRODUÇÃO

Fundado em 2003 como um programa de Extensão do Departamento de Comunicação da Universidade Federal do Paraná (DECOM/UFPR), o Núcleo de Comunicação e Educação Popular surgiu vocacionado para trabalhar com educomunicação. A primeira coordenação coube à professora Rosa Maria Cardoso Dalla Costa, que tratou de orientar as atividades no sentido de atender entidades públicas ou sem fins lucrativos, na perspectiva de levar à comunidade a contribuição social da universidade pública.

Após mais de 10 anos de trajetória dentro da Comunicação Popular e da Educomunicação paranaense, obtendo reconhecimento de entidades como o Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo CEFURIA) e o Movimento Nacional de Pessoas em Situação de Rua MNPR), o NCEP inaugurou em 2015 a sua primeira atividade de nível internacional. Trata-se de um trabalho realizado junto a Universidade Eduardo Mondlane UEM), em Moçambique, cujos detalhes estão apresentados na sequência. No convênio firmado pela UFPR com a UEM tratou-se de introduzir atividades de Educomunicação na Escola de Comunicações e Artes (ECA), criando um núcleo de Extensão e Pesquisas nos moldes do NCEP.

O conceito de Educomunicação, compreendido aqui como metodologia, é aquele que se popularizou na década de 1980 especialmente no Brasil. Ou seja, o desenvolvimento acadêmico que busca dar visibilidade para as pesquisas na área de recepção crítica aos meios de comunicação. Dentre as principais referências da área estão Mario Kaplún (1998) e Paulo Freire (1996), ambos os pesquisadores que já trabalhavam em uma perspectiva de crítica aos monopólios de mídia, considerando a necessidade de uma educação libertadora desde a década de 1960.

Fazendo um recorte específico ao caso brasileiro, os professores Ismar Soares (2011) e Adilson Citelli (2000), do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, expandiram os estudos sobre a educomunicação apontando-a como

um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, [...] caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos

os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude. (SOARES, 2011, p. 15)

Para esses pesquisadores a educomunicação se revela como possibilitadora de renovação de práticas sociais que visam novas hegemonias. Soares (2011, p. 53), especialmente, mostra que os estudos podem significar uma forma de

produzir mudanças que respondam aos desafios apresentados pela sociedade atual, mobilizada por graves questões relacionadas à vida, à ética, ao planeta, ao trabalho, à convivência entre diferentes, à dignidade humana, entre outros temas. Mudanças que levem em conta um contexto mundial globalizado e de velocidade acelerada, com enorme impacto sobre as estratégias de aprendizagem e de construção do conhecimento.

Avançando pelo século XXI, os estudos apontam para novas conexões que permitem perceber o quanto a questão é complexa. Assim aprofundam-se conceitos como o de “ecossistema comunicativo” aplicado a educomunicação. Para Martin-Barbero (1996), o ecossistema comunicativo é um sistema difuso e descentrado, que desafia as instituições de educação, na medida em que propõe que se crie um cenário no qual o aprender não perca seu encanto como um processo de descoberta do mundo do saber e do pensar.

Nesse sentido, o desafio não se restringe ao ambiente escolar, ele toma outros espaços, e ganha novas dimensões. Esse processo pode ser entendido por como um novo sensorium em que surgem “**nuevas sensibilidades, otros modos de percibir, de sentir y relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de reconocerse y de juntarse**”¹ (MARTIN-BARBERO, 1996, p. 11). A partir dessa perspectiva, o ecossistema comunicativo se coloca como uma nova ambiência cultural que envolve a escola, mas também as associações, as famílias, os grupos de jovens, o bairro, os centros culturais, entre outros, formando um sistema próprio onde se processam os intercâmbios culturais, as identidades, as relações sociais e afetivas e a participação.

É nessa perspectiva que o trabalho do NCEP se apresenta, ou seja, como mediador de uma atividade de extensão universitária que pode criar uma nova ambiência em locais onde a adversidade aos direitos cidadãos são mais evidentes.

1 “Novas possibilidades, outros modos de perceber, de sentir e relacionar-se com o tempo e o espaço, novas maneiras de se reconhecer e de se reunir”.

Dessa forma, ao criar condições de uso para estruturas educacionais, o Núcleo quer contribuir para melhorar os processos, os intercâmbios culturais, as identidades, as relações sociais e afetivas e a participação social como um todo.

No ano de 2015, o NCEP contou com quatro parcerias consolidadas: Colégio Estadual Manoel Ribas, Escola Estadual Herbert de Souza (onde se desenvolvem projetos de educomunicação a partir da produção de programas de rádio-escola), Centro de Socioeducação de Fazenda Rio Grande, Cense, (onde se desenvolvem oficinas para a produção de programas em áudio), Movimento Nacional da População em situação de Rua, MNPR (no qual se contribui para a produção do jornal A Laje, voltado para a população em situação de rua de Curitiba), e Associação de Moradores da Vila Eldorado, onde se trabalha na produção do jornal comunitário Folha do Sabará, um impresso local. Além desses projetos, o NCEP também iniciou uma parceria com a Casa Latino-americana (Casla), onde são desenvolvidas oficinas que visam fomentar a comunicação entre migrantes. Outra parceria importante é a que está em andamento com a Escola de Comunicações e Artes da Universidade Eduardo Mondlane (ECA/UEM) de Moçambique, onde foi constituído um programa nos mesmos moldes do NCEP.

Neste artigo apresentamos o desenvolvimento metodológico das iniciativas educacionais e de comunicação popular desenvolvidas na região de Curitiba e de que maneira o programa estendeu-se para Maputo, onde também foi constituído um núcleo extensionista para o atendimento de expectativas que caminham paralelamente em duas cidades cujos países são lusófonos.

O que se apresenta é resultado do apoio institucional da UFPR, por meio de quatro bolsas cedidas pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proec), da Fundação Araucária, que financiou outras 3 bolsas, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), que financiaram o projeto internacional.

2. POR UMA METODOLOGIA INTERNACIONALIZADA

Embora todos os projetos tenham um valor inestimável, o que está sendo desenvolvido em território africano ganhou uma atenção especial. O então

coordenador do NCEP, Toni André Scharlau Vieira, realizou os contatos e produziu o projeto em conjunto com a professora Evanise Rodrigues Gomes.

Submetido à CAPES em dezembro de 2013, o projeto foi aprovado para iniciar em abril de 2014. Em função de atrasos operacionais os trabalhos só começaram em julho, mas a operacionalização acontece de fato após a ida dos professores para Maputo, capital de Moçambique, em agosto de 2014. O primeiro grande evento se deu no início de 2015 com a vinda de três estudantes moçambicanos para o Brasil e a ida de cinco alunas da UFPR para Moçambique.

A principal proposta do projeto era levar os conceitos de educomunicação para Moçambique e criar um projeto junto à Escola de Comunicações e Artes da Universidade Eduardo Mondlane (ECA/UEM). Nos moldes do NCEP/UFPR, deu-se início à criação de um núcleo que pudesse prestar serviços à comunidade, produzir atividades de estudos, extensão e pesquisa universitária, instituindo uma maior presença da ECA/UEM junto à população de Maputo.

Um dos maiores educadores do século XX, o brasileiro Paulo Freire, apontou que a educação só é possível enquanto ação comunicativa (FREIRE, 2005). Para ele, educar não pode ser pura transmissão de saberes, ao contrário, precisa ser uma troca entre sujeitos interlocutores, dialogantes. Com a criação do Núcleo de Educação e Comunicação Social (NECS) a ECA/UEM implantou essa linha de raciocínio com todo o vigor e proporcionava aos alunos e professores o acesso a uma nova metodologia, uma nova forma de estabelecer relações com a sociedade, como todas as instituições de ensino devem fazer.

A partir do entendimento sobre a necessidade do diálogo entre Comunicação e Educação, defendido em especial por Freire (1996), se entende que um método de trabalho educomunicativo deve concentrar um grande esforço para realizar uma ação educativa, sobretudo, em territórios onde não existe nenhuma tradição, nesse sentido, e compreendendo que se trata de um trabalho onde a comunicação será um componente do processo educativo. Pensando dessa maneira, a comunicação deixa de ser algo puramente midiático, com função instrumental, e passa a integrar as dinâmicas formativas.

Esse é o ecossistema comunicativo, de que trata a educomunicação. Ele precisa ser construído de forma que favoreça o diálogo social, aberto, democrático e criativo, como metodologia de ensino-aprendizagem. Será uma forma de criar um ecossistema educomunicativo e, nesse projeto, visa proporcionar integração e conhecimento entre as crianças de escolas públicas de Maputo, considerando uma série de desafios, já presentes na maior parte dos atuais projetos educomunicativos, conforme descrito a seguir:

A situação e a preocupação dos estudantes de hoje mudaram. Hoje, os estudantes se encontram no dilema de escolher entre o que deles se pede, que é preparar-se para competir no mercado profissional, e o ímpeto de sua empatia social, que os leva a desejar mudar uma ordem político-cultural geradora de excessivas desigualdades, que trazem pobreza e sofrimento material e espiritual. (MATURANA, 1998, pp. 12-13)

O movimento de desejar mudar a ordem, certamente, se desperta pela reflexão sobre a educação e sobre a produção comunicativa de um povo. Essa é justamente a principal proposta desse projeto.

Diante dessa realidade torna-se urgente que os educadores preocupem-se com a ampliação do diálogo em sala de aula sobre os meios de comunicação, com os produtos informativos que os alunos consomem a partir destes meios, principalmente os estudantes de Comunicação Social. Não é mais possível ignorar que os estudantes se educam e adquirem mais informações através do discurso dos veículos de comunicação do que nas salas de aula.

Antes de criticar e culpabilizar os meios de comunicação os educadores devem entender os hábitos e raciocínios dos alunos e propor o diálogo. Significa que se há um alto consumo dos discursos produzidos pelos jornais, televisões, rádios e internet, os educadores precisam utilizar esses recursos como possibilidades educadoras.

Assim, é preciso buscar educar através da comunicação, comunicar através da educação. As áreas devem ser entendidas como possíveis\passíveis de complementaridade. A proposta principal é refletir sobre como o profissional de comunicação pode contribuir para melhorar os processos educativos em geral.

Não é somente uma questão de escola, de infraestrutura ou de política pública, é algo do nível da sensibilidade dos sujeitos.

Trabalhar na perspectiva de aproximar os meios de comunicação com o universo dos aprendizados nas escolas significa contribuir para a construção de uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem, transformando a escola em um espaço de criação, permitindo que as disciplinas curriculares ganhem outras dimensões quando abordadas em meio ao desafio da pesquisa, do trabalho coletivo e da produção de peças de comunicação.

Portanto, esse projeto, que amplia também as relações acadêmicas entre Brasil e Moçambique, se justifica em função dos avanços da área de Educomunicação no Brasil e no mundo, além dos motivos já apresentados, pela necessidade urgente de se adotar ações efetivas no sentido de melhorar as relações interpessoais, dialogando com o discurso midiático, e usando os meios de comunicação como possibilitadores de uma educação mais sedutora, mobilizadora e, também, no desenvolvimento de cidadãos mais críticos. Essa crítica, inclusive, deve proporcionar o surgimento de consumidores dos meios de comunicação mais exigentes, fazendo com que os produtores de conteúdo tenham que melhorar os seus produtos.

Quando focamos no trabalho desenvolvido em Maputo a partir da criação do NECS isso fica muito claro. Um exemplo disso foi a realização de um grupo focal envolvendo os alunos membros do NECS e uma dezena de pessoas da comunidade para analisar os níveis de percepção sobre os critérios éticos praticados pelos meios de comunicação moçambicanos. A atividade foi realizada em novembro de 2015 e deixou um saldo muito positivo já que ao final da atividade todos avaliaram que houve um crescimento e uma maior percepção sobre a forma como os meios de comunicação atuam.

Tanto alunos como as pessoas da comunidade que participaram do grupo focal manifestaram-se elogiando a atividade e pedindo mais oportunidades como aquela. Essa foi uma pequena experiência realizada em associação com o Centro de Estudos em Comunicação (CEC), entidade que reúne pesquisadores moçambicanos e desenvolve trabalhos a partir de parcerias com embaixadas e outros órgãos internacionais.

proposta de trabalho em Moçambique. Ali já se desenhava uma identidade e se inaugurava a almejada aproximação entre brasileiros e moçambicanos tendo a educomunicação como ponte.

O principal fio condutor desse início de trabalho em educomunicação na ECA/UEM em Moçambique foi a noção da comunicação como um exercício de cidadania. Buscou-se uma educação para o consumo crítico dos meios, dialogando com autores e perspectivas já desenvolvidas no âmbito da pesquisa brasileira. Assim, tratou-se de dar destaque para pensamentos que apontam para a necessidade dos movimentos sociais e da cidadania serem “emissores de conteúdos próprios e gestores autônomos de meios a serviço das ‘comunidades’”. (PERUZZO, 2010, p. 4)

O projeto é extremamente relevante também em função da realidade contemporânea, tomada pela presença crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), com enorme potencial pedagógico a ser explorado. Em Moçambique verifica-se um crescente uso dos celulares, que contam com tarifas menores e serviços melhores que no Brasil. Para isso é necessário que haja uma capacitação de professores e orientação dos estudantes para tirar proveito do potencial das TIC's na educação. Na perspectiva de que os educadores podem e devem utilizar os meios de comunicação e as novas tecnologias como ferramenta pedagógica, orientou-se os alunos a experienciarem responsabilidades e exercitarem seus poderes de comunicadores, compreendendo, dessa forma, a necessidade do conhecimento para gerar conteúdo.

Se fizermos uma comparação sobre os níveis de implantação de políticas de e ações de Educomunicação no Brasil e em Moçambique, se poderá visualizar como os dois países agem e como se apresenta a chamada cooperação Sul-Sul. Especialmente nos governos Lula (2003-2010), houve uma valorização das relações do Brasil com o continente africano. Para Saraiva (2012), se percebe uma combinação de mudanças ideológicas e estratégicas introduzidas no governo do ex-presidente. Elas foram propostas como uma forma de ultrapassar o pensamento que havia de só valorizar o “norte”. Com habilidade política, o Brasil ampliou debates em instituições como as universidades, parlamento, grupos

afro-brasileiros, entre outros, que passaram a reconhecer a dívida histórica e moral do Brasil em relação à África (SARAIVA, 2012).

Esse projeto, portanto, quer aproximar as experiências brasileiras com as de Moçambique, compreendendo a necessidade de superar desafios que visem a construção de uma metodologia internacional. Imagina-se, pela relevância em ampliar a cooperação Sul-Sul no âmbito da Ciência da Comunicação e, de uma maneira mais particular, no âmbito da Educomunicação, que o NCEP e o NECS continuarão em sintonia e desenvolvendo parcerias para troca de experiências e desenvolvimento de pesquisas.

3. ATIVIDADES EM MOÇAMBIQUE

Nesta primeira fase do projeto de parceria entre o NCEP e o NECS, as escolas da região central de Maputo foram consideradas os locais ideais para atuação dos grupos, uma vez que a UEM não conta com bolsas ou auxílios para estudantes que fazem extensão universitária – o NECS é o primeiro projeto de extensão da universidade e muitos estudantes moram longe do campus de comunicação e não têm condições, principalmente financeiras, para o transporte em outras áreas da cidade unicamente para desenvolver o projeto.

Considerando as limitações financeiras, uma vez escolhidas as escolas da região central, os estudantes puderam se deslocar a pé da ECA/UEM, que fica no centro da cidade, até os locais onde o projeto está sendo desenvolvido. O projeto ainda está em fase de adaptação e ajuste, mas contou com a aprovação da Direção de Educação da cidade de Maputo para atuar nas escolas. As instituições que se mostraram interessadas em desenvolver um projeto de educomunicação com seus alunos foram: Escola Secundária Francisco Mayanga, Escola Secundária Estrela Vermelha, e Escola Secundária de Alto-Maé – escolas secundárias que recebem alunos a partir dos 13 anos até os 18 anos, em média. Para que as escolas tomassem conhecimento da proposta, os integrantes do NECS, incluindo as intercambistas brasileiras, fizeram visitas e conversaram com diretores gerais ou diretores pedagógicos.

Na fase atual (março de 2016), as equipes desenvolveram na Escola Primária do Alto-Maé um jornal mural intitulado “A Voz do Alto Mae”, produzido por crianças de 8 a 10 anos. As ações desenvolvidas durante os encontros foram planejadas com a participação das crianças, e os temas do jornal selecionados e redigidos por eles. A equipe de trabalho do NECS considera o planejamento, ou seja, o modo como são desenvolvidos os temas e ações com os grupos, uma atividade que, de acordo com Ismar Soares, exige uma metodologia na qual é necessário prever e planejar o conjunto de ações envolvidos nas práticas educacionais, e esse planejamento deve ser feito coletivamente (Apud GOMES, 2014, p. 92). Da mesma forma, a orientação teórico-metodológica precisa ser coerente e estar afinada com a fundamentação da área.

No que diz respeito aos estudantes envolvidos no processo é possível dizer que a experiência se diferencia daquilo que o currículo acadêmico moçambicano (em especial do curso de jornalismo da UEM) dispõe. Sierra (2014, p. 47) entende que o jornalismo pode ser: “um instrumento de mediação cooperativa e elemento estratégico que, em qualidade de ‘fator de grupo’, favorece a aprendizagem ativa e a cooperação dinâmica no processo de aquisição de conhecimento”.

Desse modo se constrói a oportunidade dos estudantes atuarem como mediadores culturais capazes de compreender a realidade dos envolvidos e ajudar a transformá-la através da educação. Dessa forma alinha-se ao pensamento de Paulo Freire que defendia uma educação dialógica, ou seja, que dê vez e voz aos educandos, que se oponha ao simples ajustamento social, mas que seja comprometida com a efetiva participação dos sujeitos superando a lógica da educação “bancária”, “tradicional”.

Percebemos que a educação no contexto moçambicano requer mais investimento no material humano, na pesquisa e no diálogo da universidade com as comunidades escolares, através de projetos de extensão. Para Rocha (2011, p. 347) na sua reflexão sobre o papel das universidades no processo de integração moçambicano “é importante que se retome a essência original do conceito de ‘serviço a comunidade’, traduzindo assim o papel das universidades e dos seus agentes na contribuição para a solução dos muitos problemas da sociedade em que se inserem”.

A realidade do país, que deixou de ser colônia portuguesa há 40 anos revela uma carência de propostas inovadoras para repensar o sistema de educação. Rocha defende que: “a ausência de comunicação e de colaboração entre organismos de ensino e formação aos diferentes níveis emerge como o principal obstáculo ao acesso das pessoas à educação e à formação e também a mobilidade dos cidadãos” (idem, p. 339).

Também é preciso ter em vista que as salas de aula das escolas públicas de Maputo comportam aproximadamente 50 alunos, onde apenas um professor é responsável pelo grupo, as instalações escolares são precárias (janelas sem vidro, lixo a céu aberto, falta de água e energia) que influenciam na qualidade de ensino, no rendimento escolar.

As dinâmicas desenvolvidas pelo NECS se defrontam com este panorama que requer um aprofundamento teórico-metodológico que seja capaz de ampliar a participação e a autonomia de crianças e jovens moçambicanos, bem como contribuir com o relacionamento docente-discente e na ampliação da investigação na área de extensão universitária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesses trabalhos o NCEP e o NECS mostram que o desafio na formação profissional de um comunicador não está só no desenvolvimento de habilidades específicas e na familiarização com os meios de comunicação. Seguindo o método participativo, o comunicador deve ser pensado também como um agente capaz de criar estratégias para a democratização do acesso à informação e ao conhecimento e também como um mediador entre as demandas populares e o espaço público. Soma-se a isso a compreensão de que a universidade deve contar com um trabalho de extensão que perceba a importância da comunicação para a formação cidadã e tendo como princípio a contrapartida social que deve fazer parte de qualquer instituição pública. De qualquer modo as atividades ainda estão se consolidando, caso do NCEP ou iniciando, no NECS.

Nos projetos de educomunicação desenvolvidos nas escolas de Maputo observa-se a consolidação de parcerias e uma atuação que se enquadra em uma perspectiva da gestão da comunicação em espaços educativos. Nesse sentido,

prevalecem as atividades “oficineiras” com alunos que têm condições de dominar ferramentas e técnicas de comunicação e que passam a perceber a comunicação como um espaço de expressão nas comunidades em que estão inseridos. Problemas estruturais, como falta de equipamentos adequados, ou dificuldades culturais dos alunos participantes têm sido superados pontualmente por meio das avaliações e busca de alternativas nas reuniões semanais dos núcleos.

Com a constituição do NECS, em Maputo, nos moldes do que é desenvolvido pelo NCEP, em Curitiba, percebe-se que o programa tem ganhado relevância, uma vez que se constitui como modelo a ser seguido em outras instituições. Mais que isso, por meio do NCEP é possível promover o intercâmbio cultural entre alunos de diferentes continentes, uma iniciativa que enriquece o aprendizado e que pode ser utilizada para aplicação nas realidades com as quais os estudantes têm acesso como atividades educomunicativas.

Já os projetos voltados para a comunicação popular, além de cumprirem um papel social importante por meio do uso de ferramentas de comunicação em comunidades e grupos marginalizados ou desprovidos de voz coletiva, também se constitui como instrumento pedagógico para os envolvidos. Com o apoio dos participantes do NCEP, estes grupos têm acesso a técnicas de comunicação e ao processo de produção de conteúdos, visando o cumprimento de um processo comunicacional.

O trabalho desenvolvido cumpre também um importante papel para os estudantes de graduação que participam do programa. Além do aprendizado na elaboração de metodologia para repassar conteúdo apreendido, eles também passam a conhecer novas realidades por meio do contato com um público específico. A compreensão dos modos de se comunicar em comunidades específicas, as condições, na maioria das vezes, precárias, permitem que os estudantes tenham a percepção mais particularizada dos problemas sociais e de como a comunicação pode ser útil para contribuir com a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas.

Em Moçambique observa-se que os processos educomunicativos têm muito a contribuir com o estreitamento de relações entre países que possuem tanto em comum em termos históricos, culturais, linguísticos, como Brasil e

Moçambique. Há que se buscar a ampliação de trabalhos como esse, pensando, que a educomunicação é

um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, (...) caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude. (SOARES, 2011, p. 15).

Desde já a experiência de implantação do NECS na Escola de Comunicações e Artes em Maputo se coloca como uma importante contribuição. É ainda um pequeno passo, mas é um começo rumo à construção de uma metodologia internacionalizada da educomunicação.

5. REFERÊNCIAS

CITELLI, Adilson Odair. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 43^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GOMES, Evanise Rodrigues. **A Educomunicação e o Fortalecimento de Vínculos Sociais e Afetivos: a experiência nos centros de referência de assistência social de Curitiba**. Curitiba: UFPR, 2014. 176 p. (Dissertação de mestrado em Comunicação) Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

KAPLÚN, Mário. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

MARTÍN-BARBERO, J.M. **Heredando el Futuro. Pensar la Educación desde la Comunicación**. In: **Nómadas**. Bogotá, septiembre de 1996, n 5, p. 10-22.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

ROCHA, Aurélio & RODRIGUES, Eugenia, NASCIMENTO, Augusto. **Moçambique: Relações Históricas Regionais e com países da CPLP**. 1ª. Ed. Maputo: Alcance Editores, 2011.

SARAIVA, de José Flavio Sombra. **África Parceira do Brasil Atlântico – Relações Internacionais do Brasil e da África no início do Século XXI**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2012.

SIERRA, Francisco. **Introdução à Teoria da Comunicação Educativa**. Trad. Daniela Garrossini & Flavia Beatriz Werneck. Brasília: Verbena, 2014.


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

•• AUTORIA ••

Guilherme Carvalho – Professor doutor da UFPR, graduado em Jornalismo e vice-coordenador do NCEP. E-mail: guilhermegdecarvalho@hotmail.com.

Evanise Rodrigues Gomes – Professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade Eduardo Mondlane. E-mail: izzi.gomes@gmail.com.

Toni André Scharlau Vieira – Professor doutor da UFPR, graduado em Jornalismo ex-coordenador do NCEP e coordenador do intercâmbio com a Universidade Eduardo Mondlane. E-mail: toniandre@gmail.com.



Agência de Notícias Interativa no Campo das Vertentes-MG: uma proposta de extensão sob a égide da Educomunicação

Filomena Maria Avelina Bomfim
Delcimar Ribeiro da Silva
Déborah Luisa Vieira dos Santos
Sávio Augusto de Souza
Sílvia Cristina dos Reis

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende apresentar a Vertentes Agência de Notícias (VAN) Educomunicativa, que constitui um programa de extensão da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Discute-se como a inter-relação entre extensão e pesquisa nas áreas de Jornalismo, Educomunicação e, através do grupo de estudos, com as áreas de Filosofia, História e Artes, podem elevar o aparato crítico-apreciativo dos alunos de escolas da Rede Pública de Ensino Fundamental e Médio. O projeto incentiva os estudantes de Jornalismo a representarem a voz da comunidade, por meio da Educomunicação, utilizada como metodologia de trabalho nas escolas, valendo-se dos meios de comunicação como ferramentas de mediação entre as práticas jornalísticas e os alunos são-joanenses do Ensino Médio. A VAN Educomunicativa tem como desafio ser instrumento de crítica, reflexão e transformação no modo de se aprender, tanto para os universitários do projeto, quanto para a comunidade atendida, a partir de um ecossistema multidisciplinar.

Nascido a partir do projeto Vertentes Agência de Notícias sob a égide do Jornalismo Regional, aprovado em 2013 pela FAPEMIG, o projeto VAN Educomunicativa tomou forma a partir da parceria com a Escola Estadual Dr. Garcia de Lima, ao colaborar na implantação da disciplina de Comunicação Aplicada, do projeto do governo estadual “Reinventando Ensino Médio”. Posteriormente, os trabalhos foram ampliados às comunidades quilombolas, Palmital e Jaguará, e conta ainda com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educomunicação (certificado no CNPQ), fórum transdisciplinar de trabalho constituído pelos cursos de História, Filosofia e Psicologia da UFSJ, bem como pelo curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

O projeto tem como objetivo proporcionar a elevação do aparato crítico-apreciativo dos alunos secundaristas, a partir da formação de novos leitores da mídia regional, por meio da interação com a Escola Estadual Doutor Garcia de Lima, de São João del-Rei, Minas Gerais; aproximar a comunidade do Campo das Vertentes e a universidade, por meio do estreitamento das relações com os profissionais e alunos da Rede Pública de Ensino da região, tendo assim, a oportunidades de troca de saberes entre a Academia e os cidadãos locais, além de despertar o interesse e mostrar novas possibilidades de atuação no mercado

de trabalho aos alunos secundaristas e bacharelados do Curso de Comunicação Social-Jornalismo.

Por meio da prática extensionista articulada ao ensino e pesquisa, a VAN Educomunicativa pretende contribuir para o desenvolvimento de estruturas sociais mais justas, menos cristalizadas e mais flexíveis, produzindo notícias locais que estimulem práticas de leitura capazes de proporcionar a reflexão sobre o cotidiano e a história em curso. Entende-se que a leitura crítica não é natural ao sujeito, sendo necessária uma aliança direta que fomente este hábito e postura na comunidade.

Essa atuação transformadora requer o estreitamento da relação, de troca de saberes entre a universidade e a comunidade, na qual ela se insere. Nesse sentido, e a VAN Educomunicativa passa a ter acesso às demandas e interesses do público-alvo, para que ofereça conteúdos informativos adequados às necessidades e características da mídia e membros das comunidades do Campo das Vertentes. Assim sendo, a informação é considerada um instrumento propulsor de transformação social no ambiente imediato; para isso, a produção do conteúdo regional procura fomentar na comunidade local o desabrochar de uma visão de mundo mais comprometida com as necessidades do contexto no qual se insere.

Apesar dos desafios enfrentados, principalmente, ao se trabalhar com alunos secundaristas que, devido a rotinas pouco estimulantes entre escola e trabalho, demonstram certa resistência ao realizar determinadas atividades propostas, foi possível notar, ao longo do projeto, uma mudança contínua e progressiva na percepção de mundo desses alunos e aumento da auto-estima dos mesmos. Além disso, o gosto pelas práticas jornalísticas mostrou-se presente durante a produção dos eventos e das aulas ministradas para a turma de Comunicação Aplicada.

Outro ponto que vale ser ressaltado é a troca de conhecimentos possibilitada entre os alunos de Jornalismo, envolvidos no projeto, com os alunos dos cursos de licenciatura (Filosofia, História, Pedagogia, Psicologia e Teatro) no grupo de estudos. Esse fórum possibilitou a troca de experiências frente aos projetos na rede pública de ensino e o aprimoramento dos conhecimentos e metodologias educacionais, por meio da promoção de oficinas constantes entre os universitários.

Nos quilombos da região, mais especificamente no quilombo Palmital, as práticas desenvolvidas contribuíram para o resgate cultural dos quilombolas, produção de conteúdo local e aumento do aparato crítico-apreciativo da comunidade. Também, trouxe um maior conhecimento da cultura regional para os membros do projeto, bem como o aprofundamento das atividades desenvolvidas pela VAN Educomunicativa.

Desse modo, ao influir sobre a comunidade estudantil e quilombola do Campo das Vertentes há um processo de intercâmbio e mútua troca de valores, saberes e interfaces culturais, de forma não hierarquizada. A VAN Educomunicativa contribui, portanto, para produção e difusão de conteúdos noticiosos de qualidade, bem como para a criação de ecossistemas formadores de consciência, voltados para a leitura crítica do fazer jornalístico e para produção local de notícias.

2. DINÂMICA E FUNCIONAMENTO DA VAN

A proposta do projeto para o ano de 2014 foi a de que se pudesse conceber a possibilidade de exploração, de forma mais concentrada, na natureza extensionista das práticas educacionais em sala de aula. Para isso, foi firmada uma parceria com a Escola Estadual Dr. Garcia de Lima para o direcionamento das aulas da disciplina de Comunicação Aplicada. Posteriormente, a criação do Grupo de estudos e pesquisas em Educomunicação, aliada às práticas nos Quilombos Palmital e Jaguará, consolidaram o trabalho e a possibilidade de maior exploração das informações que circulam no cenário da região do Campo das Vertentes. Além disso, foram feitas avaliações constantes dos trabalhos realizados, por meio de reuniões mensais entre os participantes, a coordenação do projeto e a própria comunidade beneficiada, de modo que a VAN Educomunicativa fosse capaz de avaliar sua performance, tendo em vista os compromissos iniciais firmados neste projeto.

Assim sendo, a proposta desta iniciativa de investigação científica para 2014 era de consolidar e ampliar a área de atuação da VAN Educomunicativa, focalizando a interação dialógica com os públicos (mídia, comunidades quilombolas e estudantes secundaristas e universitários). Nessa versão do projeto, avaliou-se que havia necessidade de: (i) maior interação com os editores de mídia para a inserção das matérias da VAN nos jornais, revistas, emissoras de

rádio e TV da região; (ii) captação de novos leitores com conteúdos mais atentos às expectativas de usuários dos mais diversos meios (desde o impresso até o digital); (iii) formação de uma nova geração de leitores críticos da mídia regional, atentos aos direitos universais à comunicação e liberdade de expressão.

Para isto, a VAN Educomunicativa atuou alicerçada em cinco eixos – coordenação geral, subcoordenação de revisão de textos e práticas educacionais, subcoordenação de Filosofia, subcoordenação de Teatro e subcoordenação de História – em uma perspectiva de trabalho integrado, tendo em vista a consolidação do papel estratégico de relevância social e científica. A prática educacional permeou todos os eixos e processos de produção de textos para as várias mídias, a partir da discussão e avaliação do material apresentado. Tal fato justifica o traço distintivo da VAN ao se apresentar como “educomídia”, entendida como incubadora de articulações horizontais e verticais dentro da matriz curricular do Curso de Comunicação Social e fora dele, em parceria com outros cursos da Universidade, como Filosofia, Teatro e História. Isso significa que os alunos mais adiantados na graduação assumem – sob orientação do professor – a tarefa de auxiliar os estudantes menos experientes e de outros cursos na utilização das tecnologias de produção jornalística.

Para a VAN Educomunicativa, a informação funciona como um instrumento de mudança social nas comunidades do Campo das Vertentes. E, tendo a Educomunicação como método, “a apropriação por parte dos usuários dos meios de informação pode constituir-se em plataforma para uma ação educativa coerente com as necessidades atuais”, como afirma Ismar de Oliveira Soares (2002). A oferta de notícias regionais oferece, à comunidade, uma visão de mundo mais comprometida com o desenvolvimento e recuperação da história local. Ao agir sobre determinadas comunidades do Campo das Vertentes, a VAN Educomunicativa também é determinada pela experiência desses sujeitos, o que constitui um dos traços característicos da concepção de extensão universitária: o processo de intercâmbio e mútua troca de valores, saberes e interfaces culturais, bem como, a integração dos meios de comunicação com a comunidade em prol do enriquecimento do aporte teórico-cultural.

3. APONTAMENTOS TEÓRICOS DO PROGRAMA

Diversos autores trabalharam na definição de Educomunicação, entre eles o professor Ismar de Oliveira Soares que a define como uma “forma de conhecer e compartilhar o conhecimento usando estratégias e produtos de comunicação” (Rede CEP, 2010:11). De uma forma geral, a Educomunicação busca garantir o acesso à comunicação e promover o uso deste mecanismo para ampliar a capacidade de expressão e o conhecimento que o indivíduo tem de si mesmo e do outro.

Paulo Freire contribuiu com sólidos estudos sobre a relação entre a comunicação e a educação, buscando sempre potencializar o aprendizado. Para o estudioso, a educação deve ser o compartilhamento do conhecimento e deve ocorrer reciprocamente entre o educador e o aluno. Para ambos, a comunicação atrelada à educação deve resultar em um processo de aprendizado mútuo, através da troca de experiências, rompendo com a concepção de educação bancária. “O educador já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1978).

Essa prática estimula o estabelecimento de uma relação proveitosa entre os atores do processo, de forma que, sem a troca de ideias ou debate, cada um se isola em sua própria zona de conforto, indo de encontro à importância da comunicação pessoal, defendida por José Manuel Moran (1998):

A comunicação caminha na direção da inclusão, da integração. Da inclusão de pessoas diferentes, de formas distintas de ver. Caminha na aproximação de mais pessoas, de mais grupos; no estabelecimento de vínculos, de pontes para aproximar-nos das pessoas, sem isolar-nos em grupinhos, “panelinhas”, ou seitas. [...] Pela comunicação não só expresso emoções, sentimentos, como também lido com afeto. (MORAN, 1998, p. 10-16)

Assim sendo, Freire propõe uma nova forma de educar, tendo o diálogo como protagonista e de caráter reflexivo. Trata-se da educação “problematizadora” ou dialógica. Nesse modelo, a transmissão do conhecimento de forma recíproca promove a reflexão sobre o conteúdo captado, o raciocínio crítico, como explica:

“[...] a educação problematizadora [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.” (FREIRE, 1978).

Outro estudioso do tema, Mario Kaplún reforça a ideia da inter-relação entre a comunicação e a educação. “A cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (KAPLÚN, 1996). O autor também é contra o modelo de comunicação verticalizado; afirma que a prática do monólogo distancia as pessoas do sentimento de comunhão que deveria existir na sociedade. Como ele mesmo afirma, tal prática “está firmemente implantada **en la sociedad e internalizada en el tejido social**” (KAPLÚN, 1996). Kaplún lamenta que exista cada vez mais informação e menos formação. Para ele, mais do que transmitir a informação, o comunicador deve estimular discussões e o pensamento crítico dos receptores, que, por sua vez, devem embarcar ativamente no processo, discutindo, acrescentando e contribuindo efetivamente com a troca de conhecimento.

A Educomunicação, enquanto “campo de mediações”, conforme conceituação de Soares (2002), pode possibilitar a elevação do aparato crítico-apreciativo de alunos por meio de atividades mediadas pelos meios de comunicação em sala de aula. Entende-se, portanto, que as práticas desse campo permitam a expansão do entendimento dos educandos sobre os **media**, uma vez que questões teórico-abstratas passam a fazer parte do seu cotidiano, por meio da realização de atividades educacionais. Estima-se que isso aconteça porque a inserção do indivíduo no processo educacional contribui para uma maior proximidade em relação ao conteúdo em estudo.

Assim sendo, a capacidade de transmissão dos conhecimentos básicos adquiridos parece reforçada, na medida em que, segundo Paulo Freire (1983), o educando é motivado a problematizar. Nesse cenário, percebe-se que o aprendizado é construído no esforço para buscar a solução do problema, que passa a ser reconhecido como um processo que capacita o aluno a vivenciar o que foi aprendido, levando-o à experiência prática no seu contexto imediato, para posterior transmissão e aplicação em sua própria comunidade.

4. COMPROMISSOS COM A POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO

Tendo em vista o fato de tratar-se de um Programa de Extensão, percebemos a importância de indicar as iniciativas desenvolvidas que materializam as Diretrizes da Política vigente. Sendo assim, percebeu-se que: a **Diretriz de Extensão – Interação Dialógica** foi cumprida através da realização de encontros interdisciplinares com professores e alunos do PIBID de História e Filosofia da UFSJ, devido à criação do Grupo de Estudos de Educomunicação e seus encontros mensais, bem como pelas intervenções em escolas da Rede Pública de Ensino, através da parceria com a Escola Estadual Dr. Garcia de Lima, para o auxílio nas aulas da disciplina Comunicação Aplicada, do projeto do governo estadual “Reinventando Ensino Médio”. Os alunos secundaristas tiveram a oportunidade de produzir conteúdo jornalístico a ser veiculado no site da Vertentes Agência de Notícias-VAN (www.vanufsj.jor.br). Ainda referente a este aspecto, pode ser acrescentada a experiência vivida pelo Grupo Transdisciplinar de Pesquisa em Artes, Cultura e Sustentabilidade no quilombo Palmital, com o resgate e desenvolvimento cultural através do desenvolvimento de práticas jornalísticas, utilizando-se da Educomunicação para isso. Por fim, foi possível estreitar as relações com a Secretaria Regional de Educação, com a divulgação das práticas educacionais e troca de conhecimentos em palestras.

A **Diretriz da Extensão – Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade** foi cumprida ao utilizarmos as demais disciplinas do Curso de Comunicação Social – Jornalismo, na produção de conteúdo a serem destacados na realização de oficinas e atividades com os alunos secundaristas da Rede Pública de Ensino. Além disso, as práticas interativas com os cursos de Filosofia e História da UFSJ possibilitaram a discussão de temáticas propostas pelos alunos das escolas públicas, com a finalidade de aprofundar o conteúdo informativo. Similarmente, as práticas interativas com o curso de Pedagogia permitiram o acompanhamento e orientação dos alunos de Jornalismo nas atividades educacionais desenvolvidas nas escolas públicas de São João del-Rei. Houve ainda, o desenvolvimento de práticas educacionais no Quilombo Palmital com a interação entre os alunos dos cursos de Comunicação Social – Jornalismo, História, Teatro, Economia e Artes Aplicadas.

A Diretriz de Extensão – Indissociabilidade Ensino – Pesquisa – Extensão pode ser consolidada por meio do desenvolvimento das práticas educacionais estimulando a troca de conhecimento/experiências entre alunos dos cursos de Filosofia, História e Comunicação Social – Jornalismo, consolidando a prática formativa/humanística da colaboração e da solidariedade como fundamento da cidadania. Da mesma forma, incrementou-se o desenvolvimento das práticas educacionais nas escolas da Rede Pública, estimulando a troca de conhecimento/experiências com os alunos secundaristas. A diretriz pode ainda ser consolidada no desenvolvimento das práticas educacionais nas escolas da Rede Pública, com vistas ao estímulo e aperfeiçoamento do aparato crítico-apreciativo dos graduandos e dos alunos secundaristas, com vistas ao desenvolvimento de uma visão mais crítica dos meios de comunicação social e seus produtos – as notícias – a partir de análises dos processos de produção de matérias jornalísticas e do próprio texto/conteúdo das notícias em circulação na mídia. Houve ainda o desenvolvimento de iniciativas de investigação científica para a realização das oficinas ministradas tanto aos secundaristas, quanto aos graduandos. Por fim, no desenvolvimento de pesquisas por referências bibliográficas atualizadas a serem distribuídas aos participantes do Grupo de estudos e pesquisas em Educomunicação, a fim de fundamentar, analisar e criticar as práticas educacionais em estudo trazidas pelos participantes.

A Diretriz de Extensão – Impacto na Formação do Estudante foi concretizada por intermédio da conscientização do papel do comunicador (jornalista) regional, enquanto profissional engajado no fortalecimento das relações entre o global e a localidade, a partir da identidade regional, tendo as práticas jornalísticas desse contexto como elemento fundamental para a consolidação da consciência cidadã comprometida com o desenvolvimento local. Outro fator foi o reconhecimento da magnitude dos conteúdos humanísticos, como filosofia, sociologia, psicologia e história, na formação crítica do profissional de Comunicação Social – Jornalismo, a partir da interação e do diálogo com os graduandos de filosofia, psicologia e história. Além disso, houve o desenvolvimento prático da Educomunicação e fortalecimento dos conhecimentos dessa área na formação do bacharelado em Comunicação Social – Jornalismo; foi registrada a aproximação desse futuro profissional com a produção de conhecimento na área educacional e desse

nicho de trabalho no mercado. O contato dos alunos secundaristas, da Rede Pública de Ensino, com as práticas Educomunicativas propiciou aos mesmos novas oportunidades profissionais, através da convivência com a produção jornalística.

Finalmente, a **Diretriz de Extensão – Impacto e Transformação Social** foi realizada, tendo em vista as características de cada eixo de atuação do Programa, a partir da valorização dos alunos secundaristas, por meio da elevação da sua auto-estima, através do conhecimento adquirido na realização das práticas jornalísticas e da divulgação dos materiais produzidos por eles; o aumento da interação entre os alunos do curso de Comunicação Social – Jornalismo e os alunos de outros cursos (Psicologia, História e Filosofia), em busca da consolidação do aprendizado por meio de práticas inter e transdisciplinares, bem como da troca de experiências e postura crítica sobre os trabalhos entre ex-alunos da Escola Estadual Doutor Garcia de Lima e os atuais alunos da instituição, o que demonstra, de forma prática, a consciência de transformação promovida pela educação, aliada à possibilidade real de se conseguir chegar ao ensino superior. Igualmente, merece destaque a aproximação entre os bacharelados do curso de Comunicação Social – Jornalismo e a realidade da comunidade são-joanense, despertando consciência crítica e cidadania nos participantes do projeto.

5. AÇÕES PROMOVIDAS PELO PROGRAMA

Dentro do panorama proposto e em cumprimento à plataforma extensionista na qual se insere, foram realizadas as seguintes ações: I - 27º Inverno Cultural da UFSJ: Oficina Educomunicação como exercício de cidadania; II - Oficina de Jornal Mural; III - Mostra de Profissões da UFSJ: Apresentação do Projeto de Extensão VAN Educomunicativa; IV - Oficina de Simulação de Reunião de Pauta; V - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educomunicação; VI - Encontros na Comunidade Quilombola; VII - Seminário no Encontro Regional de Professores da área de empregabilidade “Comunicação Aplicada”.

6. METAS ATINGIDAS & PRODUTOS GERADOS

A partir das realizações elencadas nesse cenário, percebeu-se a promoção da integração e interação do curso de Comunicação Social-Jornalismo com

a comunidade escolar da região, por meio do trabalho dos membros deste projeto, na Rede Pública de Ensino Médio, de São João del-Rei. Verificou-se também a elevação do aparato crítico-apreciativo da comunidade local, a partir da formação de novos leitores da mídia regional, por meio da interação com a Rede Pública de Ensino Médio e comunidades quilombolas de São João del-Rei – MG. Houve também uma maior aproximação da comunidade escolar do Campo das Vertentes e Universidade, por meio do estreitamento das relações com os profissionais da Rede Pública de Ensino, provocando oportunidades de troca de saberes entre a Academia e cidadãos. Por fim, registrou-se a divulgação do conhecimento sobre a área de Comunicação Social e apresentação de uma nova oportunidade profissional aos alunos secundaristas.

No que tange aos produtos gerados destacam-se: a implementação, gerenciamento e monitoramento dos resultados das práticas educacionais na disciplina Comunicação Aplicada, no período noturno, da Escola Estadual Doutor Garcia de Lima; a criação, pelos estudantes secundaristas, de narrativas e produtos jornalísticos para diferentes dispositivos (jornal mural, blog, rádio e web TV), bem como a promoção de eventos internos. Outro fator de igual destaque é a elevação da consciência crítica dos cidadãos locais, a partir da percepção de que a realidade acessada nas mídias regionais é construída, devido ao contato com a produção de conteúdo jornalístico e suas respectivas técnicas. Os alunos secundaristas em conjunto com os graduandos de Comunicação Social-Jornalismo puderam conhecer e participar das etapas da elaboração de eventos (criação, gestão, produção, divulgação e avaliação) realizados para a comunidade escolar, na qual eles se inserem.

Ainda no que se refere aos produtos gerados, a Van-Educacional promoveu oficinas, como: Oficina Educomunicação como exercício de cidadania (julho de 2014), Oficina de Jornal Mural (setembro de 2014), Oficina de Simulação de Reunião de Pauta (outubro de 2014), Oficinas mensais de práticas midiáticas ministradas para os alunos do PIBID de Filosofia, Psicologia e História, para que os mesmos possam por em prática, nas respectivas escolas onde trabalham, as práticas educacionais. Adicionalmente, discussões mensais no Grupo de estudos sobre Educomunicação, do qual participaram alunos e professores do PIBID de Filosofia, Psicologia e História, propiciaram oportunidade de troca de

conhecimentos e experiências entre os universitários, como também a busca por soluções para os desafios apresentados no contato com a comunidade escolar da Rede Pública de Ensino.

Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos secundaristas da Escola Estadual Dr. Garcia de Lima (como reportagens e vídeos sobre os eventos realizados no ambiente escolar e os assuntos de interesse dos mesmos) foram postados na aba Educomunicação no site da VAN (www.vanufsj.jor.br).

7. PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE DO PROGRAMA EM 2015

Assim sendo, entende-se que o Programa VAN Educomunicativa precisa continuar, visto que o trabalho nas escolas da Rede Pública de Ensino abriu possibilidades de levar, a essas instituições, práticas educacionais que contribuem para a formação do cidadão crítico, bem como para a diminuição da evasão escolar, a partir do fomento do interesse dos secundaristas pelo conteúdo ministrado.

Além disso, os trabalhos interdisciplinares com os PIBIDs de História e Filosofia contribuíram para aprimorar as práticas educativas desses futuros profissionais do ensino. Adicionalmente, essas oportunidades de interação promoveram nos graduandos de Jornalismo a valorização desses conteúdos para a formação crítica do profissional de Comunicação, bem como da consciência da importância desses conteúdos de cunho humanístico para o desenvolvimento de uma prática cotidiana transformadora tanto para o profissional, quanto para sua realidade imediata.

Entretanto, é fundamental ressaltar, que o trabalho realizado com alunos do ensino médio não atingiu todas as expectativas do projeto, devido ao desinteresse de alguns alunos, tendo em vista sua rotina cansativa de trabalho e estudos. Com isso, há que se lidar com a dificuldade de criar uma consciência crítica a respeito do valor do conhecimento, enquanto canal de novas oportunidades de trabalho e educação. Assim, avaliamos a possibilidade de se transferir ou ampliar o desenvolvimento do projeto para as crianças, tendo em vista sua menor resistência à diversidade de práticas e recursos utilizados para a produção de conhecimento em sala de aula. Para tanto, estima-se a possibilidade de trabalho com crianças de bairros afastados da cidade, cujas associações desejam essa oportunidade, a fim de ocupar os estudantes que não usufruem de atendimento

em tempo integral por parte das escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública. Espera-se que queiram realmente experimentar as práticas educacionais, sem a imposição de restrições das instituições de ensino, já que tais associações estão mais abertas ao diálogo e negociação das condições de trabalho.

8. CONCLUSÃO

O desafio maior para a VAN – Educomunicativa ainda é de estabelecer uma relação mais próxima e aberta com a Rede Pública de Ensino de São João del-Rei, assim como, com os PIBIDs de História e Filosofia, para que os trabalhos sejam mais produtivos. O projeto possui campo fértil para atuação e promove o aprendizado pela utilização dos meios de comunicação em sala de aula, ou seja, como recursos didáticos. Dessa forma o processo ensino-aprendizagem tende a privilegiar uma abordagem mais lúdica, promovendo assim o envolvimento afetivo-emocional entre alunos e professores, entre alunos e conteúdos. Essa ambiência destaca a relação com o conteúdo, constituindo-se assim um modo mais agradável de vivenciar as práticas educativas. Tal metodologia pode transformar a escola em um lugar mais interessante e propício para a formação, adaptação e desenvolvimento de um indivíduo engajado socialmente, pelo fato de valorizar o desenvolvimento de sua região a partir de práticas cidadãs.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCEGA, Maria Aparecida. **Tecnologia e construção da cidadania**. São Paulo: ECA/USP, 2003.

BERLO, D. **O processo de comunicação**: introdução à teoria e à prática. São Paulo: M. Fontes, 2003.

BRAGA, J. L. Constituição do campo da Comunicação. In: NETO, A. F. et.al. (org.). **Práticas midiáticas e espaço público**. Porto Alegre: EDIPCRS, 2001. p.23-50.

CALDAS, M. das G. C. Leitura crítica da mídia: educação para a cidadania. **1º Seminário Nacional O Professor e a Leitura do Jornal**, Campinas, 2002. Disponível em:

<<http://alb.com.br/arquivo-morto/anais-jornal/jornal1/comunicacoes/seminario.htm>>. Acesso em 10 abr. 2015.

CORREIA, J. C. **Jornalismo regional e cidadania**. Universidade Beira do Interior: Portugal. 1998. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/correia-joao-jornalismo-regional.html>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

DUARTE, M. Y. M. Estudo de Caso. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio Barros (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005, p.215-235.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

FREINET, Elise. **O Itinerário de Célestin Freinet: a expressão livre na pedagogia Freinet**. Lisboa: Livros Horizonte, 1983

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOVERNO DE MINAS GERAIS (Brasil), Secretaria de Estado da Educação. **Reinventando o Ensino Médio**. Minas Gerais: Governo de Minas Gerais, 2011.

KAPLÚN, M. **El comunicador popular**. 3ª ed. Buenos Aires: Lumen-humanitas, 1996.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Recife: Massangana, 2010.

MARTÍN-BARBERO, J. **Retos culturales de la comunicación a la educación**. Elementos para una reflexión que está por comenzar. Revista Reflexiones Académicas. N 12 p.45-57, Santiago: Universidad Diego Portales, 2000.

MELO, J. M. de. **Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún**. São Bernardo do Campo, UNESCO, UESP, 2006.

MORAN, J. M. **Leituras dos Meios de Comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

REDE COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO (REDE CEP). **Mudando sua escola, mudando sua comunidade, melhorando o Mundo! – Sistematização da Experiência**. Brasília: UNICEF, 2010.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória**. In: Alea, n.02, v.07, dez.2005, p.305-322.

SOARES, Ismar de O. **Educomunicação: um campo de mediações**. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, v. 8, n. 23, set./dez. 2002.

SOARES, I. de O. (1999) **Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. In: Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte. Brasília: UNB, ano 1, n. 2, p. 5-75, jan./mar., 1999.

STUMPF, I. R. C. **Pesquisa bibliográfica**. In: DUARTE, J.; BARROS, A. B. (Org.). Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação. São Paulo: Atlas, 2005, p.51-61.

WOLF, M.. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

ZAHAR, C. R. C.: “Os livros resistirão às tecnologias digitais”. In: Nova Escola, Edição 204, Agosto 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier-livros-resistirao-tecnologias-digitais-610077.shtml>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

•● AUTORIA ●•

Filomena Maria Avelina Bomfim – Autora, professora do curso de Comunicação Social-Jornalismo Universidade Federal de São João del-Rei, MG. E-mail: myosha@gmail.com.

Delcimar Ribeiro da Silva – Co-autor, estudante do 7º semestre do curso de Comunicação Social-Jornalismo. E-mail: delcimar_cqc@hotmail.com.

Déborah Luisa Vieira dos Santos – Co-autora, do 3º semestre do curso de Comunicação Social-Jornalismo. E-mail: dlvs1@hotmail.com.

Sávio Augusto de Souza – Co-autor, estudante do 8º semestre do curso de Comunicação Social-Jornalismo. E-mail: savioaugustosouza@gmail.com.

Sílvia Cristina dos Reis – Co-autora, estudante do 5º semestre do curso de Comunicação Social-Jornalismo. E-mail: tudocinzagrafitte@gmail.com.



Comunicação e Educação: ponte entre saberes



Diva Souza Silva
Christiane Pitanga Serafim da Silva
Rafael Leonel Silva Borges
Michael Kealton Barcelos Fernandes

1. PRA INÍCIO DE CONVERSA...

Esse capítulo tem por objetivo apresentar uma pesquisa em desenvolvimento na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais, sobre os processos educacionais que abarcam o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão¹. Para esse momento será relatada a articulação entre disciplinas da graduação em Comunicação Social que geram projetos educacionais. A metodologia é de abordagem qualitativa, Denzin e Lincoln (2006), com análise documental e narrativa. A investigação tem por base os estudos de Soares (2000, 2002, 2011), Citelli e Costa (2011), Martín-Barbero, J. (2014) e Paulo Freire (1985) dialogando com o campo a partir da perspectiva de que a práxis social é a essência das práticas educacionais.

A pesquisa em desenvolvimento sobre a “Educomunicação como proposta metodológica aplicada à formação do saber Jornalístico” envolve o ensino, a pesquisa e a extensão. Isso se dá, inicialmente, a partir da articulação interdisciplinar entre duas disciplinas da graduação em Comunicação Social ao dialogarem suas propostas de ‘Mídias e Comunicação’ e ‘Comunicação e Educação’ no desenvolvimento de projetos educacionais. No âmbito da pesquisa os estudos tem se aprofundado através do Programa de Pós Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) com um grupo de estudos e pesquisas sobre a temática; também através da abordagem teórico-metodológica nas dissertações desenvolvidas; e de uma disciplina intitulada Educomunicação que evidencia os estudos da área e questões propositivas. No campo da extensão o movimento tem acontecido através do Programa de Educação Tutorial (PET) que é nomeado de PET-Conexões-Educomunicação, que tem desenvolvido diferentes projetos que envolvem alunos de várias licenciaturas da UFU em interlocução com a comunidade externa à universidade e ampliado o campo de abrangência da temática e a colocado efetivamente em ação.

Debater essas idéias nos permite elencar as práticas desenvolvidas no curso de graduação e as mídias que tem sido o meio de veiculação dos projetos educacionais vivenciados.

1 Pesquisa em desenvolvimento na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com a temática: Educomunicação como proposta metodológica aplicada à formação do saber Jornalístico sob a coordenação das professoras Diva Silva e Christiane Pitanga Silva.

A sociedade está cada vez mais midiaticizada. As tecnologias digitais têm promovido relações entre diferentes meios com diversidade de público, incluindo crianças, jovens, adultos e terceira idade. As crianças e os jovens, principalmente, assimilam os avanços tecnológicos paralelamente ao seu desenvolvimento educacional, acessando e compartilhando conteúdos a que são expostos de maneira rápida e intensa. Esse comportamento desafia profissionais de educação, comunicação e tecnologias, exigindo novas posturas por parte das instituições de ensino e de seus educadores para melhor compreender a realidade social de seus alunos, como explica Barbero:

(...) meios e tecnologias são para os mais jovens **lugares** de um desenvolvimento pessoal que, por mais ambíguo e até contraditório que seja, eles converteram no seu modo de estar juntos e de expressar-se. Então, devolver aos jovens espaços nos quais possam se manifestar estimulando práticas de cidadania é o único modo pelo qual uma instituição educativa, cada vez mais pobre em recursos simbólicos e econômicos, pode reconstruir sua capacidade de socialização. Cortar o arame farpado dos territórios e disciplinas, dos tempos e discursos, é a condição para compartilhar, e fecundar mutuamente, todos os saberes, da informação, do conhecimento e da experiência das pessoas; e também as culturas com todas as suas linguagens, orais, visuais, sonoras e escritas, analógicas e digitais. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 120)

Esse cenário provoca a imersão em estudos que possam promover o diálogo entre a educação, a comunicação e as tecnologias, considerando o contexto em que se inserem e o protagonismo dos sujeitos envolvidos. Não se pode aligeirar o processo de mudança em relação ao ensino e a aprendizagem, pois quase que milenarmente a linearidade dos fatos e conceitos nesses espaços tem sido disseminada de maneira única e com pouca ou nenhuma flexibilidade.

Por isso o desafio é intenso e múltiplo, pois envolve mudança de cultura e de apreensão de novas formas de aprender, ensinar, colaborar e compartilhar.

Essa tem sido a experiência da Universidade Federal de Uberlândia ao vivenciar na graduação do curso de Comunicação Social – Jornalismo a interlocução entre duas disciplinas que unem Comunicação, Educação e Mídias na perspectiva educomunicativa.

As Seções seguintes abordarão alguns conceitos que fundamentam nossos estudos e pesquisas, em sequência a narrativa da experiência em movimento, depois quem conta o quê, e conclui com a dinâmica de fazer o caminho caminhando.

2. TECENDO CONCEITOS...

No universo educacional, é cada vez mais crescente o uso das mídias em sala de aula, seja como recurso didático, seja como ferramentas que colaboram para a construção de um conhecimento mais amplo e multidisciplinar do aluno. O fazer pedagógico deve estimular a investigação, a reflexão, a produção do próprio conhecimento de forma mais participativa e dinâmica. Freire (1985) destaca, em sua clássica obra *Extensão ou Comunicação*, a importância da participação coletiva, da troca, do diálogo e da comunicação para a arte do ensino.

A educomunicação, uma interface entre educação e comunicação pode contribuir para uma educação revolucionária, que compreenda e respeite a trajetória do aluno e promova ressignificações dos seus saberes, pois, as práticas educacionais pretendem estimular a aprendizagem, aproveitando os saberes dos alunos numa construção coletiva do conhecimento.

Educomunicação é um campo de intervenção social, e, como tal, é composta por muitas variáveis e demanda investigações e discussões acerca de seus processos constituintes e dos sujeitos deles participantes. “Com relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem oferecer para ampliar os diálogos sociais e educativos” (SOARES, 2011, p. 18).

As perspectivas teórico-metodológicas desse novo campo do saber apontam para ações de intervenção social. Assim, as ações oriundas dos projetos são reunidas em seis áreas de intervenção: educação para a comunicação; expressão comunicativa através das artes; mediação tecnológica nos espaços educativos; pedagogia da comunicação; gestão da comunicação nos espaços educativos; e reflexão epistemológica sobre a própria prática.

A educomunicação possui, em sua essência, pressupostos que visam superar possíveis limites conceituais entre as áreas da educação e da comunicação, configurando-se como a interface entre estes campos. A educação, enquanto ação comunicativa é um fenômeno que permeia todas as maneiras de formação do ser humano e, assim, sob a mesma ótica, toda ação de comunicação tem, potencialmente, uma ação educativa.

Nesse sentido, a construção de uma comunicação dialógica e participativa no ambiente educacional, pautada em uma eficaz gestão compartilhada por órgãos governamentais, administração escolar, docentes, alunos e a comunidade abre oportunas perspectivas de melhoria motivacional e de fortalecimento dos laços entre alunos e professores ao longo do processo de aprendizagem.

A práxis social é a essência das práticas educomunicativas, isto é, para a educomunicação não importa o ferramental tecnológico ou a mídia utilizada, mas se o processo de mediação promove o diálogo social e educativo.

Vazquez (1977) afirma que:

entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para indispensável para desenvolver ações reais,efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (p. 207)

É o desafio central da relação interdisciplinar entre os campos de conhecimento: educação, comunicação e tecnologias.

De acordo com Martín-Barbero (apud SOARES, 2011, p. 43),

o desafio que o ecossistema comunicativo coloca para a educação não se resume apenas à apropriação de um conjunto de dispositivos tecnológicos (tecnologias da educação), mas aponta para a emergência de uma nova ambiência cultural.

Na verdade, interessa à educomunicação o uso que as audiências/receptores dos meios de comunicação fazem dos conteúdos compartilhados, como reagem e articulam as informações e resignificam o seu cotidiano e as suas relações sociais.

É desse encontro de sujeitos à busca da significação do significado, momento particular de ativação dos princípios da reciprocidade, ou da retroalimentação, que os atos comunicativos ganham efetividade, conquanto sustentados por mediadores técnicos ou dispositivos amplificadores do que está sendo enunciado (CITELLI E COSTA, 2011, p. 64).

A possível ponte entre os saberes comunicativos e educativos ganham efetividade em cenários que se disponham a esse diálogo, pois segundo Soares (2000) surge um novo campo, a educomunicação, de natureza relacional, vivenciado na prática dos atores sociais e com ações específicas de intervenção social.

3. A EXPERIÊNCIA EM MOVIMENTO...

As disciplinas de 'Comunicação e Educação' e 'Mídias e Comunicação' fazem parte da estrutura curricular do curso de Comunicação Social, da Universidade Federal de Uberlândia, com carga horária semestral de 60h. O curso, através de seu Projeto Político Pedagógico, assume

O ensino do Jornalismo como ciência que pressupõe a necessidade de elementos como **atualidade**, **oportunidade**, **universalidade** e **difusão coletiva**. Por isso, o jornalismo [...] é responsável pela livre difusão das idéias, pelo acesso de todas as camadas da população à informação no seu aspecto mais amplo – que abrange desde as condições reais do dia a dia da população, a escolha dos caminhos políticos do país [...] (PPP, 2009)

Comungando com essa concepção do Projeto Pedagógico do curso é que descrevemos que a relação entre as disciplinas acontece. Nelas o discente é convidado a construir projetos Educomunicativos, onde é possível criar diálogos entre o ambiente universitário e a sociedade. Há o envolvimento com temáticas diversificadas que contemplam comunidades fora da universidade e, colaborativamente, o desenvolvimento de processos educomunicativos.

De acordo com os Planos de Curso das disciplinas afirmamos que o objetivo principal desse trabalho interdisciplinar é despertar no aluno a consciência da intervenção social da prática jornalística por meio da educomunicação, considerando suas habilidades e competências. As disciplinas são oferecidas no primeiro período do curso, assim, o aluno ingressante consegue estabelecer vínculos que auxiliarão em sua formação.

A metodologia de pesquisa empreendida nessa investigação é de abordagem qualitativa, a partir de Denzin e Lincoln (2006), que envolve os procedimentos: análise documental, entrevistas e narrativas. Para esse momento evidenciaremos um recorte dos procedimentos que permitam uma melhor compreensão dos objetivos propostos.

O desenvolvimento da pesquisa tem se dado a partir de etapas dentre as quais destacamos: num primeiro momento a revisão bibliográfica dos conceitos de educação, comunicação social, práticas educativas, práxis, construção do saber, processo de aprendizagem e práticas sociais. Num segundo momento estão sendo coletados e analisados os seguintes documentos: as diretrizes curriculares dos cursos de Jornalismo, aprovadas pelo MEC em 2014, o Projeto Pedagógico do curso de Jornalismo da UFU, os planos de ensino e cronogramas das disciplinas envolvidas nas práticas educacionais, bem como o roteiro dos projetos.

A partir dessas análises procedem-se as entrevistas narrativas onde os envolvidos se constituem a partir das narrativas. Para Bolívar (2001, p. 220), “a narrativa é uma estrutura central no modo como os seres humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração.” Esse procedimento compreende mais diretamente os envolvidos no processo educacional na tentativa de compreender como ocorre o processo, em que medida há a resignificação dos saberes e fazeres dos alunos, ou seja, em que os projetos educacionais, como processo de aprendizagem, acrescentam/modificam os seus saberes. Da mesma forma serão entrevistados alguns membros das comunidades onde são realizados os projetos, para saber se ocorreu e em que medida ocorreu a intervenção social.

4. QUEM CONTA O QUÊ...

Como exigência para aprovação final nas disciplinas de “Mídias e Comunicação” e “Educação e Comunicação”, os alunos do curso devem buscar construir colaborativamente projetos ligados às práticas educacionais e envolvendo a comunidade, seja ela acadêmica ou não. Ao final do semestre, esses produtos são apresentados à comunidade acadêmica e retornam para a comunidade para que possam, de fato, empoderá-los.

A seguir, alguns projetos desenvolvidos pela quinta e sexta turmas do Curso de Comunicação Social, Jornalismo, da Universidade Federal de Uberlândia são apresentados e, paralelamente à descrição do que foi desenvolvido, estarão pequenas narrativas, registradas até esse momento da pesquisa, dos membros dos grupos que desenvolveram os projetos educacionais.

5. REVISTA ABERTAMENTE

A **Revista online Abertamente**² foi criada por alunos da quinta turma do curso de Jornalismo. Esta foi destinada a professores da Educação Básica com o objetivo de apresentar os conceitos de Educomunicação e suas relações com as possíveis práticas desenvolvidas no ambiente escolar. A revista foi vinculada na plataforma Issuu³ para que, desta forma, qualquer pessoa, estudante, professor ou interessado pudesse acessar e consultá-la rapidamente.

A **Revista online Abertamente** é composta por textos de relato de experiências escolares das autoras, depoimentos de professores e educadores. Além disso, a revista também, explica e exemplifica meios de comunicação como blog, jornal mural, fanzine, entre outros. Promove assim ambientação e identificação de diversos públicos ligados diretamente, ou não, a área da educação.

[...] nunca tinha anteriormente ouvido falar em educomunicação. Palavra que me soou estranha no primeiro contato, começou a tomar forma após me envolver com os projetos educacionais propostos. O entendimento que a educomunicação consiste na combinação entre mídias e educação, pretendendo um conhecimento mais amplo para aquele que irá usufruir desse método educativo, mais como uma vertente, uma maneira de enxergar a comunicação, fez com que eu comesse a enxergar a educação tradicional necessitada ao máximo dessa nova iniciativa educativa. No decorrer da disciplina, tivemos que produzir um material educacional. Como estudantes de jornalismo, eu e os integrantes do mesmo grupo pensamos em produzir uma revista que abordasse a educomunicação, voltada para o público alvo formado por professores de educação básica. Entre entrevistas e pesquisas realizadas para a produção dessa revista, constatamos que esse campo de estudo é, infelizmente, pouco conhecido mesmo pelas professoras que poderiam usufruí-la. No entanto, conhecemos também professoras que usam a educomunicação, como a professora de matemática que conversou

2 Revista AbertaMente: http://issuu.com/nayaras.ferreira/docs/revista_abertamente.

3 Issuu é a plataforma de publicação digital. <http://issuu.com/about>.

conosco e resolveu compartilhar seu trabalho na revista produzida com nome de Abertamente. Ao final da disciplina o que ficou foi que apesar de não ter ouvido a palavra educomunicação nem ter conhecimento de que é um campo de estudo em ascensão, ela está mais próxima de nós do que podemos imaginar. E por melhor que pareça, a Educomunicação vai pra mais além do uso de mídias e tecnologias em sala de aula, fugindo do giz e lousa, dos alunos sentados um de costas para o outro. (Trecho da narrativa de CAROLINE BUFELI, co-autora da Revista Abertamente)

6. PROJETO COLORIR

O **Projeto Colorir**⁴ foi criado por alunos da sexta turma de Jornalismo e teve como tema de abordagem a brasilidade, ou seja, tudo que identificasse o Brasil, suas culturas e sua gente. O grupo optou por trabalhar com uma escola pública de ensino integral da cidade de Uberlândia que atende alunos do ensino fundamental. O grupo abordou quatro meios de comunicação, sendo eles o vídeo, a fotografia, o texto e o rádio.

Foram ministrados minicursos, onde os alunos puderam desenvolver sua liberdade criativa com o auxílio dos criadores do Colorir. Como produto final, foi criado um site que convergiu todas as produções do projeto; e, conseqüentemente, divulgando todo esse material de forma a conseguir um compartilhamento global. Além disso, o site também conta com os bastidores do projeto, depoimentos dos elaboradores e do pessoal que, colaborativamente, deu vida ao projeto na escola.

Viver o Colorir foi uma experiência única, e eu jamais seria capaz de escrever isso, apenas por escrever. Estar com todas aquelas crianças, de todas as realidades possíveis, de diversas idades, jeitos, saberes e costumes, e conseguir unir todo esse emaranhado de diversidade infantil em atividades comunicativas foi uma tarefa desafiadora, mas acima de tudo, recompensadora. Ao acessar o site do projeto hoje, e ver que nós mediamos todo aquele processo que levou a um produto final lindo, me dá muito orgulho e com certeza serve de motivação para continuar criando, produzindo e pensando educomunicação no mundo. Apesar de ter chegado na Universidade, com uma experiência significativa na área do rádio, foi muito importante para mim o fato de conseguir unir essas duas vertentes – a paixão por crianças e a paixão pelo rádio – em uma forma criativa e especial para todos que acompanharam e participaram das nossas atividades, e isso conseguiu mudar o meu olhar sobre

4 Projeto Colorir: <http://educolorir.wix.com/projeto>.

outros processos que podem ser desenvolvidos com as ferramentas que o rádio disponibiliza. Aos membros do projeto, fica meu respeito e agradecimento por estarmos juntos nessa jornada que foi 'Colorir'. Quanto às crianças, que conseguiram produzir tudo aquilo, fica o nosso carinho, admiração e gratidão. E um recado. "Vocês podem mais. Vocês podem colorir o mundo!". (Trecho da narrativa de VICTOR FERNANDES, co-autor do projeto Colorir)

7. PROJETO UAI, AQUI É NORDESTE!

O Projeto **Uai, aqui é Nordeste**⁵ foi criado por alunos da sexta turma do Curso de Jornalismo que trabalhou com a comunidade nordestina da cidade de Uberlândia/MG. Foram criados um site e uma página em uma rede social, a partir do fomento das disciplinas de "Mídias e Comunicação" e "Educação e Comunicação" em trabalhar com o tema brasilidade. O **Uai, aqui é nordeste!** contou com o apoio da Associação Nordestina da cidade, que auxiliou na produção de vídeos, reportagens e podcasts.

O site é composto por crônicas, reportagens, fotos, podcasts e um documentário. Todo esse material foi produzido pelos criadores do projeto, levando a representação do grupo de nordestinos da cidade. Além disso, o site traz informações sobre encontros e eventos de confraternização entre membros da comunidade nordestina e admiradores da cultura. O **Uai, aqui é nordeste!** também conta com uma seção de depoimentos dos autores do projeto e de pessoas que conviveram com eles.

É nítido na minha memória que educomunicação deve aliar teoria com a prática, o que acabou se concretizando. A carga teórica, por incrível que pareça me ajudou, pois até então parecia não haver entendido nada, só quando fomos a campo, que ficou visível o que era "educomunicar". Aplicar os conceitos aprendidos, conviver com a comunidade escolhida, que no meu caso foi grupo de nordestino, foi uma grande aprendizagem. Talvez para alguns a educomunicação não esta visível no projeto, pois não ensinamos algo diretamente, mas levamos a comunidade a refletir sobre seus costumes, sua cultura, sobre a pessoa enquanto nordestina. Além de realizarmos a comunicação e não a extensão. Acredito que trouxe comigo uma grande bagagem de conhecimento do projeto realizado. Uma coisa é você falar de um assunto "x", de uma comunidade, outra é conviver com ela, e foi o que fizemos. Desta forma,

5 Uai, Aqui é Nordeste! <http://uaiaquienordeste.wix.com/uaiaquienordeste>.

creio que o objetivo da disciplina foi alcançado, posso afirmar que sei o que é educomunicação e aplico, quando possível, em outros afazeres acadêmicos. (Trecho da narrativa de YGOR RODRIGUES, co-criador do projeto Uai, aqui é nordeste!)

Os projetos aqui relatados expressam um pouco da abordagem da Educomunicação no Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia. A articulação entre disciplinas do curso e a vivência desse novo campo educacional tem possibilitado diferentes olhares sobre a realidade e a real possibilidade de intervenção social.

8. FAZER O CAMINHO CAMINHANDO...

Os projetos Educomunicativos que são desenvolvidos na UFU em colaboração com a comunidade externa permitem que a prática Educomunicativa se torne mais conhecida e colabore para o crescimento das pesquisas dentro do meio acadêmico. A pesquisa em desenvolvimento na área da Comunicação Social vinculada às práticas educacionais são fundamentais para que possamos tornar o processo múltiplo de estudos uma referência na educação.

Não há caminho seguro ou prescrito, mas há inúmeras possibilidades de conhecer, reconhecer, interagir, colaborar e fazer o caminho caminhando!

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se põs a caminhar”. Paulo Freire

9. REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (ORG.). **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento.** 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação.** São Paulo: Contexto, 2014.

PPP. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Comunicação Social: Habilitação em Jornalismo.** Uberlândia: UFU/Faculdade de Educação, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: **Comunicação & Educação.** São Paulo: ECA/USP [23], nº 20, set/dez 2000, p. 12-24.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação. In: **Comunicação & Educação.** São Paulo: ECA/USP [23], jan. /abr. 2002, p. 16-25.

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

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

•• AUTORIA ••

Diva Souza Silva – Doutora em Educação, Mestre em Comunicação Social, Graduada em Pedagogia, Professora do Curso de Comunicação Social – Jornalismo e do Programa de Pós Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: diva@faced.ufu.br.

Christiane Pitanga Serafim da Silva – Mestre em Comunicação Social, Graduada em Designer Gráfico, Professora do curso de Comunicação Social – Jornalismo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: chrispitanga@yahoo.com.br.

Rafael Leonel Silva Borges – Acadêmico do 5º Período do Curso de Comunicação Social – Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia e bolsista do Programa de Bolsas de Graduação da universidade- temática: Educomunicação. E-mail: rafaelrlsborges@gmail.com.

Michael Kealton Barcelos Fernandes – Acadêmico do 5º Período do Curso de Comunicação Social – Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia e bolsista do Programa de Bolsas de Graduação da universidade- temática: Educomunicação. E-mail: michaelkfernandes@gmail.com.



**Educomunicação e História no PIBID da
Universidade Federal de São João Del-Rei
(2014-2015)**



Orlando José de Almeida Filho

1. INTRODUÇÃO

As duas epígrafes nos remetem a uma reflexão fundamental e podem nos ajudar a pensar a educação como processo de construção histórica e dialógica no tempo. O lugar onde se constrói o conhecimento escolar é convidativo, no sentido de se pensar que há um espaço infinito de múltiplas relações possíveis de construção para discutir memórias e identidades por meio de uma educação crítica e não ingênua como, se os acontecimentos fossem naturais.

O que é o caminhar da existência humana sem passado, sem memória? Por que registrar as experiências pelas quais passamos na História do presente? Poderíamos fazer uma longa discussão para responder a essas duas questões, porém o que a nossa percepção nos aguça é a ideia de que estamos realizando um trabalho para compartilhar.

O objetivo central desse texto é refletir sobre o subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), MG, na perspectiva da educomunicação.

O tema proposto sobre educomunicação e diversidade traz uma discussão inserida no trabalho do PIBID que coordeno no curso de História do Departamento de Ciências Sociais (DECIS), da UFSJ em três escolas do município de São João del-Rei, MG: Escola Estadual Garcia de Lima, Escola Municipal Pio XII e Escola Estadual Governador Milton Campos. Na Escola Municipal Pio XII, atuamos no decorrer de quatro anos, março de 2010 a dezembro de 2014, portanto, atualmente, estamos somente em duas escolas estaduais. O trabalho do subprojeto de História, nessas escolas, faz parte de um projeto maior, situado no interior do PIBID, financiado pelo Governo Federal, via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que envolve todas as licenciaturas em uma tríade: formação dos discentes, formação continuada para professores supervisores das escolas participantes e aproximação das universidades das escolas de educação básica. Estão envolvidos no subprojeto de História: um professor da UFSJ, vinte discentes do curso de História, dois professores da rede pública e os alunos das escolas envolvidas no programa.

O subprojeto de História interage, também, desde 2014, com o Projeto de Extensão em interface com a pesquisa, jornalismo Regional e Educomunicação liderado pela professora Professor. Filomena Bomfim. A entrada no grupo justifica nossa periodização e o recorte que apresentamos pelo fato de iniciarmos encontros com os demais participantes para estudo somente a partir de 2014.

O objetivo geral da proposta do subprojeto de História é pensar a História como uma construção no tempo, à maneira de Marc Bloch, a partir do diálogo, reflexão e produção do conhecimento em sala de aula, numa relação de trocas entre todos os agentes sociais envolvidos com a proposta do subprojeto de História do PIBID, nas referidas escolas. Do objetivo geral da proposta há desdobramentos que procuram responder às seguintes questões: como ensinar História? O que ensinar em História? Para que ensinar História?

A contribuição de Paulo Freire, no que se refere às nossas problematizações, pensar a educação como lugar de encontro dialogal e de aprender juntos, é um dos referenciais que nos ajudam a pensar o desenvolvimento dos trabalhos a partir de uma lógica que envolve todos os atores. A perspectiva de que, “ninguém educa ninguém, ninguém é educado por ninguém; os homens se educam juntos, em comunhão” (2011, p. 95-101), identifica-se à nossa prática e discussões fundantes da proposta metodológica que busca desenvolver um trabalho com a memória, identidade, História local, histórias de vida e historiografia.

A metodologia que utilizamos para desenvolver nossos trabalhos nas escolas está alicerçada a partir de intervenções em sala de aula e oficinas. . Essa proposta privilegia discussões e construção de projetos, desenvolvidos a partir dos conteúdos do programa da disciplina privilegiando: a construção de conceitos históricos, a percepção de concepções historiográficas, o uso de fontes documentais nas diversas linguagens midiáticas do patrimônio material e imaterial possibilita pensar e discutir a identidade, História local, histórias de vida, memória e historiografia. Por conseguinte, as discussões sobre o ensino de História sempre procuraram identificar seus sentidos para compreender o homem como “[...] fabricante de instrumentos de trabalho, de habitações, de culturas e sociedades, o homem é também agente transformador da história [...]” (NORA, 1987, p. 3).

O diálogo constante entre os atores envolvidos é um elemento fundamental da metodologia dos trabalhos realizados no PIBID. Esse diálogo coletivo é fundamental, pois entendemos que cada experiência, independente do seu grau de conhecimento, oferece possibilidades de apreender o conhecimento histórico de forma crítica por meio de análises de fontes documentais, seja um texto, uma imagem, uma música, um filme ou qualquer outra fonte midiática.

Nesse sentido, nossos objetivos em relação ao ensino de História em sala de aula, encontram-se estreitamente próximos ao Projeto de Extensão, sob coordenação da professora Filomena Bomfim. Também buscamos proporcionar a elevação do “aparato crítico-apreciativo dos receptores, a partir da formação de novos leitores da mídia regional” (BOMFIM, Agência de notícias interativas no Campo das Vertentes-MG: uma proposta de extensão sob a égide da Educomunicação, 2015), sobretudo por meio dos usos de fontes históricas.

Inicialmente, apresento a minha experiência na relação com os bolsistas e supervisores que participam do PIBID. Os trabalhos no campo da História na escola objetiva educar o aluno para pensar historicamente e não uma mera reprodução do conhecimento, bem como proporcionar formação aos professores já graduados e aos futuros educadores.

No segundo momento faço uma reflexão sobre História, mídia e escola. A educomunicação pode ser uma proposta e uma ferramenta fundamental para se pensar o conhecimento histórico no campo dos saberes escolar. A educomunicação possibilita uma mediação do conhecimento em uma perspectiva onde as representações do conhecimento histórico são fundamentais para a compreensão de mundo em suas múltiplas relações.

Finalmente, apresento análise das representações construídas pelas professoras a partir da participação como supervisoras nas escolas em que atuam. Utilizei para isso uma fonte intitulada “Relato de Experiência no PIBID”, produzido em 2013 pelas professoras com o objetivo de avaliar o trabalho e suas percepções sobre o PIBID.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA ESCOLA

Tenho afirmado e registrado, em outros momentos (mesa redonda, Encontros de História, Congresso) de reflexão sobre a minha experiência, ao analisar os trabalhos desenvolvidos no PIBID¹. Essa empreitada não é fácil e alguns cuidados são necessários, pois ao mesmo tempo em que sou o autor desse texto, também, sou ator que participa diretamente na coordenação dos trabalhos. É, portanto, válido lembrar, novamente, o que o historiador francês Jörn Rüsen afirma, em seu texto, **História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**, que estudiosos e pesquisadores, muitas vezes, absorvidos por suas árvores, tendem a perder a floresta de vista (2010 p. 42).

Pretendemos, ainda, pensarmos a experiência que construímos no PIBID, não apenas enquanto proposta política de Estado, mas ressaltar a atenção à riqueza das iniciativas locais, institucionais, sócios profissionais e às experiências vividas no contato direto com a comunidade escolar. A formação de professores é o norte central da proposta e um desafio no processo de construção da mesma, pois o ensino de História na escola, para Rüsen, se opõe à

[...] especialização restritiva e ao afastamento da prática e do sujeito agente ao mesmo tempo que se opõe àquilo que fragmenta, ao contrário, sistematiza os saberes da ciência histórica. Essa formação possibilita construir competências que levem ao conhecimento de si, do outro e do mundo. (2010, pp. 95-103).

O ensino da História na escola tem como finalidade desenvolver competências que vão ao encontro de pensar a história a partir de uma visão crítica que se oponha à ideia, meramente, de reprodução de conveniências políticas, situadas na perspectiva da construção da nação ou de outros interesses. O nosso desafio é o de forjar outros paradigmas em que a formação histórica (tanto de alunos

1 Desde que assumi a coordenação do PIBID tenho socializado as experiências sobre o trabalho realizado nas escolas em eventos voltados para a discussão sobre ensino e aprendizagem. Cf.: Participação de mesas na XI, 2011, 2012 e XII 2013. **Políticas pública em educação: a experiência do PIBID**. Semana de História da UFSJ e em encontros sobre o ensino de História. Ver.: ALMEIDA FILHO, Orlando José de, Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil. **8º Encontro Perspectivas do Ensino de História – Grupos de Trabalho** Experiências na educação histórica no PIBID. São Paulo: UNICAMP, 2012. 5º Congresso Regional de Educação: práticas pedagógicas. Experiência do PIBID de História nas instituições escolares. São João del-Rei, MG, 2012.

como de professores) seja um princípio de descoberta crítica do saber, construído historicamente.

O lugar onde o conhecimento escolar é desenvolvido nos convida a pensar que há um espaço infinito de múltiplas relações possíveis, de construção dialógica de saberes críticos para conhecer a si mesmo, o outro e o mundo, portanto, intermináveis. Quem dialoga, partilha, pois dialoga com alguém, com alguma coisa da história vivida e até mesmo com as tantas histórias não conhecidas que podem ser reveladas.

Esse “diálogo” ocorre no cotidiano do desenvolvimento dos nossos trabalhos e resulta em encontros para discussões, estudos, organização de cronogramas para intervenção em sala de aula, produção de materiais didáticos, oficina para desenvolver projetos de trabalhos, pesquisa de campo que explora, entre outros, filmagens, gravações, entrevistas, fotografia, coleta de dados... e produção de trabalhos escolares e acadêmicos. Para isso, a proposta metodológica da Educomunicação, pode nos ajudar a pensar como refletir e analisar a vida midiática e como os meios de comunicação podem ser pensados na escola. A educação e comunicação, por fazerem parte da natureza humana, sempre caminharam lado a lado e são inseparáveis, sobretudo, na sociedade da informação e por isso mesmo se completam.

É a partir dessa experiência de formação, em um campo que possibilita unir o ensino de História e Educomunicação, centrado na ideia da formação de professores, que buscamos pensar uma educação e ensino de História que leve em conta a formação crítica e que contribua para a formação voltada para a cidadania e autonomia do sujeito.

3. HISTÓRIA, MÍDIA E ESCOLA EM PERSPECTIVA

A educação encontra-se no campo da produção cultural construída historicamente, sobretudo, pela necessidade humana de se colocar no mundo e compreender a vida em suas múltiplas relações. Esse território, para Chartier, não é neutro e pode ser demarcado por meio de uma operação histórica na qual

“[...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspire à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, par cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...]. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitação não é, portanto, afastar-se do social [...] muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais”. (1990, p. 17).

Ocupar o espaço da cultura por meio das representações históricas que norteiam o ensino significa trazer a realidade social vivida pelo aluno para entendê-la, na perspectiva de perceber como o mesmo se apropria dos sentidos dos acontecimentos históricos. A ação educativa ocupa essa dimensão e o ensino da disciplina faz parte do processo dessa construção e, sempre, esteve em disputa na história da educação. Sobre essa questão, conclui Chartier:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. (1990, p. 17)

A educação não é um campo minado pela neutralidade, mas sim constituído por disputas, divergências, diversas visões de mundo e, por isso mesmo, sempre houve **luta de representações** no centro da cultura educacional que nortearam as ações e **estratégias** dos diversos interesses e **representações**. As estratégias dessas representações estão no campo simbólico que demarcam posições, entre elas, o mundo midiático, hoje, presente na vida dos estudantes, seja por meio dos usos das tecnologias que levam à recepção de centenas de imagens e sons.

O sistema de mídia nacional e global enquanto instrumento de mediação, aparentemente neutra, impõe valores das mais variadas formas, que vão do consumo aos padrões de estética, beleza, felicidade entre outros. Portanto, podemos afirmar que a mídia possui também um papel formador e uma das

finalidades da escola é trabalhar as informações advindas no cotidiano desses meios e transformá-las em conhecimento, desconstruindo qualquer forma, segundo Boudieu, de aparente neutralidade e a manutenção da ordem simbólica. (1997, p. 24-25)²

O trabalho dos bolsistas universitários, supervisionados pelos professores das escolas, buscam por meio do conhecimento escolar, educar para uma visão crítica das produções culturais envoltas nos mais diversos discursos midiáticos. Esse trabalho é realizado por meio da pesquisa que envolve as fontes históricas (imagens, fotografia, filmes, documentários, arquitetura, museus, textos e o próprio livro didático), objeto central, caro e necessário aos historiadores. Por outro lado, essa juventude que adentra para a escola são, efetivamente, aqueles que se relacionam diariamente com o que alguns teóricos denominaram chamar de “ciberespaço”. Para Lévy,

[...] o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a esta inteligência um ambiente propício.

- de isolamento e de sobrecarga cognitiva (estresse pela comunicação e pelo trabalho diante da tela),
- de dependência (vício na navegação ou em jogos em mundos virtuais),
- de dominação (reforço dos centros de decisão e de controle, domínio quase monopolista de algumas potências econômicas sobre funções importantes da rede),
- de exploração (em alguns casos de teletrabalho vigiado ou de deslocalização de atividades no terceiro mundo),
- e mesmo de bobagem coletiva (rumores, conformismo em rede ou em comunidades virtuais, acúmulo de dados sem qualquer informação, “televisão interativa”). (1999, p. 29-30)

O filósofo da informação aponta exatamente que o crescimento do ciberespaço não é uma condição para desenvolver o que ele denomina de inteligência coletiva, ou seja, o acesso ao acúmulo de informações não determina,

.....
2 Para Bourdieu, a televisão, como mediadora, utiliza muito das estratégias de ocultar mostrando, mesmo, por meio de gravações jornalísticas, por exemplo, que há seleção de imagens e nesse processo busca-se o sensacional, o caráter dramático ou a alegria, o enaltecimento, os exageros ou minimização dos fatos. No mundo do jornalismo “o que interessa é o extraordinário que rompe com o ordinário” (1997, p. 25-28).

automaticamente, o desenvolvimento da inteligência coletiva. A grande questão não é somente ter acesso à informação, o que já foi um avanço no que se refere à democratização da informação, porém a questão maior é: como transformar a informação em conhecimento? Como compreender as múltiplas consequências do desenvolvimento tecnológico que emergem em um processo de dominação, isolamento e exploração? Esse é o desafio da escola e, no caso brasileiro, ainda mais grave, pois os investimentos públicos em educação, praticamente inexistem, de modo particular nas escolas públicas.

A educação pode contribuir no sentido de desenvolver um pensamento crítico e colocar esse aparato midiático a serviço da humanização das relações por meio de uma educação dialógica que construa o pensamento crítico. Pensar um processo educativo em duplo sentido (educação/comunicação) pode ser um caminho para discutir e propor um conhecimento que leve a educar essa inteligência coletiva definida por Lévy como sendo a “distribuição por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva de competências”. (1998, p. 28). A ideia de “mobilizar competências” é interessante, pois para o autor, toda pessoa humana é inteligente e pode desenvolver competências por meio da cooperação e do compartilhamento. Embora Levy não seja um freiriano, e em seus trabalhos, Paulo Freire não seja uma referência, indiretamente observa-se que o autor dialoga com Freire, pois a “inteligência coletiva” ocorre por um tripé fundamental que se encontra em Freire: diálogo coletivo, cooperação pela partilha e desenvolvimento de habilidades que reconhece que todos podem realizá-las. Essas habilidades estão sempre voltadas para um conhecimento crítico do mundo, de si e do outro. No caso brasileiro, o que está colocado no campo educacional é o educar para a cidadania, diga-se de passagem, é um tema fundamental que perpassa os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que elegeram a cidadania como eixo central para a construção da democracia no Brasil.³

3 Para desenvolver uma educação cidadã, os PCNs elegeram a cidadania como elemento norteador do Ensino Fundamental e Médio. Para que isso ocorra é necessário promover uma educação que desenvolva as competências e habilidades, respeitando as áreas do conhecimento e três objetivos, entre outros, vão ao encontro de uma educação que deve voltar-se para as diversas formas de comunicação: utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se

Hoje, já testemunhamos que grande parte de adolescentes e jovens estão conectados o tempo todo, no seu cotidiano e, praticamente, suas vidas é um **continuum** entre o mundo virtual e ofísico (isso só não acontece na escola onde o uso do celular é proibido). Conseguem realizar várias atividades ao mesmo tempo, incluindo conversas ininterruptas sem se “desligarem”, por exemplo, da música que ouvem e das imagens que “curtem” ou, ainda, das conversas que fazem por meio das ferramentas que qualquer celular dispõe para se comunicarem. Tornando-a parte de suas vidas, a tecnologia, na percepção de Oliveira, “não é apenas um instrumento, mas uma forma de expressão, de criação” que gera novas sensibilidades, percepções e novas linguagens, intervindo na cultura e estabelecendo novas formas de ver, ouvir, ler, aprender e escriturar textos. (2006, p. 249). É esse adolescente e jovem que, diariamente, adentra para a sala de aula em uma escola fundamentada, ainda, na escola moderna cartesiana.

4. LEITURA A PARTIR DOS DISCURSOS DA EXPERIÊNCIA E DAS AÇÕES NA HISTÓRIA DO PRESENTE

É na estrutura da escola moderna que nossa experiência acontece e onde procuramos pensar como ensinar História. Não faz parte do nosso objeto de reflexão a discussão sobre os fundamentos historiográficos da História do presente, porém para esclarecer essa análise apresento a referência desse campo historiográfico, afirmada pelo historiador francês Jean-Pierre Rioux:

Um vibrato do inacabado que anima todo um passado, um presente aliviado de seu autismo, uma inteligibilidade perseguida fora de alamedas percorridas: é um pouco isto, a História do tempo presente. (1999, p. 50).

A experiência está, assim, em processo e, portanto, inacabada, porém com possibilidades balanços ou de análise que redirecione e faça mudanças de rumo. Esse é nosso objetivo.

Uma das questões que apareceu no relato de experiência (redigido pelas duas professoras conjuntamente) é de que há uma distância entre o saber acadêmico

.....
problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Ministério da Educação – MEC). Ver: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> – Acesso em 25/05/2015.

e a vida escolar. Apresentaremos algumas discussões em torno do relato das professoras que utilizaremos para discutir a experiência do PIBID no subprojeto de História da UFSJ. Dizem as professoras:

Até conhecer o PIBID nossa experiência com estudantes do curso de História, que desejavam serem professores, se dava através do estágio supervisionado. O modelo até então apresentado aos futuros professores era dissonante da realidade vivida por eles na universidade e aquela vivida nas escolas públicas, nas quais se apresentavam para estagiar, ficava muito aquém das expectativas de ambos, universitário/professor regente [...].⁴

As professoras, inicialmente, demarcam o seu recorte, apontando para um “antes” e “depois” de conhecerem o PIBID e nele começarem a atuar. Posteriormente, há referências críticas em relação a dois elementos constitutivos na formação de professores: a primeira, ao Estágio Supervisionado que “ficava muito aquém” do que esperava o estagiário e o professor. A segunda crítica diz respeito ao distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade vivida na escola. Embora não definam o que é “realidade escolar”, fazem um juízo, posicionando a importância do PIBID em relação ao Estágio Supervisionado que, na concepção das professoras, não é suficiente para atender as “expectativas dos estagiários”. Essas representações ficam mais evidentes quando, na sequência, afirmam que:

- Muitas vezes, esse encontro, gerou um distanciamento desses agentes do processo, em alguns momentos até mesmo animosidades e críticas dos dois lados advindas da falta de entrosamento e conhecimento das realidades. [...].
- O distanciamento da universidade e escola também é grande no Brasil, o que às vezes não trazem soluções acadêmicas práticas pela falta de conhecimento da realidade da sala de aula na Educação Básica.
- Não havendo uma troca rica de experiência não gerava uma formação para nenhum deles e nem um ganho pedagógico para a escola. Não nos parecia que os universitários entravam verdadeiramente no universo da escola, conhecendo a realidade que a escola pública está inserida e assim não adquiriam a sensibilidade necessária para perceber as competências do professor.

.....
4 Texto elaborado pelas professoras supervisoras intitulado **Relato de experiência**. 2013. Arquivo PIBID/UFSJ. Ver: citação bibliográfica, p. 1.

- [...] é nesse sentido que entendemos que o fazer pedagógico competente da sala de aula produz o professor.⁵

O encontro de professoras atuantes e alunos bolsistas são marcados por lutas de representações que apontam, na visão das professoras, não estarem preparados para o magistério, ou seja, a universidade não cumpre o seu papel no que se refere à formação de futuros professores e o que “produz o professor” é o “fazer pedagógico”. Outro aspecto é o que consideram que, no início houve um “distanciamento” e até mesmo “animosidades entre os dois lados”, ou seja, demarcam territórios, **distinção** no campo⁶ da educação: de um lado as professoras que vivenciam o cotidiano da escola e, por isso mesmo, possuem saberes, também, advindo de longos anos de experiência no magistério e de outro, alunos bolsistas que vivenciam saberes acadêmicos, mas não possuem a experiência da vida cotidiana da escola. Há um distanciamento dos saberes como se fossem separados e não tivessem relação.

Afirmam as professoras: “Não nos parecia que os universitários entravam verdadeiramente no universo da escola”. Isso nos remete a uma ideia de Nóvoa referentes a dois pontos essenciais que devem nortear o debate educacional hoje: “a existência de conceitos compartilhados e a capacidade desses conceitos dar uma razão de ser à educação” (2008, p. 220). É claro para as professoras que “escola” e “universidade” não produzem **conceitos compartilhados**, portanto, há uma **distinção**, também, de conteúdo, de saberes construídos e produzidos, pois entendem que é o “fazer pedagógico competente da sala de aula produz o professor”. Há, portanto, uma **representação** dualista que separa formação acadêmica e formação pela experiência da sala de aula. Para as professoras é a experiência que legitima, de fato, o ser professor. A não compreensão da

.....
5 Op cit. Relato de experiência. Arquivo PIBID/UFSJ. Ver: citação bibliográfica. p. 1.

6 Bourdieu ao discutir distinção de um determinado campo afirma que a “[...] mesma lei que impõe a busca da distinção, impõe também os limites no interior dos quais tal busca pode exercer legitimamente sua ação” (1987, P. 109). O capital cultural, advindos pelo conhecimento advindos da experiência das professoras as distingue dos conhecimentos dos alunos que, segundo elas, não conhecem a realidade escolar. A lógica daquilo que se denomina realidade escolar se contrapõe à lógica acadêmica pela distinção valorativa do capital cultural em cada uma delas. Embora no interior do mesmo campo, a distinção é que provoca o conflito, pois “não há ação de um agente que não seja reação para todos os outros ou para algum deles. [...]”. (1996, p. 147). Essa é a dialética da distinção no processo das lutas de representações que aparece nas falas das professoras.

“realidade” da escola, em um primeiro momento dificultou as relações no interior da proposta do subprojeto na escola, pois para as professoras, que chegam às mesmas conclusões de Paulo Freire, a “natureza da ação corresponde à natureza da compreensão” (1996, p. 114).

Os relatos acima correspondem a um passado localizado, ou seja, “quando iniciamos o projeto”. A partir dos encontros, das intervenções, discussões e definições que a equipe realizava, semanalmente, sobre as propostas a serem desenvolvidas junto aos alunos das escolas, as **representações** das professoras vão, também, mudando. No “Relato de Experiência” ao falarem da metodologia dos trabalhos a serem desenvolvidos nas escolas destacam que se faz “necessário trazer o mundo midiático para escola e analisá-los à luz do conhecimento histórico”.⁷

O tempo aproximou alunos bolsistas e professoras, desfazendo preconceitos e animosidades a partir do reconhecimento de que todos tinham contribuições e, cada um ao seu modo, a partir do lugar (escola e universidade) em vivenciavam suas experiências. Ao mesmo tempo as professoras reconhecem a importância para ambos da aproximação entre universidade e escola, pois apreenderam “novos saberes”. A partir daí as “séries de atividades” (discussões de textos acadêmicos, reuniões de planejamento, projetos de trabalhos, oficinas, elaboração de pesquisas...) possibilitaram uma maior aproximação entre escola e universidade. As professoras finalizam sua narrativa afirmando que:

[...] assim estabelecendo relações dialógicas entre escola e universidade com os bolsistas por meio de palestras e estudos com o coordenador, as práticas renovaram o fazer escolar, despertando-nos o desejo de ampliar nossa formação acadêmica. A distância entre universidade e escola diminuiu e finalmente pudemos experimentar uma experiência efetiva de troca entre ambas, elevando, desta forma, a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Possibilitando uma mudança individual e coletiva, colaborando para a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a tarefa de ser professor.⁸

.....
7 Op cit. Relato de experiência. Arquivo PIBID/UFSJ. Ver: citação bibliográfica. p. 3

8 op. Cit. 2013, p. 4.

Portanto, conclui a narrativa com a ideia da importância das “relações dialógicas”, “consciência” e “comprometimento com o ofício do professor”. As representações discursivas nos remetem a Freire ao afirmar que “[...] a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica e que estão presentes nas suas correlações causais e circunstanciais”. (1996, 112). Dessa forma, o papel assumido por elas pelo “conhecimento da experiência” foi imprescindível, pois ajudaram os bolsistas a pensar a escola no seu real contexto e supervisionaram pela orientação das experiências vividas pelos anos de atuação no magistério. Por outro lado, as representações de que esses encontros entre os diferentes ampliaram, também, a sua formação, pois as aproximaram do conhecimento acadêmico, possibilitando-lhes “mudanças individual e coletiva”.

Construímos juntos Intervenções em sala utilizando-se de fontes históricas no formato de textos, imagens, filmes e documentário, entre outros. Além das intervenções em sala de aula desenvolvemos alguns projetos: rádio escolar, jornal escolar, estudo de duas comunidades quilombolas existentes na região (Jaguara e Palmital) onde trabalhamos com entrevistas, fotografia e filmagens. Trabalhos realizados com possibilidades de aprendizagem criativa: jogos no videogame voltados para conteúdos históricos, produção de breves gravações em vídeos, rádio na escola, produção de uma revista escolar com textos dos alunos on-line e documentário (aborda a compreensão dos alunos sobre o conceito de Política). Ainda desenvolvemos leitura de documentos em museus, nos comunicamos com alunos de uma escola em Taubaté via intercâmbio PIBID da UFSJ e Universidade de Taubaté, UNITAU – iniciado em 2014, onde os alunos trocam histórias locais, memórias e suas próprias histórias de vida. O suporte para se comunicarem encontra-se em um perfil que foi criado via “facebook” – é um projeto que estão em seu início.

Essas iniciativas foram sendo construídas conjuntamente no tempo e só foi possível devido ao esforço de procurarmos realizar por meio de encontros onde havia trocas de saberes, de práticas, de conhecimento e de experiências respeitando os limites de cada um, bem como de todas as possibilidades de trabalharmos juntos.

Fazemos o nosso registro pensando não apenas nas experiências passadas, mas com o propósito de contribuir para uma discussão mais ampla de se pensar a educação e suas práticas cotidianas. Registramos, ainda, para que não haja esquecimento de nossa experiência – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas. Essa experiência está sendo vivenciada pelos bolsistas, supervisores, alunos e coordenador do subprojeto de História nas escolas onde procuramos contribuir, a nosso modo, na busca de encontrar caminhos que nos liberte de uma visão ingênua da História. As múltiplas linguagens, existentes na sociedade da informação, devem ser objetos constantes de análise e reflexão em sala de aula para que não haja uma massificação na complexa rede global. As tecnologias devem estar a serviço da construção de uma sociedade mais humana e justa. Por isso mesmo, educar para a liberdade significa, antes de mais nada, compreender como o movimento midiático interage com os seus receptores. Esse é o papel da escola.

5. BIBLIOGRAFIA

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Portugal: Publicações Europa-América, s/d.

BOMFIM, FilomenaMariaAvelina. **Projeto de Extensão: agência de notícias interativas no Campo das Vertentes-MG: uma proposta de extensão sob a égide da Educomunicação**, PIBEX/CNPq, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. In Estudos Avançados. São Paulo: Universidade de São Paulo, 5(11), 1991.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand do Brasil. 1990.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido:** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. **Culturas juvenis na metrópole: cultura audiovisual, formas de expressão e consumo simbólico.** In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). Desigualdade social e diversidade cultural. Na infância e na juventude. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** V. 1. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1982.

NORA, Pierre. **Ensaio de Ego-História.** Lisboa/Portugal, Edições 70, 1987.

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

_____. **A inteligência coletiva: por antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MAGALHÃES Teresa Raquel Coimbra, GIAROLA Rosana Andréa Cipriani. **Relato de experiência.** PIBID/UFSJ, Mimeo, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e o “novo” espaço público da educação.** In: TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O ofício d professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Parâmetros Curriculares Nacionais, Ministério da Educação – MEC. Ver: <http://portal.mec.gov.br/se/arquivos/pdf/blegais.pdf> – Acesso em 25/05/2015.

RIOX, Jean-Pierre. **Pode-se fazer uma história do presente?** In: CHAUVEAU, A. Té-tart, P. (orgs.). **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

RÜSEN, Jörn. **História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

•● **AUTORIA** ●•

Orlando José de Almeida Filho é Doutor em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP. Professor Adjunto do Curso de História da UFSJ, Departamento de Ciências Sociais (DECIS) e coordenador do PIBID, subprojeto de História. E-mail: ojaff@uol.com.br.



Projeto Agencia de Comunicação: experiência de aprendizagem em um ambiente educativo online

Débora Valletta
Lucia Giraffa

1. INTRODUÇÃO

Ao resgatar Paulo Freire (1979, p. 69), que destaca que Educação “é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” evidencia-se [nesta passagem] a importância da aproximação entre as áreas da Educação e Comunicação.

Com advento da Internet e seus serviços novos desafios surgiram no Brasil e no mundo, resultando inevitavelmente, mudanças no comportamento e hábitos, de como as crianças e os jovens se comunicam entre si e com mundo, especialmente por meio de dispositivos móveis.

Segundo Valletta (2014, p. 5) o relatório da Ofcom¹ (órgão que regula a mídia no Reino Unido) de 2013 aponta “tendências quanto os novos hábitos do uso de dispositivos móveis e aplicativos [...] tornando-se imprescindível que essas ferramentas digitais possam favorecer a mediação e ampliar os diálogos educativos e sociais”. Se o século XXI nos oferta tecnologias digitais (TD)² com possibilidades e oportunidades para aprender e para ensinar por meio dos dispositivos móveis conectados à Internet, é essencial que os educadores planejem ações em termos teóricos, críticos e práticos sobre a relação entre os campos da Educação e Comunicação para potencializar a grande rede de conhecimentos na sala de aula e, conseqüentemente enriquecer o currículo escolar. Por outro lado, Soares (2011, p. 45) aponta que:

A Educomunicação, enquanto eixo transversal ao currículo, traz, portanto, para o Ensino Médio, a perspectiva da educação para a vida, do sabor da convivência, da construção da democracia, da valorização dos sujeitos, da criatividade, da capacidade de identificar para que serve o conjunto dos conhecimentos compartilhados através da grade curricular.

1 Para maiores informações sobre o funcionamento do órgão regulador, consultar o [site](http://stakeholders.ofcom.org.uk/). Disponível em: <<http://stakeholders.ofcom.org.uk/>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

2 Apesar da sigla TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) ser amplamente usado na área de Educação, utilizamos neste texto, TD (Tecnologias Digitais) para destacar o recorte adotado no grupo de pesquisa para refletir a especificidade e escopo do tipo de tecnologias que estamos falando: àquelas associadas à Internet e seus serviços e acessadas por meio de artefatos digitais como, os tablets e os **smartphones**.

A Internet democratizou o acesso à informação propiciando esta “horizontalização” na relação professor-aluno no que tange ao acesso à informação. Logo, tal estrutura hierárquica, muda a forma como chegam essas informações e, de que maneira o diálogo é articulado na sala de aula. Hoje, o diálogo é de parceria, o professor contribui com conhecimento relacionado ao conteúdo, sua vivência e experiência atuam no metanível para colaborar com as práticas pedagógicas utilizadas, para poder estimular, auxiliar o aluno na aprendizagem. E o faz com maior facilidade com o uso da TD. O estudante com sua fluência digital auxilia o professor a organizar e buscar mais informação. Não muda a essência da ação docente, o que muda é a comunicação entre eles.

Diante deste cenário, a profusão das fontes de informação via TD e as oportunidades/facilidades de comunicação entre as pessoas provocam múltiplos olhares definindo um novo campo interdisciplinar, o da Educomunicação (Educação + Comunicação).

Para Soares (2003, p. 1) o campo da Educomunicação é compreendido como “o conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos”. Partindo deste conceito, a instituição de ensino privado, objeto da investigação, situada no município de Porto Alegre, construiu um projeto de Educomunicação para ofertar aos estudantes do 8º ano e Ensino Médio - a Agência de Comunicação (AC). Vinculada à proposta do Estudante Pesquisador⁶ e coordenado pelo Núcleo de Educomunicação do Setor de Tecnologia Educacional, a Agência é formada por um grupo de educadores, como são conhecidos os estudantes e analistas de TE, que se reúnem em reuniões presenciais e desenvolvem suas atividades para auxiliar na aprendizagem de uma educação para e com as mídias no ambiente virtual educativo online, o Moodle (www.moodle.org)⁷.

6 A proposta do projeto Estudante Pesquisador: agente transformador da escola para a vida tem como objetivo principal instigar professores e estudantes à pesquisa no cotidiano escolar. Disponível em: <http://issuu.com/colegiofarroupilha/docs/guia_para_pesquisa_escolar>. Acesso em: 02 maio de 2015.

7 “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”, é um software livre, do tipo Learning Management System (Sistema de gestão da aprendizagem) para organizar o trabalho colaborativo de cursos, acessível via Internet ou de rede local.

Segundo Soares (2003, p. 8) “a aprendizagem se dá na medida em que o indivíduo sente-se tocado, envolvido, conectado [...] o ambiente mediado por tecnologias pode ajudar a produzir sentidos, convertendo-se em mediação.” Logo, integrar as TD ao currículo pode ser uma alternativa didática para melhorar os resultados nos processos de uma aprendizagem significativa para o contexto da cibercultura. Neste processo entra também a formação de um estudante mais crítico, participativo, capaz de desenvolver competências, habilidades, valores e sensibilidades. A geração atual é também rotulada de “nativos digitais”⁸, fato este que contribui para integração das TD no seu cotidiano escolar da sua fluência no uso de dispositivos tecnológicos diversos.

Nesta pesquisa, investigou-se a percepção da equipe de TE sobre o uso das ferramentas de comunicação disponíveis no ambiente Moodle, aquelas que permitem propiciar situações de aprendizagem utilizando os dispositivos móveis e suas aplicações (Apps) para as atividades educacionais da escola. Além, de identificar os objetos de conhecimento postados no ambiente online (formato de hiperlink) e nos encontros presenciais para então aproximá-los com a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Logo, analisar como a AC recebe as contribuições do grupo no que concerne às notícias veiculadas na mídia/Internet, e que estão “relacionadas/associadas” de forma implícita e/ou explícita sobre os objetos de conhecimento (ENEM) na ferramenta “Fórum de Discussão”.

2. ORGANIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DO TRABALHO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa⁹, de cunho exploratório apoiada num experimento que funcionou como caso de teste. A técnica de pesquisa utilizada para organização e posterior análise dos dados foram: análise documental e observação direta intensiva do tipo observação participante por meio de registro no diário de pesquisa. Para coleta dos dados usamos os registros

8 O termo “nativos digitais” foi cunhado pelo pesquisador Marc Prensky. Ver: PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Tradução Roberta de Moraes Jesus de Souza. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2015.

9 Neste trabalho optamos por utilizar a metodologia da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007). Cf.: MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual: discursiva. Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 2007.

de interações dos fóruns no Moodle, que serviu tanto para planejar e organizar a sequência didática desenvolvida especialmente para o projeto, bem como, acompanhar as interações dos diálogos de mediação e, fomento às discussões sobre as pautas sugeridas pelo grupo versus a matriz de referência do ENEM. E, para efeitos de comparação, foi realizada uma pesquisa com os sujeitos do trabalho, o analista de TE, no final do mês de abril de 2015 que mais acessou a plataforma Moodle. Nesse trabalho, utilizamos como instrumento de coleta de dados o **Google Forms**, formulário com questões semiestruturadas¹⁰, para levantar quais as ferramentas que foram sugeridas pelos mediadores/sujeitos, a fim de evidenciar o uso da metodologia da sala de aula invertida (Flipped Classroom)¹¹, identificando os tipos de mídia (vídeos, imagens entre outros) de uso mais frequente para o debate em grupo, com intuito de promover a formação do senso crítico dos receptores dos meios massivos, bem como identificar quais os tipos de dispositivos móveis e suas Apps que foram usados durante o percurso do projeto de Educomunicação denominado “Agência de Comunicação”.

3. A AGÊNCIA DE COMUNICAÇÃO (AC)

A ideia do Núcleo de Educomunicação¹² surgiu em um dos encontros de formação continuada de professores em serviço ofertada pela instituição de ensino¹³, nas discussões pautadas no desenvolvimento de habilidades tecnológicas e cognitivas para educá-lo para e com as mídias, a partir do uso de ferramentas digitais colaborativas, como o Google Docs¹⁴.

10 Maiores detalhes da organização de formulários sugerimos: SANTANA, A. C. A.; GIRAFFA, L. M. M. Educação a Distância e o 1º da família: o pensamento de Habermas e a construção de uma educação para a equidade no contexto da UAB. *Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade*, v. 24, p. 131-146, 2015.

11 É o nome que se dá ao método que inverte a lógica de organização da sala de aula e coloca aos alunos uma série de atividades e responsabilidades extraclasse e, usa-se o espaço de interação presencial da escola para complemento de atividades com vista à aprendizagem determinadas situações ou conteúdos.

12 Aqui representado pelo analista de TE (sujeito da pesquisa).

13 Ver matéria no site da instituição de ensino. COLÉGIO FARROUPILHA. Tecnologia Educacional. Formação de Professores: Ferramentas Colaborativas, 2014. Disponível em: <<http://colegiofarroupilha.com.br/diferencias/te/formacaoprofessores/formacao-de-professores-ferramentas-colaborativas>>. Acesso em: 15 mar. de 2015.

14 O Google Docs é um serviço disponibilizado pela Google de forma gratuita para os usuários que tenham um cadastro na plataforma. O serviço é composto por um conjunto de aplicações (**softwares**) que permitem o usuário criar, editar, visualizar e compartilhar documentos com outros usuários para visualizar, editar e comentar nos arquivos em formato de documento e planilha. Nesta formação docente, o setor de TE

Retomamos Soares (2011, p. 30) para explicar os projetos educacionais e sua função no contexto escolar. O autor destaca que “[...] não apenas a expressão comunicativa das novas gerações, mas também permite que os jovens conheçam como os meios de comunicação agem, garantindo o que comumente se denomina ‘educação para os meios’”.

Em face disso, é papel da escola e, torna-se fundamental propiciar situações de aprendizagem que possam potencializá-los de modo sistemático, reflexivo e participativo.

Ao longo do ano de 2014, um professor da área de Ciências Humanas desenvolveu atividades educativas com todos os estudantes participantes dos comitês do Grupo Relações Internacionais (GRI), e que ao final do mesmo semestre letivo consolidou-se a parceria com a Tecnologia Educacional para coordenar o novo comitê em 2015, denominado de “Agência de Comunicação” (AC).

A AC tem por desafio a produção de conteúdos gerados pelos próprios educadores¹⁵, e a reflexão sobre o uso de dispositivos móveis e suas **Apps** no contexto da cibercultura. Desta forma, a Agência associa às TD uma proposta pedagógica criativa e inovadora, na qual serão construídas, ensinadas, sedimentadas, ampliadas e reforçadas nos estudantes competências (cognitiva, social e tecnológica) que os estudantes irão e vão levar para a vida.

4. AMBIENTE EDUCATIVO ONLINE: INTERAÇÕES E ACESSOS A QUALQUER LUGAR E A QUALQUER MOMENTO

O ambiente educativo virtual e digital disponibilizado para o comitê AC acessar, interagir e colaborar durante o processo de ensino e aprendizagem acontece com o apoio do ambiente virtual de ensino e aprendizagem – Moodle.

Segundo Giraffa et.al (2010), o uso da plataforma Moodle propicia ganhos pedagógicos, são eles: comunicação e interação com os usuários; desenvolvimento da autonomia; entre outros. A decisão do setor de TE em escolher a plataforma

.....
ofertou a oficina “Ferramentas Colaborativas”.

15 Os educadores (Agência de Comunicação) são estudantes e analista de TE que tem o perfil e/ou querem seguir carreiras na área de Comunicação (Educomunicação, Jornalismo, Publicidade e Propaganda entre outras áreas afins).

Moodle pauta-se por: ofertar um ambiente que seja educativo e seguro para estimular os estudantes a uma gama de aprendizagens, além de provê-los de orientações de forma personalizada para que desenvolvam competências que permitam pesquisar, publicar e interagir na Internet, de forma autônoma e crítica, dentro ou fora da escola – a aprendizagem ubíqua.

Para Santaella (2013) a aprendizagem ubíqua é estabelecida quando o usuário precisa de uma informação imediata e o mesmo utiliza o seu dispositivo móvel conectado à Internet para pesquisar e obter a resposta a qualquer hora e a qualquer momento do dia. Isso significa que, posteriormente, essa informação é ancorada na memória, portanto, reutilizada no futuro.

O ciberespaço, que é o mundo que acessamos ao navegar na Internet, é o espaço onde encontramos diversas formas de linguagens: multimodal (formatos de texto, imagens, sons e movimento). Santaella (2004, p. 45) sob a perspectiva do leitor imersivo destaca que, a navegação interativa no ciberespaço “envolve transformações perceptivas-cognitivas por parte do usuário, esse novo tipo de leitor que estamos chamando de leitor imersivo, aquele que navega entre nós e nexos construindo roteiros não lineares, não sequenciais”.

O Moodle é um ambiente que pode ser acessado de qualquer lugar e a qualquer momento por meio de dispositivos móveis e/ou fixos desde que tenham acesso à Internet. Os Ambientes Virtuais e de apoio à Aprendizagem (AVA), dos quais o Moodle é um exemplo, se diferenciam das redes sociais, tais como: **Facebook**, **Twitter** e outras pelos seguintes aspectos:

- » Foram concebidos para uso educacional, logo, integram e disponibilizam um conjunto de ferramentas com funcionalidades para facilitar/apoiar a organização de práticas pedagógicas de forma intencional. Nas redes sociais há uma adequação e, não um propósito específico para fins educacionais. Usa-se mais o aspecto da oportunidade do fácil acesso as informações e interações (comunicação) do que outro motivo. O que não invalida seu uso, mas explica a escolha das instituições escolares por ter um AVA e, eventualmente, fazer uso das redes sociais com projetos pedagógicos complementares.

Acreditamos que somente usar as redes é um risco, porque tais ambientes podem ser descontinuados, como foi o caso do **Orkut**;

- » A gestão do espaço é da escola e, os conteúdos, interações, avaliações não ficam abertos a outros usuários, como é o caso das redes sociais. Ao criar um espaço virtual, geralmente os usuários não leem as “linhas pequenas” do contrato, onde fica explicitado que a organização pode usar as informações, uma vez que ao clicar “Eu aceito as condições”, todos aqueles que criam estes espaços autorizam o uso amplo e irrestrito das informações. E, sempre que uma escola adota tal tipo de recurso, ela desenvolve uma política de segurança e manutenção dos dados.

Há várias possibilidades e facilidades de ferramentas que estão disponíveis no Moodle para os educadores. Recursos como, os fóruns de discussão, além de tornar-se um espaço para organização das ideias e reflexões do grupo, articula-se o uso de linguagens multimodais, que podem se tornar um recurso didático de uma relação com o saber. Entendemos que, além de usar meios e princípios de comunicação, potencializa-se o diálogo e construções coletivas como forma de contribuir com a educação, incentivando a reflexão e a participação mais ativa dos educadores.

Nesse sentido, o Moodle online permite que os envolvidos no grupo AC interajam entre si de forma ativa e dinâmica das aprendizagens curriculares estabelecidas no Projeto Pedagógico da instituição de ensino. Além de priorizar aprendizagens para a cidadania ativa em um mundo em que o conhecimento e uso das tecnologias ocuparão parte das perspectivas da vida social e profissional.

5. DISCUTINDO ALGUNS DOS RESULTADOS

Inicialmente, analisamos parte dos resultados relativos ao tratamento das contribuições e diálogos discutidos nos ambientes presenciais e virtuais entre o grupo AC. Identificamos os objetos de conhecimento mais abordados nos dois ambientes/espacos e, então aproximamos¹⁶ com a matriz de referência do ENEM.

16 A aproximação entre as notícias/links e os objetos de conhecimentos encontram-se de maneira explícita e/ou implícita nos conteúdos. São objetos de conhecimentos que de alguma forma poderiam ser discutidos em sala de aula para aprofundamento do assunto, visto que parte deles são usados para contextualizar

Observamos a ferramenta “Fórum de Discussão” do ambiente educativo online, o Moodle, entre março a maio de 2015.

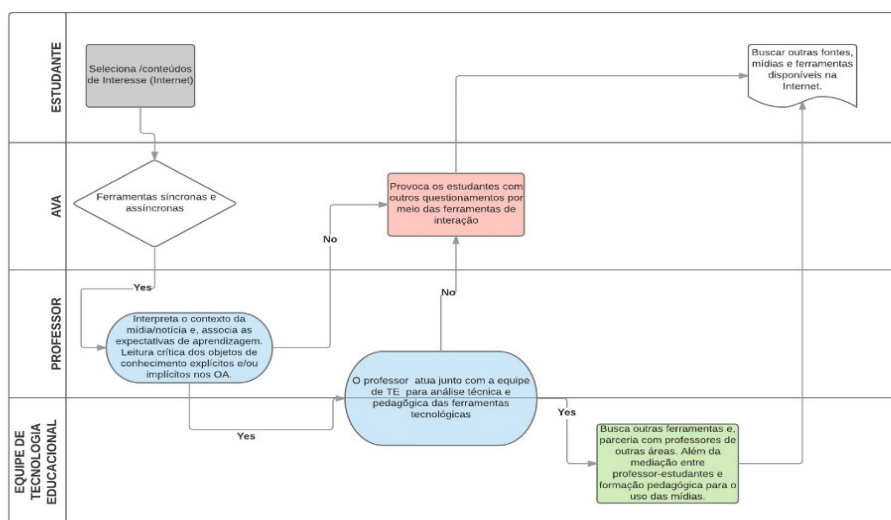
Para realizar a análise e, para facilitar o percurso analítico, elaborou-se um quadro síntese (Apêndice A a D) com os quatro comitês do GRI, contendo o nome dos conteúdos e suas respectivas fontes em que o grupo de estudantes postaram no ambiente Moodle, o tipo de linguagem¹⁷ e os objetos de conhecimento por aproximação da matriz de referência do ENEM.

Pudemos determinar, ainda, que a partir do processo da análise dos dados estabeleceu-se um modelo para a aplicação da prática de Educomunicação. Logo, essa possibilidade, é indício de que, o perfil do educador¹⁸ são aqueles [professores] que utilizam a tecnologia na sala de aula.

Figura 1 Metodologia para aplicação de atividades voltadas à prática educacionais.

METODOLOGIA EDUCOMUNICAÇÃO

Deborah Techer | Abril 17, 2016



Fonte: Elaborado pelas autoras

.....
o item exigido nas avaliações em larga escala, como o ENEM.

17 Compreendemos que a linguagem classifica-se como: verbal, não verbal e mista. Classificamos os vídeos como não verbais, visto que, o vídeo é uma gravação de uma sequência de imagens.

18 Ver: SOARES, I. D. O. Alfabetização e Educomunicação. O papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. NCE – Núcleo de Comunicação e Educação, São Paulo: USP, p. 1-14, 2003. Disponível em: <www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/89.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

A Internet é um meio que potencializa a interação, a comunicação e aprendizagem, e, em particular, os objetos de aprendizagem (OA)¹⁹ podem surgir como um recurso didático tecnológico para propiciar situações de aprendizagem para a educação com (e para) as mídias (texto, imagem, som, entre outros).

Os conteúdos postados pelos educadores no Fórum de Discussão estão; de alguma forma; relacionados com os objetos de conhecimento do ENEM²⁰. Ao analisarmos os conteúdos dos apêndices que se encontram nas sínteses dos temas discutidos pelos alunos que foram apresentadas, selecionamos o Apêndice A para discutirmos sobre os estudos e inferimos que, em relação aos objetos de conhecimento e o tipo de linguagem, os conteúdos que foram pesquisados e compartilhados entre o grupo são apenas textos, contudo, poderão servir como “mote” para a discussão em sala de aula. Logo, o professor pode sugerir ou lançar desafios no Moodle para que os estudantes utilizem as ferramentas tecnológicas externas para produzir um novo formato de conteúdo que seja mais interessante e significativo para a faixa etária como, criar uma linha do tempo no **Time Rime – software** que possui diversas ferramentas que propiciam aos estudantes o desenvolvimento de habilidades tecnológicas e cognitivas. Além de, socializar e postar o trabalho no Moodle por meio das ferramentas síncronas e assíncronas. Desenvolver o senso crítico no que diz respeito ao uso dos meios de comunicação e utilizar as TD no contexto educacional possibilita criar ambientes educacionais na escola.

Soares (2011) relata que a Educomunicação; enquanto prática educativa; está vinculada a educação formal. Por sua vez, quanto ao âmbito disciplinar é enfático afirmar que: “a comunicação enquanto linguagem, processo e produto cultural (seus sistemas, linguagens e tecnologias), se transforme em conteúdo disciplinar, isto é, em objeto específico do currículo no âmbito da área denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (SOARES, 2011, p. 19), portanto é necessário aliar a “educação e a mídia”.

.....
19 Aqui entendido como qualquer recurso didático digital que possa ser utilizado a favor da aprendizagem. Tais como: texto, imagens, animações, vídeos entre outros.

20 Ver: BRASIL. **Matriz de Referência para o ENEM 2012**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 07 maio 2015.

Por outro lado, percebemos que os conteúdos discutidos entre os espaços formais e não formais, presenciais ou virtuais estão vinculados com as outras áreas do conhecimento como, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Não seria uma oportunidade para que o professor/orientador utilizasse os meios de comunicação de forma significativa a favor da aprendizagem? Os novos hábitos e comportamentos dos jovens vêm mudando na forma como aprendem, pois, parte das interações sociais são mediadas pelos dispositivos móveis conectados à Internet.

Diante deste cenário, notamos que os estudantes utilizaram **notebooks** e **smartphones** para acessar o Moodle e contribuíram com a pesquisa ao fazer uso da ferramenta “fórum de discussão” entre a agência. Além disso, salientamos que parte dessas “interações” e alinhamentos do comitê AC aconteceu no grupo criado no **WhatsApp**²¹. Neste achado da pesquisa, evidenciamos o uso da metodologia da sala de aula invertida, que por meio dos **smartphones** os educadores da AC, estudantes e analista de TE trocaram e leram informações em diferentes linguagens multimodais fora da sala de aula, como relata o sujeito da pesquisa: “A exposição audiovisual funciona muito bem com os Jovens. Como complemento, os textos aprofundam o assunto e os jogos podem criar envolvimento”.

As pautas de discussão nos encontros presenciais foram alinhadas e mediadas pelo sujeito da pesquisa de forma a aprofundar alguns conceitos técnicos para a elaboração do vídeo de divulgação em prol do comitê geral do GRI. Bem como, fora da sala de aula, os estudantes puderam fazer as leituras e assistir os vídeos relacionados com os assuntos de cada comitê que foram propostos pelos estudantes através das ferramentas Arquivo e **link** do Moodle; contribuir com novas sugestões de conteúdos para a AC e, trazer para a escola nos encontros presenciais **feedbacks** em relação às pesquisas que realizaram na Internet de forma autônoma. Essa constatação é particularmente relevante em nossa discussão, uma vez que relata de forma explícita pelo sujeito, que fora aplicada de forma implícita a metodologia da sala de aula invertida; o uso de **smartphones** para a comunicação entre o grupo AC e a aprendizagem ubíqua. Pelo fato de não ter um professor especialista em Relações Internacionais (RI) no grupo, utilizaram a Internet como meio para o

.....
²¹ **WhatsApp** é um aplicativo gratuito que serve para trocar (interagir) mensagens de textos, vídeos, fotos, áudios e voz que pode ser baixado em **smartphones**. Atualmente está disponível em várias plataformas como, iOS e Android.

desenvolvimento de aprendizagens relacionadas à seleção de fontes confiáveis e identificaram informações relevantes para a contribuição coletiva com o grupo AC. Conceito correlato ao de aprendizagem ubíqua²².

Prosseguindo na análise, evidenciamos outra constatação fundamental: concentrar as informações do grupo em um ambiente educativo (Moodle), o que possibilitou organizar as ideias e diálogos sobre cada tema discutido como, o Estado Islâmico. E qual a relevância do ambiente educativo para o processo de aprendizagem? Os educadores contribuíram em tempos e espaços distintos, possibilitando que a sequência didática fosse ajustada de forma gradativa e processual – de acordo com o sentido e o significado que eles foram construindo/desconstruindo sobre o seu papel dentro da AC no decorrer deste novo percurso educativo. Como aponta a percepção do sujeito da pesquisa em relação à sequência didática publicada no Moodle: “[...] acredito que não pode ser engessada. Podem surgir alterações no cronograma e no andamento das atividades”.

Concernentes aos tipos de mídias digitais que foram identificadas durante o projeto piloto destacaram-se: vídeos, imagens, hipertextos e jogos. Os resultados relativos ao uso de linguagens multimodais apontam que, nas mídias analisadas, o analista de TE explorou o uso do vídeo e o **App WhatsApp** para se “adaptar” aos hábitos desses jovens, pois eles coletam e processam as informações de uma forma diferente e rápida. Em outras palavras, fazer uso das TD foi, no contexto analisado, importante para sensibilizá-los de como os meios de comunicação atuam na sociedade contemporânea. Em contrapartida é relevante salientar que foram ofertadas duas horas para monitorias presenciais (não obrigatórias) nas dependências da Biblioteca para auxiliá-los quanto à pesquisa sobre os temas discutidos nos comitês do GRI, no entanto, não houve procura por parte dos estudantes.

Nesse sentido Palfrey e Gasser (2011, p. 269) destacam que “para os nativos digitais, ‘pesquisa’, muito provavelmente, significa uma busca no **Google** mais do que uma ida até a biblioteca”. Posto este cenário, podemos antever algumas tendências para os novos modos de acessar as informações em diferentes linguagens para construir o conhecimento, tornando-se um desafio para os

22 Ver discussão em: Valletta, D. **Desenvolvimento profissional docente no contexto da aprendizagem ubíqua: um modelo para o ciclo de formação continuada**. 2015, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2015.

educadores do século XXI. Como construir o conhecimento diante desse universo de possibilidades que os meios de comunicação nos oferta? Como encontrar nessa brecha digital meios para educá-los para e com as mídias?

Na perspectiva de Soares (2011, p. 49 grifos nosso),

[...] o coordenador de informática educativa que irá rever a perspectiva tradicional do uso individual e competitivo das tecnologias, colocando-as a serviço das diferentes disciplinas do currículo, favorecendo toda forma coletiva e solidária de expressão. [...] a “intervenção” significa o novo. [...] implementar projetos comunicativos com especificidades próprias, que emprestem razões para o aluno gostar da formação recebida, criando nele o **desejo** de vê-la difundida e multiplicada.

Nesse sentido, o autor atesta que a Educomunicação “é fazer ver que mesmo a didática mais tradicional tem muito a se beneficiar de procedimentos que motivem à aprendizagem. [...] buscando iluminar o **sentido** que o conjunto das atividades possa vir a ter para o educando” (SOARES, 2011, p. 46 grifos nosso).

Usada de maneira criativa e estratégica pela coordenação do GRI, a AC configura-se como um projeto que se encontra em processo de formação como destaca o sujeito da pesquisa: “O grupo ainda não está muito bem definido, assim sabemos pouco do perfil, do potencial de envolvimento e dos objetivos desses alunos. Durante os primeiros encontros vamos ajustando para que possamos ver uma melhor forma, para conquistar e envolvê-los”. Atualmente, há mais dois setores do colégio envolvidos no projeto, a Psicologia Educacional e a Biblioteca. Na verdade, ocorre, o que Soares (2011, p. 50) destaca em sua obra “**Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**”:

Quanto mais áreas de intervenção estiverem sendo cobertas - simultaneamente - pelos projetos em desenvolvimento numa escola, 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.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa mostraram que das oito matérias selecionadas do ambiente Moodle, todas [as matérias] dos “links” permitiam uma “conexão” com os objetos de conhecimento do ENEM. Aqui, nova constatação impactante: os objetos de conhecimento descritos/listados no documento oficial do MEC são “abertos”, logo, esses conteúdos não demonstram clareza sob o aspecto pedagógico. Atentamo-nos a essa análise, e ao concluir o trabalho, compartilhamos o quadro síntese por meio do **Google Docs** com uma professora especialista em História e doutoranda em Educação, que atua em escolas públicas do RS para fazer a “leitura crítica” sobre os objetos de conhecimentos elencados que permitiam aproximação com o documento do ENEM. Todos os comentários foram transcritos na íntegra (entre aspas), em cada objeto de conhecimento, apontados pela especialista. São eles:

- » Direitos sociais nas Constituições brasileiras: “aqui deve esclarecer que foi ao longo das Constituições brasileiras”;
- » Democracia direta, indireta e representativa: “este é um conceito que desconheço “democracia representativa” a democracia é por meio da representação eleita diretamente”;
- » Internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI: “neste a que se refere? O que você quer dizer com ‘internacional e organismos multilaterais?’”;
- » Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. “Cria um novo sistema fabril de processo de produção”;
- » Formação do espaço urbano-industrial: “o que quer dizer com esse tópico?”;
- » Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América “Na América Latina - ver se ocorreu na América Central”.

Do ponto de vista pedagógico, trata-se de uma oportunidade de potencializar as habilidades cognitivas e de comunicação entre os estudantes, tornando-os produtores de conteúdos próprios. Sob outra perspectiva, elencar matérias postadas pelos próprios estudantes para fomentar o debate e diálogos sobre um determinado assunto para o qual demonstraram interesse pode facilitar o trabalho do orientador/professor do grupo. Logo, é possível dinamizar o tempo na sala de aula; reforçar conceitos sobre os temas relevantes discutidos entre o GRI; aprofundar o conhecimento sobre objetos de conhecimento que estão implícitos em uma determinada “notícia” e, que geram dúvidas entre estudantes e professores (conforme analisados pela professora especialista) de área, além de aumentar o engajamento entre os estudantes.

Nesse sentido, utilizar a metodologia da sala de aula invertida com apoio de um ambiente educativo como o Moodle, pode representar uma alternativa para os professores trabalharem com seus estudantes, habilidades de comunicação e expressão a partir do conceito de Educomunicação. Nas palavras de Soares (2011, p. 52), “com uma abordagem educamunicativa tornará a vida dos docentes mais coerente com os sinais dos tempos, bem como a vida dos estudantes mais interessante e produtiva”, conforme destaca o autor. Assim, sabendo que os novos hábitos trazidos pelos jovens para a escola estão acontecendo de forma veloz, reforçamos o que Soares (2011, p. 53) pergunta para quem trabalha com a perspectiva da Educomunicação: “O que fazer para que os olhos deles brilhem na minha aula?” Sob essa perspectiva, o autor relata “[...] a disposição para a construção de mudanças essenciais e urgentes nos ambientes educativos, em seus ecossistemas comunicativos, especialmente na esfera do Ensino Médio”.

Logo, retornamos ao problema inicial desta pesquisa e concluímos que, além da necessidade de ter um ambiente educativo online para apoiar as ações educamunicativas, é preciso rever o currículo nacional do Ensino Médio para integrar as TD nos processos educativos de forma gradativa para os estudantes, aproveitando as “mídias” que permeiam entre os espaços formais e não formais de aprendizagem. E os **Apps**, enquanto ferramentas, disponíveis para os dispositivos móveis podem favorecer essa mediação (entre a comunidade escolar – em especial os professores e os estudantes), e ampliar os diálogos educativos e sociais (VALLETTA, 2014). Em pesquisas futuras, o estudo envolverá

questões relacionadas à produção midiática dos games, uma das categorias que emergiram na análise, porém, não investigado pela limitação do espaço e foco deste trabalho. Por fim, não se faz um trabalho deste porte sem uma equipe interdisciplinar e apoio da gestão escolar, além do fato que estas ações devem estar explicitadas no Projeto Político Pedagógico da escola. Registramos aqui o agradecimento à direção do Colégio Farroupilha na pessoa de Marícia Ferri e aos colegas do setor de Tecnologias Educacionais.

7. REFERÊNCIAS

BIANCHI, G.; MOURA, D. Reflexões e apontamentos sobre os usos do smartpho-
ne no contexto da adolescência. **Portal de Conferências da UnB**, 10º Encontro
Nacional de Pesquisadores em Jornalismo Comunicação Coordenada: Jornalismo
e mídias móveis no contexto da convergência. 2012. Disponível em: <<http://soac.unb.br/index.php/ENPJor/XENPJOR/paper/view/1888>> . Acesso em: 22 abr. 2015.

BRASIL. **Matriz de Referência para o ENEM 2012**. Brasília: Instituto Nacional de
Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 2012. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 07 maio 2015.

COLÉGIO FARROUPILHA. **Tecnologia Educacional**. Formação de Professores: Fer-
ramentas Colaborativas, 2014. Disponível em: <<http://colegiofarroupilha.com.br/diferenciais/te/formacaoprofessores/formacao-de-professores-ferramentas-cola-borativas>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

FREIRE, P. **Comunicação ou extensão**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

GIRAFFA, L. M. M.; FARIA, E. T.; WAGNER, P. R.; BELIER, A. Do satélite à Internet: re-
flexões e lições aprendidas na organização da educação a distância no âmbito da
PUCRS. **Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU**, v.5, n.20, p. 165-192, 2010.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

PALFREY, J. G.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Tradução Roberta de Moraes Jesus de Souza. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2015.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas/SP, v. 9, p. 19-28, 2013.

SOARES, I. D. O. Alfabetização e Educomunicação. O papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. **NCE – Núcleo de Comunicação e Educação**, São Paulo: USP, p. 1-14, 2003. Disponível em: <www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2015.

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

VALLETTA, D. **Gui@ de Aplicativos para Educação Básica: uma investigação associada ao uso de tablets**. **XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade**, v. 12, Universidade Estadual do Ceará, 11-14 nov. 2014.

_____. **Desenvolvimento profissional docente no contexto da aprendizagem ubíqua: um modelo para o ciclo de formação continuada.** 2015, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2015.

8. APÊNDICE A - SÍNTESE DOS TEMAS DEBATIDOS PELOS ALUNOS

Quadro 1. Conselho dos Direitos Humanos: penitenciárias e a interdependência dos objetos de aprendizagem.

CDH: Penitenciárias			
O Conselho dos Direitos Humanos debaterá as violações aos direitos humanos que ocorrem regularmente em penitenciárias ao redor do globo. O tema abrangerá desde as instalações as ações dos cárceres.			
Notícias compartilhadas na ferramenta Fórum de Discussão	Título da matéria	Tipo de linguagem	Objetos de Conhecimento por aproximação (ENEM)
http://migre.me/pYw9L	A evolução histórica do sistema prisional e a Penitenciária do Estado de São Paulo	Verbal – texto (HTML)	L1: A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira; Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa; A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas Constituições brasileiras; Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial;
http://migre.me/pYwbQ	Brasil, Holanda e Estados Unidos: panorama dos sistemas penitenciários	Verbal – Texto	L2: Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa;

Fonte: Elaborado pelas autoras

9. APÊNDICE B - SÍNTESE DOS TEMAS DEBATIDOS PELOS ALUNOS

Quadro 2. Resumo da análise dos dados

Conferência de Paz de Paris (adaptada)

A conferência que pôs fim a Grande Guerra criou a Liga das Nações. Esta conferência criou um novo mapa político nas colônias e na Europa, elaborou os tratados de paz e a criação e funcionamento da Liga das Nações.

Notícias compartilhadas na ferramenta Fórum de Discussão	Título da matéria	Tipo de linguagem	Objetos de Conhecimento por aproximação (ENEM)
http://migre.me/pYwei	Conferência de Paris (1919-1920)	Mista - Texto e Imagem (PDF)	<p>L1: Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna;</p> <p>Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria;</p> <p>Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazifascista, franquismo, salazarismo e stalinismo; internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI;</p> <p>Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção; Formação do espaço urbano-industrial;</p> <p>Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos;</p> <p>Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos;</p> <p>Conflitos e Guerras Europa.</p>
http://migre.me/pYwgJ	A Paz, em termos	Mista – texto e imagem	<p>L2: Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria;</p> <p>Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazifascista, franquismo, salazarismo e stalinismo; internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI; econômicas, políticas e sociais.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

10.APÊNDICE C - SÍNTESE DOS TEMAS DEBATIDOS PELOS ALUNOS

Quadro 3. Organização dos Estados Americanos: narcotráfico e a interdependência dos objetos de aprendizagem

OEA: Narcotráfico			
<p>A Organização dos Estados Americanos debaterá sobre o narcotráfico, atividade que gera milhares de mortes ao ano e movimenta diversas substâncias ilícitas. Sendo um problema a segurança pública de diversos países e movimentando também o tráfico de armas como subproduto.</p>			
Notícias compartilhadas na ferramenta Fórum de Discussão	Título da matéria	Tipo de mídia	Objetos de Conhecimento por aproximação (ENEM)
<p>http://migre.me/pYwmC</p>	<p>Narcotráfico nas Américas</p>	<p>Mista -Texto e imagem (PDF)</p>	<p>L1: Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social;</p> <p>O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX;</p> <p>Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.</p> <p>Conflitos político-culturais, pós-Guerra Fria, reorganização política, internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI;</p> <p>Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial;</p> <p>A nova ordem ambiental internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico.</p>

http://migre.me/pYwpm	Narcotráfico crescente na América Latina	Mista – texto e imagem	<p>L2: Cultura material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil;</p> <p>Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social;</p> <p>Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América. Conflitos político-culturais, pós-Guerra Fria, reorganização política, internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI;</p> <p>A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras;</p> <p>Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial;</p> <p>Políticas do Mercosul.</p>
---	--	------------------------	--

Fonte: Elaborado pelas autoras

11.APÊNDICE D - SÍNTESE DOS TEMAS DEBATIDOS PELOS ALUNOS

Quadro 4. Conselho de Segurança das Nações Unidas: IS e, a interdependência dos objetos de aprendizagem


CSNU: IS			
O Conselho de Segurança das Nações Unidas debaterá sobre o grupo terrorista IS, antigo ISIS. Grupo que afetou a frágil estabilidade do Oriente Médio cometeu atrocidades a população local e a comunidade internacional.			
Notícias compartilhadas na ferramenta Fórum de Discussão	Título da matéria	Tipo de linguagem	Objetos de Conhecimento por aproximação (ENEM)
http://migre.me/pYwrs	Papo na redação: Entenda o Estado Islâmico, grupo mais radical do que a Al-Qaeda	Mista – Texto e vídeo	L1: Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social; Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial; A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências.
http://migre.me/pYwyb	The Slamic State	Não-verbal - vídeo	L2 (vídeo): A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências, econômicas, políticas e sociais; Terrorismo e religiosidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras

•• AUTORIA ••

Débora Valletta – Graduada em Pedagogia, Ciências e Licenciatura em Química. Especialista em Tecnologia Educacional e Design Instrucional para EaD Virtual. Mestre em Educação pela PUC\RS. Integrante do Grupo de Pesquisa em EAD da PUCRS, ARGOS. Foi professora, coordenadora pedagógica e diretora de ensino em escolas internacionais e orientadora educacional de escolas públicas no Japão. Atuou como coordenadora pedagógica em Mídias Digitais, portais educacionais e Jornalismo Educativo na Pearson Education. É coordenadora de Tecnologia Educacional do Colégio Farroupilha, Porto Alegre/RS. E-mail: dvalletta@uol.com.br.

Lucia Giraffa – Graduada em Licenciatura Plena Em Matemática pela UFRGS (1979), graduação em Licenciatura Curta Em Ciências pela UFRGS (1979), Especialização em Análise de Sistemas pela PUC\RS (1987), Mestrado em Educação pela PUC\RS (1991), doutorado em Ciências da Computação pela UFRGS (1999) e Pós-Doutorado na Universidade do Texas (Austin) no College of Education, Bolsista CAPES, visto J1(2011). É professora titular da Faculdade de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação da Escola de Humanidades/PUCRS desde 2011. E-mail: giraffa@pucrs.br.



O Desenvolvimento de Projetos Sociais mediados por Práticas Educomunicativas: despertando novos saberes



Telma Martins Peralta

1. INTRODUÇÃO

É fato que existem inúmeros trabalhos oriundos da esfera educacional imbricados aos da área da comunicação, na realidade de muitos contextos escolares e não escolares. No entanto, as manifestações midiáticas, embora de grande relevância, ainda encontram, em muitos casos, certa resistência à sua aplicação. Observa-se que tais práticas, quando aplicadas no contexto escolar, fazem-se presentes, às vezes, apenas em projetos paralelos aos dos conteúdos obrigatórios desenvolvidos.

Torna-se oportuno frisar a relevância da apropriação das diferentes **mídias**, pois elas apresentam-se necessárias em inúmeras atividades desenvolvidas. Logo, negligenciar esta apropriação seria no mínimo insano, se considerarmos os contornos da sociedade contemporânea.

Esta constatação autoriza a discussão da urgência de estimular, já na graduação do futuro professor, outras formas de ensino, que não estejam atrelados apenas aos bancos escolares, tão pouco sedutores nos dias atuais.

Pode-se dizer que as desigualdades sociais denunciam a necessidade de práticas pontuais em relação à viabilização do pleno exercício da cidadania como um direito. Sabe-se que a legislação brasileira garante tal prerrogativa. Vale ressaltar que o texto da Constituição Brasileira é, por excelência, inclusivo (BRASIL, 1988 – C.F. Art. 205). No entanto, é necessário fazer valer, esta máxima, por meio de práticas sociais, que promovam a ruptura de costumes, tradições que se distanciam do exercício pleno da cidadania.

Esta questão ventila a possibilidade de pensarmos os projetos sociais como um mecanismo que viabiliza atenuar a distância entre os indivíduos de uma sociedade, almejando, conforme anteriormente aventado, uma sociedade mais igualitária.

O educador deve, então, estar atento e refletir sobre as questões sociais que emergem do contexto da sociedade atual. A ele caberá buscar possibilidades de ação, como forma de inserção ao mundo real. Destarte, “ampliar as condições

de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo educativo é uma meta que vem sendo perseguida, no Brasil e no exterior” (SOARES, 2011, p. 15). Torna-se impossível, então, distanciarmos desta premissa.

As práticas educomunicativas, neste sentido, apresentam múltiplas possibilidades de entrada a este universo, muitas vezes, impenetrável pelo formato tradicional do sistema educacional brasileiro. É inegável que os mecanismos midiáticos são atrativos e auxiliam no que tange ao envolvimento dos participantes engajados no processo, sejam eles os promotores das práticas ou os indivíduos para os quais tais práticas foram desenhadas. Diante disso, “a relação entre a educação e as práticas da comunicação, dependendo de seu ritmo e de sua abertura para a dialogicidade, pode ser intensa o suficiente para provocar a superação da dicotomia que tradicionalmente subordina uma área à outra” (SOARES, 2011, p. 16). Nesse sentido, Citelli (2011, p. 64), ressalta a importância do encontro entre as áreas da comunicação e educação, que “pode acontecer segundo andamentos dialógicos que desencadeiam as relações intersubjetivas e os jogos coenunciativos”.

Este capítulo apresenta os resultados de trabalhos desenvolvidos no âmbito social por graduandos da área de Educação, tendo a mídia como instrumento estruturante das atividades. A ação demandada urge da necessidade de instrumentalizar os futuros educadores em relação à realidade social, muitas vezes, apresentada apenas em discussões teóricas.

Os trabalhos, aqui apresentados, foram realizados em 2014 e 2015 com alunos do curso de Pedagogia, na modalidade presencial de uma universidade privada da cidade de São Paulo. Os estudantes, a partir de uma disciplina denominada “Elaboração e Análise de Projetos”, ministrada no 3º semestre do curso de Pedagogia, desenvolvem projetos sociais, utilizando-se da mídia em suas diversas possibilidades. Dentre tais projetos destacam-se trabalhos com o cinema, a fotografia e as redes sociais.

O presente estudo, ancorado nos fundamentos teóricos que preconizam os projetos sociais como objeto de trabalho (ARAÚJO, 2011) e nos pressupostos articulados pela Educomunicação (CITELLI, 2011; SOARES, 2011), apontou para o fato de que, os alunos, quando estimulados a protagonizarem suas próprias

ações, apresentam envolvimento diante do que se propõem realizar e assumem características adversas às do aprendizado tradicional.

2. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

É consenso que as leis vigentes da sociedade brasileira priorizam a educação como um direito de todos os indivíduos. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Art. 205, prevê:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988 – CF Art. 205).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, por sua vez, prevê:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996 – LDBEN Art. 2º).

Infere-se a partir de tais documentos que a educação formal deve ser entendida como um direito de todos os indivíduos da sociedade brasileira. Ela tem como objetivo o pleno desenvolvimento das competências dos indivíduos diante: a) da diversidade; b) do conflito de ideias; c) das influências culturais; d) das relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo ao seu redor.

Cabe ressaltar que se por um lado temos a educação formal, referenciada em documentos legais de nossa sociedade, temos por outro, a cidadania, que nos proporciona direitos legais, políticos e sociais como: a) educação; b) direitos à saúde; c) acesso à justiça e à participação política; e, também, d) trabalho.

Embora os fragmentos citados referenciem a educação formal, é possível entender a educação não formal como parte das máximas estabelecidas. Neste caso, o cidadão comum será o propagador da educação para a cidadania. É, assim, neste espírito, que indivíduos comuns são chamados a protagonizarem projetos de relevância à conquista da cidadania.

Araújo (2007, p. 11) define **cidadania** como “um conjunto de direitos e de deveres que permite aos cidadãos e cidadãs o direito de participar da vida política e da vida pública, podendo votar e serem votados, participando ativamente na elaboração das leis e do exercício de funções públicas”. O autor (2007, p. 11), salientando a concepção de educação para todos, postula:

Tal tarefa, complexa por natureza, pressupõe a educação de todos (crianças, jovens e adultos), a partir de princípios coerentes com seus objetivos, e com a intenção explícita de promover a cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade, na equidade e na participação ativa de todos os membros da sociedade nas decisões sobre seus rumos. Dessa maneira, pensar em uma educação para a cidadania torna-se um elemento essencial para a construção da democracia social.

Infere-se, daí, que a “cidadania assume contornos mais amplos, que extrapolam o sentido de apenas atender às necessidades políticas e sociais, e assume como objetivo a busca por condições que garantam uma vida digna às pessoas” (ARAÚJO, 2007, p. 11). Em consonância a tais pressupostos encontra-se a dimensão educomunicativa, que “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” (SOARES, 2011, p. 15).

Logo, é possível afirmar que “educação” e “cidadania” abrangem uma dimensão humana e social ao pleno desenvolvimento do indivíduo.

3. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS – CAMINHO PERCORRIDO À CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Este trabalho tem como proposição apresentar os resultados do desenvolvimento de projetos de cunho social, implementados por graduandos do 3º semestre do curso de Pedagogia, na modalidade presencial, de uma universidade particular da cidade de São Paulo. A disciplina norteadora do projeto é denominada “Elaboração e Análise de Projetos”, que busca espaço à reflexão acerca das práticas sociais contemporâneas e estimula a discussão sobre os mecanismos que as viabilizam no que tange à melhoria do contexto de nossa sociedade.

Estes graduandos, a partir da demanda que lhes foi apresentada, buscaram locais em que pudessem atuar no âmbito de suas especificidades e engendraram consolidar ações, que minimizassem discrepâncias sociais e culturais, utilizando-se de diferentes mídias. Dentre elas destacam-se o trabalho com o cinema, a fotografia e as redes sociais. Dentre os inúmeros trabalhos destacaram-se os projetos “Uma pequena Dose de Desapego”, “Chaplin na Comunidade” e “Um Novo Olhar”.

A ação demandada urgiu da necessidade de instrumentalizar os futuros educadores em relação à realidade social, muitas vezes, apresentada apenas em discussões teóricas. A relevância desta proposição recaiu sobre o fato de que o futuro educador devesse ser incentivado, já na graduação, a exercer a autonomia diante das especificidades de suas futuras atribuições. Ademais, acredita-se que a consolidação desta prática tenha de alguma forma, transformado a sua forma de pensar e agir, já que se reconhece neste profissional um agente de transformação em potencial.

O estudo compactou ações sociais que despertaram em seus executores grande mobilização interna diante do que realizaram.

Participaram do estudo seis turmas de Pedagogia, no período de dois anos, totalizando aproximadamente 150 alunos com projetos finalizados. Alguns alunos continuam o desenvolvimento de seus projetos e esboçam desejo profissional futuro pela área social, já que é um campo fértil em espaços escolares e não escolares.

4. OS PROJETOS SOCIAIS, AS PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS E A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES

Faz-se necessário, antes de adentrar a esfera das ações realizadas pelos protagonistas dos projetos, que operemos reflexões sobre a importância desta forma de trabalho.

A aprendizagem por meio de projetos que se consolidam na prática é algo que instiga, desafia e exige visão mais detalhada do universo sob estudo. Infere-se que um bom projeto é fruto de muito trabalho, esforço e dedicação.

Torna-se oportuno mencionar que este pressuposto deveria ser o preceito fundador da escola atual: assegurar aos estudantes situações de aprendizagem reais, como forma de operacionalizar situações problemas e torná-las passíveis de serem avaliadas e reavaliadas continuamente. Sabe-se, no entanto, que o verbalismo teórico, muitas vezes, não se consolida na prática. A escola deve, então, desenvolver a capacidade do estudante de analisar e eleger valores para si, de modo consciente e livremente. Logo, para que a escola cumpra, de fato, o seu papel torna-se imperativo que ela busque a reflexão de seu verdadeiro papel no que tange à defesa do exercício da cidadania. Soares (2011, p. 53), por sua vez, apresenta contribuições significativas em relação ao papel da escola, enquanto instituição formadora:

Tudo isto 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 comunicar. É o que a educomunicação tem condições de propor ao sistema educativo formal.

Os projetos sociais podem ser vistos como um desafio, sobretudo, para todos aqueles que os planejam e os executam. O executor deve ter um olhar atento, que busque a transformação de uma determinada realidade. O objetivo que tal indivíduo deverá ter será o de minimizar e proporcionar oportunidades a outros indivíduos para que saiam da zona de exclusão, sejam elas sociais ou culturais.

Assim, a seguir apresento os Projetos desenvolvidos por acadêmicos de Pedagogia na disciplina de Elaboração e Análise de Projetos que seguiram a perspectiva da educomunicação.

Não é raro observar projetos sociais se apropriarem das produções cinematográficas. Vemos muitos projetos sendo executados a partir de filmes exibidos a partir de temáticas que afloram do contexto da sociedade atual. Vale ressaltar que a história do cinema foi marcada por fases de desenvolvimento desde o seu surgimento. Os filmes foram durante décadas exibidos de forma silenciosa, sendo acompanhados, por vezes, de música ao vivo, de efeitos especiais, de narração ou até mesmo de diálogos escritos presentes entre as

cenar. Destaca-se, neste período, Charles Chaplin, um dos pioneiros do cinema mudo em todo o mundo. O projeto “Chaplin na Comunidade” teve como objetivo introduzir as crianças ao cinema mudo, de grande riqueza e que proporciona grandes possibilidades de leituras imagéticas. É comum encontrar crianças que jamais estiveram em uma sala de cinema. O cinema mudo sequer existe para tais crianças. O objetivo, deste projeto, foi o de introduzir a criança no universo do cinema mudo e o de fazer aflorar as diferentes possibilidades de leitura que o filme desperta. O projeto foi realizado em uma escola pública da zona leste da cidade de São Paulo com crianças entre seis e dez anos de idade. Houve, após a exibição do filme, uma roda de discussão e atividade de desenho como forma de exteriorização das variáveis interpretativas.

É senso de que o ser humano é essencialmente cultural, pois vive imerso em uma determinada cultura desde o nascimento. O acesso a programas culturais das camadas mais baixas ainda é muito restritivo. As artes possibilitam que as pessoas se abram para novas possibilidades de estar sendo no mundo. O projeto “Raízes” busca propagar a democratização cultural por meio de oficinas de artes – pintura, artesanato, cinema e teatro. O projeto foi realizado em um espaço público em um bairro periférico da zona sul da cidade de São Paulo. Houve grande adesão dos moradores do entorno do local, que passaram a frequentar as oficinas como forma de geração de renda.

Outro foco trabalhado nos projetos realizados diz respeito ao abandono de crianças, problema que parece estar longe de ser solucionado na realidade brasileira. É fato que contamos com altos índices de crianças que vivem em orfanatos e em situação de risco nos grandes centros urbanos. Foi pensando nesta problemática que o Projeto “Um Novo Olhar” foi desenvolvido. O intuito do projeto foi o de apresentar às crianças que residem em um orfanato, uma nova forma de olhar para o local em que vivem, descobrindo, ali, uma família diferente se comparada aos moldes tradicionais. O intuito do projeto foi o de levar as crianças a perceberem o orfanato como um lar e promover a integração entre todos que lá residem. As executoras do projeto, para tal, fotografaram as crianças e adolescentes e formataram álbuns que foram colocados em todo o orfanato. O projeto foi realizado em um orfanato, localizado na zona sul da cidade de São Paulo, local em que vivem quarenta crianças e cinco adolescentes.

Transcrevo, na íntegra, o relato das alunas em relação ao que sentiram após a finalização do projeto.

O contato com essas crianças foi completamente indescritível. São crianças especiais que quando viram a máquina fotográfica ficaram enlouquecidas como se precisassem com urgência montar um álbum de família, uma família que jamais tiveram. Este projeto nos trouxe o contato com depoimentos de crianças e jovens esquecidas em orfanatos e nos despertou sentimentos diversos, de raiva, de tristeza, de vergonha. Essas crianças contam dores do corpo e da alma, contam das surras do passado e das dúvidas do futuro.

O projeto “Troca ou Desapegue”, ainda em andamento, visa à troca de roupas infantis usadas. O projeto é divulgado por meio do **Facebook** e conta com a participação de duas alunas do curso de Pedagogia em sua condução. O projeto vem empreendendo alto índice de trocas que são negociadas na rede. As empreendedoras do projeto buscam sensibilizar as pessoas no que tange à questão do “desapego”, a partir de compartilhamentos semanais no **Facebook**. Reconhecer a importância da mídia na propagação de informações constituiu-se como algo imperativo nos dias atuais. Este projeto apresenta-se, portanto, como meio de propagação de uma ação social relevante, haja vista o fato de que as redes são utilizadas por todas as camadas sociais. Apresento a seguir a transcrição do depoimento das executoras do projeto, após a sua finalização:

Este projeto vem nos surpreendendo todos os dias. Estamos em contato com as pessoas pelo **Facebook** e sentimos que elas estão se sensibilizando em relação ao desapego de roupas e objetos que às vezes ficam encostados, sem utilidade. A conscientização desta ideia é a que nos moveu na idealização deste projeto. É muito bom vermos uma mãe jovem trocar um cobertorzinho “meio surradinho”, pois é o que ela tinha, por uma roupinha que fez brilhar os seus olhos de alegria. Estamos muito sensibilizadas em relação ao propósito que nos engajamos. Pretendemos dar continuidade ao projeto e não o deixarmos de lado quando a nossa disciplina finalizar.

O contorno dos projetos apresentados pelos alunos oportuniza refletirmos sobre o que nos coloca Corazza (2012, p. 51) quando diz:

Em um contexto de mudança cultural e problemas sociais que se agravam e repercutem no sujeito da educação, o aluno, o desafio é pensar a mudança para uma educação cidadã, tendo em conta todas as partes,

desde a família, o ambiente, os profissionais da educação e a direção da escola, aliando desenvolvimento cultural e econômico em vista de melhores condições para o ecossistema educacional e social.

Infere-se com Soares (2011, p. 15), que “ampliar as condições de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo educativo é uma meta que vem sendo perseguida, no Brasil e no exterior”. Daí reside, também, a discussão sobre a importância das mediações significativas. Soares (2011, p. 15), a partir de aportes apresentados no livro referendado pela UNESCO¹ (2009), observa:

[...] as novas gerações, quando orientadas por adultos significativos para elas (pais, professores, gestores de projetos da área da mídia e educação), têm optado por assumir suas responsabilidades na construção de um mundo mais intensamente comunicado, contribuindo para que os meios de informação estejam a serviço da edificação de uma sociedade mais humana, pacífica e solidária.

Infere-se a partir do desenvolvimento dos projetos descritos neste capítulo, que cada qual a sua maneira representa a construção de um universo do qual os seus protagonistas acreditam. Estes agentes buscam implantar ações que alavanquem, de alguma forma, um dado segmento social. Esta é, sem dúvida, algo que amplia o escopo de possibilidade de atuação docente. Estes futuros professores percebem na docência uma possibilidade de aprendizagem, de trocas intensas de novos saberes, que, na maior parte das vezes, transpõe conhecimentos adquiridos nos bancos das universidades. Os sujeitos vão, paulatinamente, construindo a sua identidade de professor, que compreende o universo de seus alunos e traça rotas mais diretas como forma de alcançar melhores resultados, ainda que distantes dos conteúdos obrigatórios.

Estas constatações abrem a possibilidade de perceber a escola como um local de trocas em que o conhecimento tradicional, outrora transmitido apenas pelo professor, deixou de ser a fonte única. Hoje os alunos “estão marcados pela sociedade da informação e da comunicação” (CITELLI, 2011, p. 63). O conhecimento, hoje mais atualizado, desafia continuamente o próprio professor

1 O autor faz referência ao livro **Youth Engaging with the World: Media Communication and Social Change** (Unesco, Nordicom, Sweden, 2009), referendado pela UNESCO e dedicado à temática infância/juventude e a comunicação.

pelos redes de informações estabelecidas (MARTÍN-BARBERO, 2006). Já, Soares (2011, p. 15), aludindo ao livro referendado pela UNESCO (2009), postula:

[...] as novas gerações, quando orientadas por adultos significativos para elas (pais, professores, gestores de projetos na área da mídia e educação), têm optado por assumir suas responsabilidades na construção de um mundo mais intensamente comunicado, contribuindo para que os meios de informação estejam a serviço da edificação de uma sociedade mais humana, pacífica e solidária.

Esta situação oportuniza pensarmos a agência docente com maior dinamicidade. No entanto, isto implicaria indagações de como otimizar uma formação destinada a suprir/sanar os déficits dos docentes em relação aos recursos tecnológicos, que o mundo contemporâneo exige (SOARES, 2011). Vale, aqui, a reflexão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo indicaram que os graduandos, de forma geral, quando estimulados a protagonizarem suas próprias ações, apresentam características adversas às do aprendizado tradicional e evidenciam características como: autonomia, autogestão e grande sensibilização diante às necessidades de uma dada população.

Ademais, evidenciou-se que o trabalho realizado alavancou o processo de ensino-aprendizagem, haja vista as questões trazidas para discussão em sala de aula, cujo teor transcendia às propostas no plano de aula desenhado à disciplina. Esta questão nos possibilita inferir que as atividades, quando demandadas e estimuladas no escopo de possibilidades reais de trabalho dos alunos, podem se constituir em alavanca propulsora de debates efervescente que extrapolam os currículos escolares.

Evidenciou-se, também, que os graduandos começaram a pensar na importância do papel que desenvolvem enquanto sujeitos mobilizares de ações que tangenciam a nossa sociedade.

O universo escolar, seja na escolaridade básica ou superior, é o local propício para que o aluno desperte para um novo olhar diante dos problemas que emergem

da sociedade brasileira. Logo, é pertinente e propício que a escola inicie o debate em torno da relevância da inserção dos projetos sociais no universo escolar. Escola e professores devem assumir esta premissa no escopo de suas atribuições.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. et. al. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade** / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/liv_etica_cidad.pdf> Acesso em: 13 junho 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Rio de Janeiro: Degrau Cultural, 1988.

CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e Educação: implicações contemporâneas. CITELLI, A. O. CASTILHO, M.C.C. (orgs.) In: **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

CORAZZA, Helena. Discurso da Qualidade na educação e invisibilidade do professor. CITELLI, A. O. (org.) In: **Educomunicação: imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/20.12.96. São Paulo: Saraiva, 1996.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis de (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

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

TUFTE, Thomas; ENGHEL, Florencia (ed.) **Youth Engaging with the World: Media, Communication and Social Change**. Sweden: Unesco/Nordicom, 2009.

•• **AUTORIA** ••

Telma Martins Peralta – Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica SP, Brasil (2003) Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi. Graduada em Letras pela Faculdade Ibero-Americana. Professora do ISCP – Sociedade Educacional S/A – Universidade Anhembi Morumbi, Brasil. E-mail: martinstelma@uol.com.br.



Reflexões Acerca do Conceito e das Práticas Educomunicativas



Janete Cardoso dos Santos
Joadir Antônio Foresti

1. INTRODUÇÃO

Esse capítulo se propõe a revisar conceitos relacionados à educomunicação, a partir de alguns dos muitos textos e trabalhos publicados sobre o tema, sobretudo por autores como Ismar de Oliveira Soares, Adílson Odair Citelli e Maria Cristina Castilho Costa. A maioria dos textos lidos se encontra publicado na Revista Comunicação & Educação. A revista representa um marco teórico e de registros de práticas ao longo da trajetória de construção, discussão e disseminação do que tem sido construído em torno da educomunicação no Brasil. É possível perceber que os conceitos e práticas nessa área acompanham os momentos históricos e políticos pelos quais atravessaram o país, visto que tanto a comunicação como a educação não são isentas de tais movimentos, onde a tensão quanto à construção da cidadania é uma constante.

Comunicação e Educação são duas áreas de conhecimento que, na prática, estão significativamente interligadas, porém, no campo teórico ainda se mantêm um tanto afastadas. Por isso se faz necessário enfrentar a complexidade da construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes. O trabalho se propõe a desenvolver uma busca teórica produzida ao longo da história da educomunicação no Brasil, bem como esmiuçar os principais conceitos desenvolvidos e seus propósitos de intervenção na área da comunicação e educação.

O tema educomunicação, no Brasil, como expresso anteriormente vem sendo tratado de forma sistemática há mais ou menos 20 anos pela Escola de Comunicação e Artes da USP- ECA. A revista Comunicação & Educação tem sido um dos únicos meios de produção e divulgação do tema e de práticas. O tema tem sido divulgado também pela Editora Paulinas de forma sistemática, tanto por meios de publicações, quanto por meio de cursos e de assessorias. No campo da educação, ainda se encontra pouca produção a seu respeito, devido a pouca interlocução que a educação tem conseguido fazer com a comunicação. No entanto é possível perceber que essa relação tem sido alterada, pois as gerações atuais já transitam com mais facilidade por áreas distintas e tem apontado para práticas mais dialógicas. Envolver a comunicação, sobretudo, no tempo atual, onde as possibilidades de informação são tantas dando a impressão de que estamos

nos comunicando, parece-nos ser significativa nesta problematização. Informar é comunicar? Educar e comunicar, o que há de comum nos dois processos?

Acredita-se que, ao revisitar conceitos e trajetórias históricas é possível fortalecer práticas no tempo atual, destacando a importância de ampliar o campo comum entre as duas áreas e, assim, contribuir com alguns dos desafios que as escolas, grupos sociais, instituições têm apresentado em forma de dificuldades no campo da prática, no que se refere a processos comunicacionais e educativos.

A educomunicação representa um desafio no sentido de que é necessário pensar em projetos educativos, de forma mais sistêmica e orgânica; de que se aponte e crie efetivamente um debate em um campo de ação novo, de repensar as questões de ensino-aprendizagens; de apresentar formulações de currículos e gestão de processos de educação tanto formais como não formais, visto que estamos mergulhados em novos contextos, onde a comunicação representa lugar central nos processos estratégicos.

Nesse sentido, é urgente buscar por referenciais teóricos que deem sustentação a todas as práticas que estão sendo descortinadas. Essa atitude é perceptível na própria revista Comunicação & Educação ao longo dos últimos 20 anos. É possível perceber a presença do diálogo freiriano no trabalho do grupo de pesquisadores e divulgadores da educomunicação, onde aparece o fundamento de que não há verdade pré-estabelecida, mas que as verdades são construídas por sujeitos concretos e a partir de vivências reais. O empoderamento dos sujeitos em seus diferentes espaços e formas de criação fica explícito nos referenciais da educomunicação, confirmando assim, os propósitos de ambas as áreas e proporcionando diálogos com outras relacionadas a formação dos sujeitos.

2. ALGUMAS REFERENCIAS

A educomunicação é um paradigma orientador de práticas que tem como objetivo o fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais, mediante a gestão compartilhada e solidária das tecnologias da informação, num exercício prático do direito universal à expressão. O termo surge a partir dos escritos de Mario Kaplún nas décadas de 1970-1980, no contexto social e político da América Latina, que desde os anos de 1960, por meio da comunicação alternativa e da

educação popular, vinha sendo cunhado. Atualmente, a educomunicação está presente em diferentes movimentos sociais e em muitas escolas e Redes de Ensino e segue em processo de solidificação e vem ganhando novos contornos, exatamente, porque acompanha o movimento do desenvolvimento da cidadania.

Constitui-se um desafio para os educadores e comunicadores na contemporaneidade compreender a realidade e buscar um novo sentido em meios a tantas contradições do confronto entre Modernidade e Pós-modernidade. A Modernidade dividiu o homem entre razão e sensibilidade, e forçou a educação a optar pela hegemonia da razão, deixando de lado a dimensão da criatividade e do envolvimento afetivo como princípio de aprendizagem. Hoje, a pergunta é 'qual o papel da educação na era da informação', já que vivemos mergulhados em tantas opções para se chegar aos conteúdos, antes apresentados pela educação. Francisco Gutiérrez (1996) propõe que a escola contemporânea se volte mais para a sensibilidade humana que para uma racionalidade abstrata e distante. E nesse sentido a comunicação tem o papel de fazer com que os processos se tornem mais naturais, possibilitando ao ser humano comunicar-se. É necessário educar para a incerteza, para usufruir mais da vida e para que os sujeitos se apropriem melhor da história e da cultura, ou seja, fomentar a cidadania.

Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento. (MORIN, 2000, p. 84)

Outra dimensão importante da educomunicação, pressuposto abordado por Paulo Freire, é o Diálogo. Para Freire (1976), a comunicação é vista como um componente do processo educativo e não há como prescindir dela no ato educativo, afastando, assim, a ideia de comunicação como algo instrumental e tecnicista. Dessa forma, Educação e Comunicação constituem-se em uma relação e não em áreas distintas. É importante lembrar que a educomunicação não é uma nova disciplina a ser acrescentada nos currículos escolares, ela inaugura um novo paradigma discursivo, assumindo conceitos transversais. A educomunicação traz em sua identidade a questão do processo, o envolvimento midiático, envolve a

transdisciplinaridade e é interdiscursiva, destacando ainda que os atores sociais vivenciam concretamente a intervenção social.

No plano epistemológico é possível pensar em um novo campo reflexivo e interativo, porém não sem tensões. A educação, em todos os níveis e espaços onde se concretiza, é atravessada pelo desafio da inclusão, no seu fazer, das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Estas representam novas formas de os sujeitos estarem no mundo e solicitam outras relações da escola com as mídias e que é preciso elaborar formas de proporcionar a alfabetização para a comunicação, bem como o preparo para a leitura crítica dos mecanismos tanto do ensino como da aprendizagem.

Um exemplo de uma das respostas aos tantos desafios colocados à educação em relação à comunicação é a iniciativa da USP, por meio do Departamento de Comunicação e Artes da Escola de Comunicação e Artes, que, em 2009, criou a Licenciatura em Educomunicação, para que os professores estivessem melhor preparados na atuação nos espaços formais e informais da educação. De acordo com Citelli (2011), o grande desafio percebido e vivenciado no projeto da Licenciatura em Educomunicação é a confirmação de que as licenciaturas ainda são pensadas em uma estrutura segmentada e estão colocadas para responder a demandas disciplinares. As disciplinas não possuem fluxo interno para que se estabeleçam os vínculos comuns entre as áreas do conhecimento.

Vale ressaltar ainda que a nova configuração tanto do ambiente como a presença dos sujeitos, aponta para a necessidade de outras formas de construção do conhecimento. Hoje, os discentes são chamados de nativos digitais que, segundo Marc Prensky (Apud CITELLI, 2011, p. 61), são aqueles nascidos sob o signo da revolução informacional, telemática, sendo por ela embalados. Ao contrário, os migrantes digitais, herdeiros da sociedade industrial, têm que se adaptar aos novos paradigmas sociotécnicos. Nesse quesito, a comunicação oferece uma amplitude nas relações sociais, as quais é necessário que a educação incorpore.

A comunicação trabalha com a dimensão estratégica para produção e circulação dos bens simbólicos e não se pode deixar de mencionar que há uma indústria que fabrica equipamentos com as mais altas definições e tecnologias

e que é preciso trazer para o ambiente da aprendizagem, pois tudo isso tem causado grande impacto na vida social de todos. Segundo Soares (2011, p. 15)

No mundo latino, certa aproximação foi constatada graças a contribuição teórico-prática de filósofos da educação como Célestin Freinet ou Paulo Freire, ou da comunicação, como Jesús Martín-Barbero e Mario Kaplún. Colaboraram também para essa aproximação o avanço das conquistas tecnológicas e o barateamento dos custos dos equipamentos, o que levou grupos ativos e organizados de especialistas a iniciarem um irreversível processo de aproximação entre os dois campos.

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, quando se entendeu que a mídia fazia parte da cultura, foi possível entender que, como objeto da cultura, a mídia poderia muito bem se transformar em um objeto de ensino. Muito dos programas atuais voltados para a chamada mídia-educação (**media education**) tem como fundamento a chamada sociologia da educação e aponta para o fato que a mídia é o principal agente socializador do mundo contemporâneo. Portanto a mídia é uma atriz, é uma personagem importantíssima da cena social que precisa ser conhecida. Assim, é possível perceber o movimento tanto das ideias, por meio dos teóricos, como pelo acesso aos bens e às tecnologias.

A educomunicação trabalha com ecossistemas comunicativos e neles circulam a produção de materiais, estratégias de comunicação, circulação de mensagens, jogos comunicativos. Os agentes implicados no processo constroem fluxos das mensagens e, ao mesmo tempo, produzem sentido. A educomunicação aponta para uma abordagem do conhecimento de forma mais orgânica, sistêmica, que cria um debate em um campo de ação novo no que se refere às questões de ensino-aprendizagem, formulação de currículos e outros produtos e relações.

Nesse processo, os docentes são os grandes agentes mediadores entre os discentes marcados pela sociedade da informação e da comunicação. Para Freire, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas de encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado” (FREIRE, 1985. p. 46). Assim, educomunicação está para além de utilização de técnicas. Ela busca relações intersubjetivas e jogos comunicativos, princípios de reciprocidade, de retroalimentação. A técnica, nesse caso, amplifica os significados construídos.

No decorrer da história, as mudanças tecnológicas sempre suscitam mudanças em outros padrões educativos e não tem sido diferente agora. Importante pensar que, hoje, a comunicação desempenha um papel central e estratégico. Sistemas e processos comunicativos têm ganhado espaço importante no contexto contemporâneo, onde os modos de produção têm alterado os próprios produtos. Nesse sentido, a educomunicação pensa os produtos, mas, para ela, os processos e os sujeitos implicados nos processos são tão importantes quanto o produto gerado pelo envolvimento dos sujeitos.

Por isso, pensar práticas educacionais significa pensar em formação de professores e agentes. Ainda não se encontram significativos espaços de formação na área. Temos encontrado cursos de licenciaturas que ofertam alguma disciplina na tentativa de responder ao desafio. A mais comum tem sido Mídia e Educação.

Conforme Citelli (2011), no ano 2009, em uma pesquisa realizada por professores da Escola de Comunicação e Arte da USP, constatou-se que, de 79 docentes atuantes na Rede Pública de São Paulo, apenas 22 tiveram acesso a alguma disciplina que tratasse do assunto educação e comunicação. Ou seja, por essa pequena amostra é possível perceber que o tema ainda é pouco trabalhado e merece aprofundamento teórico e metodológico.

A Revista Comunicação e Educação que há mais de vinte anos vem trabalhando, divulgando e elaborando conceitos e práticas relacionadas à Educomunicação, tem permitido diálogos sobre o tema. O pressuposto da Educomunicação é que a escola, além de ser espaço destinado ao desenvolvimento científico e da racionalidade, constitui-se oportunidade de elaboração da subjetividade e ao aprimoramento do potencial psicológico dos estudantes e também é um espaço para o despertar da cidadania e da emergência das potencialidades e vocações.

A partir da década de 1970, os especialistas brasileiros se voltavam para países como Inglaterra, Austrália e Canadá, considerando-os como referência na área da Educação Midiática. Nessa mesma época, o Governo francês adotou como conteúdo obrigatório a educação para as mídias. Na América Latina, o tema permaneceu restrito a indivíduos, grupos isolados ou instituições voltadas a grupos religiosos e educadores. Entre esses diferentes grupos não há consenso sobre metas, objetivos e metodologias.

No Brasil, o trabalho mais expressivo de educomunicação tem sido feito pelas ONGs que junto às universidades começou a criar novas orientações e metodologias de trabalho. Com isso o pensamento da educomunicação tem se aproximado das políticas públicas, e as experiências têm sido bem vistas pelo Governo brasileiro, porém ainda não totalmente assumido nas escolas e em outros espaços.

A educomunicação nasce da Educação Midiática, que se estrutura a partir de três protocolos, ou seja, um conjunto de conceitos e normas que auxiliam na construção da identidade das ações e em sua coerência. São eles: o Moral, o Cultural e o Midiático.

O protocolo Moral remonta aos anos de 1930 e tem um caráter mais de proteção à invasão da mídia aos lares e problematizam as questões referentes à publicidade e produção cinematográfica. O protocolo Cultural parte do pressuposto de que os meios de comunicação fazem parte da cultura contemporânea e que, por isso, ocupam espaço de estudo e reconhecimento. A característica mais forte é a relação dos estudantes com os meios de comunicação e as novas tecnologias. O protocolo Midiático é mais recente, data de 1980 e parte da luta pelo direito à comunicação, prioriza o direito à palavra aos sujeitos sociais, entendendo que esse direito é conquistado pela educação.

O protocolo Midiático parte do princípio de que todos estão inseridos nos diferentes ecossistemas comunicativos transitando em diferentes papéis. Apresenta a preocupação com o fortalecimento da capacidade de expressão das crianças e jovens. A intencionalidade desse protocolo é valorizar a mídia e incluir sua análise e uso como procedimento metodológico. Desenvolve seu trabalho por projeto, valorizando todas as formas de expressão, priorizando a artística, ampliando o potencial comunicativo individual e coletivo. Todos os participantes dos projetos são educomunicadores.

3. CONCEITO DISCUTIDO NA PRÁTICA

Para a solidificação dos conceitos e de práticas de educomunicação, os eventos em torno da temática, tem sido de importante contribuição. Na década de 1980 realizou-se, em São Paulo, o I Congresso Internacional sobre Comunicação e

Educação, organizado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. O número de participantes foi em torno de 1.500 pessoas provenientes de 30 países. Esse congresso representa uma marca histórica nos estudos de comunicação e educação e se tornou objeto de muitos estudos no Brasil e também em outros países, inclusive com tese de doutorado, como a do autor Joseph Sagayaraj Davados, que também foi participante do congresso.

Segundo Davados, que produziu sua tese de doutorado resultante do congresso, a questão da educomunicação tornou-se um problema de natureza cultural e as experiências latino-americanas tomaram um vulto maior e se tornaram mais conhecidas. Essa constatação de que a questão da educomunicação é um problema cultural tem se confirmado desde lá até o momento atual.

Em São Paulo, na Secretaria de Educação do Município, o projeto Educom. com tem confirmado essa tese. O projeto é voltado a combater a violência nas escolas e incentivar uma prática de convivência cidadã, tem uma grande abrangência e é desenvolvido numa rede complexa devido a sua extensão e número de participantes, bem como as demandas por estar em uma metrópole. O planejamento e o uso colaborativo dos recursos midiáticos proporcionou articulação da comunidade em torno do projeto. Essa proposta tem recebido sustentação em várias administrações públicas, o que comprova a sua magnitude.

Outro exemplo de educomunicação vem do Ministério do Meio Ambiente, com o objetivo de preparar os gestores das áreas de preservação ambiental. O empoderamento midiático passou a suscitar nos jovens o interesse em fazer uso da palavra e dos veículos de informação, para defender os “direitos da terra”, no caso do Ministério do Meio Ambiente.

Os exemplos citados e tantos outros que se pode acessar, apontam para a perspectiva de que a educomunicação se volta para as questões e problemas da cultura. O interesse pelos meios de informação aparece secundariamente. O conceito de educomunicação parte da autonomia epistemológica de sua ação, pois se apoia na interface entre educação e comunicação. Algo novo se dá nessa conexão, para além dos dois campos tradicionalmente conhecidos: a educação e a comunicação.

A partir da educomunicação é possível rever padrões teóricos e práticos pelos quais a comunicação se dá. O processo passa pela alfabetização, o exercício da expressão e amplia o número de sujeitos envolvidos no processo, explicitando cada vez o direito universal à expressão e à comunicação. O esforço em ampliar o conceito e práticas de educomunicação tem fortalecido o Protocolo Midiático e, é possível, ver, no Brasil, a expansão dos trabalhos e da colaboração para que a compreensão teórico-metodológica se fortaleça e que cada vez mais possa estar mais próximos das políticas públicas que ainda resistem a entender a importância da mídia e da comunicação no trabalho educativo.

As inovações no campo da comunicação colocam desafios para a Educação e para a Comunicação, sobretudo quando se pensa em construir cidadania em que é preciso considerar todos os desafios que estão colocados por conta das inovações. Educomunicação tem como um dos seus pressupostos a construção da Cidadania e precisa, necessariamente, saber dos desafios e integrá-los no seu fazer.

Para a educação, a cultura ainda não ocupa lugar de destaque na elaboração dos currículos. Antes de partir para as modernizações tecnológicas é preciso pensar no modelo de comunicação que está presente no sistema escolar, por exemplo, ou nas concepções de educação. Quando o modelo é vertical, autoritário nas relações e linear nas abordagens dos conteúdos, há que se pensar nessa mudança para produzir processos de comunicação efetivos e de aprendizagem. A educação emancipa o sujeito, quando esse se apropria dos processos, dos conteúdos e dos meios. Na educomunicação fala-se em se apropriar dos meios midiáticos.

A informação e o conhecimento são eixos centrais no desenvolvimento social e na capacitação para o mundo do trabalho e a participação efetiva na construção da democracia. A sociedade passa por movimentos e dinâmicas de mudanças que têm causado impactos significativos na vida das pessoas e na forma de conhecer. Um grande número de pessoas hoje consegue acessar as informações via internet, o que as possibilita tomar decisões, se organizar de forma diferente, ter acesso a bens de consumo e serviço e a outras tantas facilidades. Há também uma significativa parcela dessa sociedade que não tem acesso a esses recursos, por questões econômicas ou por habilidades técnicas pouco desenvolvidas. Esse ecossistema constitui um contexto desafiador para a educação.

A relação com as tecnologias, especialmente as digitais, constitui um novo ecossistema comunicativo. Trata-se de uma nova experiência cultural – novos modos de perceber, de sentir, novas sensibilidades. Tem-se vivenciado também um choque nos modos de ser e de estar no mundo entre os jovens e os adultos. Já foi destacada no texto a referência aos nativos digitais, que interagem com a tecnologia de forma diferente dos demais que são incluídos nas esferas da tecnologia. Por consequência, as formas de aprender e de expressar o conhecimento também são diferentes.

A escola deixou de representar, de forma unilateral, o espaço único de construção e legitimação do saber. Há outros canais, difusos e descentralizados, e isso tem representado significativo desafio, tanto para a comunicação, quanto para a educação. Outras linguagens fazem parte do mundo dos jovens e, por isso, é preciso repensar processos de aprendizagens

A educomunicação se propõe a discutir as possíveis construções, integrando e contemplando os diferentes ecossistemas. Se por um lado temos facilidades e recursos para acessar as informações, é urgente repensar a forma de como se constrói o conhecimento e como é possível expressá-lo. Destacando sempre que a educomunicação tem, em seu horizonte, a construção da cidadania, utilizando os recursos de possibilidades do mundo da comunicação.

Conforme Soares (2009), a educomunicação parte do princípio de que as relações de comunicação necessitam das relações dialógicas, como Paulo Freire propunha para o âmbito da educação. As relações dialógicas são estabelecidas entre sujeitos que têm seus conceitos, sua sabedoria, suas vivências, e no caso do professor e do aluno, ainda que estejam em situação cognitiva diferente, ainda que estejam em situação diferente no organograma das relações que se estabelecem no ecossistema educativo, está previsto pela perspectiva freiriana que se estabeleçam diálogos que possibilitem que a criança se expresse, se manifeste, que o seu protagonismo seja reconhecido e a criança seja, também ela, produtora de educação, uma auto educadora.

Nesse sentido, a educomunicação aponta para processos democráticos e formas de expressão que contemplem as diferentes culturas. O conceito de educomunicação começa a ser sistematizado a partir de 1999, pelo Núcleo de

Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente conta com um público de mais ou menos dois milhões de professores e mais de 50 milhões de estudantes do ensino básico, além de um significativo número de agentes culturais, na educação não formal.

O desafio está em tornar-se uma política pública e seguir ampliando seu campo de ação e reconhecendo os profissionais envolvidos. No Brasil, a educomunicação tem sido levada a setores sociais voltados para as áreas da educação em saúde, em sustentabilidade e em meio ambiente, por meio de ações que primam pelo emprego de procedimentos dialógicos e participativos de comunicação.

Educomunicação é a conexão e a integração de práticas educativas que buscam possibilitar ao estudante, ao professor e ao agente comunitário um saber relacionado à importância da comunicação, suas linguagens e suas formas de comunicação estabelecidas na sociedade. A educomunicação busca criar e fortalecer ecossistemas comunicativos nos diferentes espaços da vida. Prioriza relações democráticas e abertas, contrapondo formas autoritárias de comunicação. Com isso a educomunicação busca o fortalecimento nas práticas criativas e com a utilização de recursos midiáticos.

O impacto das tecnologias e dos veículos de comunicação sobre a educação é visto, na maioria das vezes, como uma má influência a perturbar os processos educativos. Ao discutir essa questão é possível, de uma forma clara e objetiva, pontuar o papel da comunicação como um processo de colaboração e não de diminuição. (FORESTI, 2006, p. 43)

A educomunicação trabalha com o potencial criativo, espontâneo e busca fortalecer relações horizontais entre os pares, no entanto, é importante que siga o planejamento com intencionalidade clara de suas ações, de forma a favorecer o desenvolvimento e o empoderamento do sujeito e a construção de práticas democráticas. A educomunicação não se configura em ações espontâneas, pelo contrário, segue objetivos e metodologia com avaliação constante. O próprio fazer de um grupo significa retroalimentação para o processo.

Tendo presente o contexto da escola brasileira, que ainda é marcadamente autoritária e bancária, a educomunicação representa um desafio, pois a autonomia dos participantes é construída de forma lenta e processual, destacando sempre

que os processos devem contribuir para o desenvolvimento da autoestima dos participantes. No contexto brasileiro isso representa um ganho significativo do ponto de vista pedagógico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de educomunicação tem se estabelecido pela vertente teórica e prática. Ao fazer o exercício de sistematizar a trajetória do conceitos e de práticas de educomunicação no Brasil, foi possível perceber que esse é um conceito e uma área do conhecimento a ser pensada de forma interdisciplinar e sistêmica. De fato, educação e comunicação, não são áreas tão distintas como, ao longo da história, foi sendo trabalhadas. Trazer Paulo Freire como um dos autores brasileiros a refletir e escrever de forma clara de que, para educar é preciso comunicar, foi significativo na construção de um pensamento das práticas de educomunicação em um contexto atravessado por recursos midiáticos. A educomunicação parte do sujeito, inserido em um contexto concreto da vida, com desejos, necessidades e capacidades criativas, para externar o que esse sujeito quer comunicar e de que forma e com quais recursos fará sua manifestação no mundo.

A história da educomunicação no Brasil passou por diversas etapas. A revista Comunicação & Educação, quando comemorou, em 2014, os seus 20 anos de existência, se concretiza ela própria como uma prática educacional. Isso porque ao longo de sua presença, oportunizou o pensamento sobre conceitos, práticas e metodologias da educomunicação, colocando, em diálogo, diferentes pesquisadores das diversas áreas. O resultado dessa revista é o que se tem de mais concreto em educomunicação no Brasil quando se trata de sistematização de conceitos e práticas. Nela é possível comprovar que há um espaço para além de aprender métodos de técnicas da comunicação, mas de fazer comunicação com o objetivo de se construir a cidadania efetiva.

O texto aqui em questão não apresenta o tema de forma acabada. Pelo contrário, os autores seguem discutindo a temática, de forma muito concreta por meio de projetos de pesquisas e assessorias a grupos e escolas com o objetivo de seguir aprofundando a temática em meios às práticas pedagógicas tanto nas universidades, quanto em outros espaços de ação.

Muito se tem a construir em torno do tema, da história e, sobretudo, das práticas educomunicativas. O tema remete para opções arrojadas no campo da ação, pois envolve os sujeitos, propõe que as experiências de vida sejam retratadas e que o potencial criativo seja desenvolvido. Tanto a educação como a comunicação são campos que lidam ou deveriam lidar com a capacidade criativa dos sujeitos, bem como o reconhecimento do seu lugar social. Nesse sentido, a educomunicação se apresenta como uma possibilidade de fazer educação com sentido e qualidade para a vida dos sujeitos e para os processos de aprendizagens, incluído os vários recursos midiáticos de que dispomos hoje.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. (Orgs). **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas. 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

FORESTI, Joadir A. **Comunicação, educação e mediações tecnológicas: o Teleformar como organização de educação a distância**. Tese de doutorado, Famecos, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. 2000.

Revista de Educação & Comunicação da USP. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc>>. Acesso em: 14 mar.2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Teorias da Comunicação e Filosofias da Educação: fundamentos epistemológicos da educomunicação**, Texto para aula do concurso de titular da ECA-USP, 2009

•● AUTORIA ●•

Janete Cardoso dos Santos – Doutora em Educação. Professora e Pesquisadora na Universidade Católica de Brasília. E-mail: janete.santos@catolica.edu.br.

Joadir Antônio Foresti – Doutor em Comunicação Social. Professor e pesquisador na Universidade Católica de Brasília. E-mail: joadir.foresti@catolica.edu.br.

PARTE III

EDUCOMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO EAD



A Educomunicação e os desafios da formação docente em EAD



Marciel A. Consani
Maria Amélia Nonnenmacher de Azevedo

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo compreende o relato vivencial de formação docente na modalidade online e propõe a discussão de questões importantes para formação docente e nas quais a Educomunicação pode contribuir efetivamente.

A educação à distância, originariamente centralizada em mídia impressa (apostilas, cartas) e, mais tarde, nos recursos audiovisuais (rádio e TV), foi radicalmente transformada pelas fontes digitais de informação, introduzindo numerosas possibilidades para o binômio ensino-aprendizagem (MOORE & KEARSLEY, 2008).

Entrementes, a própria pedagogia foi alvo de grandes mudanças, buscando respostas que extrapolam o paradigma do “professor que transmite o conhecimento ao aluno”, rumo àquele no qual o educando é protagonista do próprio aprendizado. Neste novo cenário, o da linguagem midiaticizada (KENSKI, 2003, 61), os papéis tradicionais, do professor, do aluno e até da própria escola precisam ser reformulados para fazer frente às mudanças que se impõem.

Do ponto de vista da educomunicação, não seria exagero dizer que o espaço virtual da EaD se configura, com toda propriedade, como um “ecossistema comunicativo”, no sentido de que se trata de “um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias” (SOARES, 2011, 44).

Assim partindo de um relato de formação docente compilado em primeira mão pela coautora deste artigo, analisaremos alguns pontos de destaque que alinhavam o estado-de-arte da EaD com alguns dos pressupostos enfatizados pela Educomunicação.

Nosso texto se divide em três partes principais, introduzindo, na primeira, aspectos convergentes entre práticas transformadoras possíveis na educação online e algumas propostas encampadas pela educomunicação.

A segunda parte do artigo pode ser entendida como o relato em si do processo de formação vivenciado empiricamente por uma educadora, analisado à luz da

perspectiva histórica na qual os aspectos subjetivos dialogam com as demandas da educação formal.

A terceira parte de nosso trabalho aborda algumas questões essenciais da formação docente contrapondo o relato pessoal aqui exposto com o olhar educ comunicativo sobre as demandas e desafios que nele evidenciam.

A argumentação se completa, nas “Considerações Finais”, na forma de um apanhado sucinto de reflexões questionadoras, no qual busca aproximar alguns dos postulados educ comunicativos consolidados às abordagens mais inovadoras que se podem mapear na EaD.

2. EDUCOMUNICAÇÃO E EAD: DISTANCIAMENTO E APROXIMAÇÃO

Na virada do milênio, Kaplún (2011), um educ comunicador pioneiro expressou seus temores em relação à EaD pela Internet, que era, àquela altura, uma abordagem promissora, mas ainda muito longe da ampla disseminação dos dias atuais.

Como podemos constatar, o maior receio de Kaplún era a possibilidade de a Internet promover, não a comunicação entre os interlocutores do processo pedagógico, mas sim, a “incomunicação”, ou seja, o isolamento do estudante.

Do ponto de vista de Educomunicação, a falta da dialogicidade reduz o processo pedagógico à mera transmissão de conhecimento, caracterizando-o como uma relação puramente instrucionista. Se levarmos em conta o fato de que, na origem, a didática do ensino a distância se limitava quase que só à leitura de textos e a memorização do conteúdo aferida por testes, é fácil entender a pecha de “sucédâneo da escola” atribuída à abordagem não presencial.

Por outro lado, poderíamos ressaltar ao menos três grandes mudanças proporcionadas pelo advento de cursos baseados em plataformas digitais, as quais aproximam, decisivamente, alguns dos pressupostos da educomunicação das práticas correntes na EaD contemporânea. Seriam elas: (1) a proliferação de comunidades virtuais de interesse, (2) a ênfase dos conteúdos audiovisuais sobre os textuais nas interações pedagógicas propostas pelos cursos online e (3) a adoção de princípios de livre compartilhamento de conteúdos e ferramentas.

As comunidades virtuais de interesse foram explicitadas por Palloff e Pratt (2002) quando esses autores apontam a mudança substancial propiciada pelo estudo online na qual os estudantes se organizam em redes colaborativas articuladas por seus interesses comuns, de uma forma até mais constante e colaborativa do que eventualmente fariam num contexto de presença física. Segundo aqueles autores, isto se justificaria por conta da anulação das diferenças culturais, sociais e étnicas propiciada pela interação virtual.

Desuaparte, a educomunicação promove uma práxis baseada na dialogicidade, a qual, por princípio, não implica necessariamente na proximidade física entre os interlocutores. Aliás, já há algum tempo, está claro dentro do quadro referencial da EaD que o conceito de “distância” não se refere a uma grandeza física, mas sim, a uma medida relacional ou “transacional” (MOORE, 2002).

Estes aportes relativizam bastante as reservas alimentadas por Kaplún frente à internet, permitindo apontar alguns pontos de convergência significativos com a noção de “Ecosistema Comunicativo” a que nos referimos na introdução deste artigo.

Em relação ao uso pedagógico das mídias, podemos afirmar que a educomunicação, tributária incontestemente da Teoria das Mediações, está intimamente vinculada ao conceito de mídia e ao seu emprego na educação. Este é um diferencial importante quando comparamos os projetos educativos baseados nos pressupostos da Educomunicação com outras abordagens que enfatizam aspectos “conteudistas” e “instrucionistas” limitadas, no mais das vezes, ao formato de texto linear.

Em contraponto, a mediação que o educador se propõe a realizar é multimodal e polifônica, beneficiando-se das possibilidades tecnológicas de ampliação e combinação de linguagens comunicacionais. Essas, graças à tecnologia digital, evoluíram rapidamente da abordagem monomidiática, para a multimidiática e, ao final, para a hipermidiática.

Cabe ainda asseverar que, embora se beneficie das tecnologias e mídias, a educação o faz por meio da apropriação crítica, o que acarreta, entre outras implicações, da escolha preferencial por recursos educacionais livres e abertos.

Muito já foi explanado sobre a origem aberta e livre dos componentes estruturais da Internet, tais como códigos, protocolos, arquiteturas e aplicativos, incluindo sistemas operacionais. A transformação da rede mundial, de um ambiente utilizado apenas por instituições acadêmicas e militares, num espaço virtual e num serviço (ambos objetos de interesse comercial em nível planetário), estabeleceu um viés mercadológico que se consolidou em todos os âmbitos de uso da web, inclusive, no da educação.

O conceito de “Recursos Educacionais Abertos” emerge, deste contexto, como uma reação que busca resgatar e ampliar aqueles ideais de colaboração e coletividade entre os desenvolvedores/usuário e que estiveram presentes em diversos momentos históricos de consolidação da internet. Segundo (PRETTO, 2012):

Desta forma, compreendemos os recursos educacionais abertos como sendo uma oportunidade – quiçá uma enorme possibilidade – de viabilizarmos aquilo que argumentamos ao longo dos últimos anos, que é o de possibilitar que professores e alunos possam, efetivamente, apropriando-se dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, em rede, ser produtores de conhecimentos e culturas, aqui, de forma insistente, escritas e valorizadas em seu plural pleno. (PRETTO 2012, 104):

O princípio expresso acima vai totalmente ao encontro das aspirações libertárias e democráticas que a educomunicação defende.

Voltaremos a tratar dessas convergências ao avaliar criticamente o relato de formação docente que lastreia nosso capítulo.

3. UM RELATO DE FORMAÇÃO ONLINE EM PEDAGOGIA

A presente seção apresenta o relato vivencial de um curso online realizado entre agosto de 2011 e agosto de 2014, pela coautora deste artigo, visando a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia. Para refletir o tom pessoal do relato, optamos por preservar o enunciado em primeira pessoa.

3.1 Razões e motivos que levaram à escolha do curso a distância

Sou professora do Ensino Fundamental I, tendo minha formação básica suprida pelo Ensino Médio, no que se convencionou chamar de “Magistério”.

Quando me decidi pela continuidade daquela formação no grau universitário e mantendo a docência como meu objetivo profissional, optei pelo curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID).

A princípio, considerei que essa modalidade de estudo me garantiria uma formação continuada especializada a despeito das limitações de tempo que eu enfrentava. Contava ainda com a possibilidade de estabelecer uma rotina de estudos conciliável com minha disponibilidade.

Também no critério “economia de recursos”, posso dizer que o que o curso a distância atendeu às minhas expectativas, apresentando efetivamente um custo menor, quando comparado à maioria dos cursos presenciais equivalentes.

A facilidade de acesso, também foi um fator decisivo, já que pude fazer minhas atividades em qualquer lugar onde houvesse um computador conectado à internet, o que diminuiu significativamente o tempo de dedicação às aulas, evitando deslocamentos demorados até a instituição de ensino.

Por outro lado, ao escolher um curso EaD, não me furtei da mesma preocupação que teria ao escolher um curso presencial, essencialmente, a de saber se o curso escolhido contava com o reconhecimento legal pelo Ministério da Educação (MEC).

Por fim, o material didático do curso ficou disponível para acesso permanente e sempre se manteve atualizado, permitindo a revisão dos conteúdos e resultando numa dinâmica bastante favorável aos estudos. Como acontece usualmente nesta modalidade, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) possibilitou a interação em trabalhos e fóruns de discussão de minhas dúvidas com tutores e os outros alunos.

3.2 Estrutura do curso

Quanto à proposta pedagógica propriamente dita, o curso de “Licenciatura em Pedagogia” foi concebido, com carga horária de três mil e duzentas horas-relógio e prazo mínimo de integralização de seis semestres letivos (três anos). Cada semestre comportava dois módulos, totalizando doze módulos. A estrutura geral do curso pode ser aferida no quadro 1.

Todos os semestres foram divididos em dois módulos, embora, em alguns momentos, surgisse a dificuldade em associar um assunto ao outro, pelo fato dos tópicos não possuírem uma interligação aparente, ou uma sequência didática lógica.

1º semestre – Disciplinas	2º semestre – Disciplinas
86 – APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	325 – DOCÊNCIA: DIMENSÕES HISTÓRICAS, SOCIAIS E POLÍTICAS
89 – ÁREAS DE CONHECIMENTO: LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA	715 – GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
1306 – PRÁTICAS DE ENSINO 1	1307 – PRÁTICAS DE ENSINO 2
3º semestre – Disciplinas	4º semestre – Disciplinas
88 – ÁREAS DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA	98 – ARTES, CULTURA E LÚDICO
262 – CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	472 – ESTÁGIO SUPERVISIONADO
1308 – PRÁTICAS DE ENSINO 3	1171 – PESQUISA EM EDUCAÇÃO
	1309 – PRÁTICAS DE ENSINO 4
5º semestre – Disciplinas	6º semestre – Disciplinas
57 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	301 – DIMENSÕES DA GESTÃO EDUC: ADM ESCOLAR, COORD PED E SUPERVISÃO EDUC
87 – ÁREAS DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS NATURAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA	347 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LIBRAS
1310 – PRÁTICAS DE ENSINO 5	1311 – PRÁTICAS DE ENSINO 6

QUADRO 1 – Estrutura curricular do curso online de Licenciatura em Pedagogia da UNICID

Iniciamos o curso com a disciplina de “Aprendizagem, Desenvolvimento e Mediação Pedagógica”, na qual foi possível obter uma noção relativamente clara e objetiva sobre o curso.

No que se refere aos fundamentos de “Português e Matemática”, apresentados no curso, o conteúdo pareceu um tanto superficial: foram apresentados exercícios que poderiam ser propostos em aula, ao invés de uma abordagem centrada nos conceitos básicos e sua relevância didático-pedagógica.

A disciplina “Docência: dimensões Históricas, Sociais e Políticas” procurou especificar com clareza todos os tópicos apresentados por meio de propostas de atividade. Esta dinâmica de exposição teórica seguida de exercícios, também ocorreu nas disciplinas “Gestão e Políticas Públicas de Educação” e “Avaliação

e Curriculum”. Acredito terem sido esses os módulos em que consegui maior entendimento e autonomia nas atividades propostas sem a necessidade de muitas intervenções por parte da tutoria para me auxiliar.

Já para a disciplina de “Áreas de Conhecimento em Geografia e História”, vale o mesmo comentário dirigido aos “Fundamentos em Português e Matemática”: a relevância dessas disciplinas para o curso não foi explicitada, ao menos, do ponto de vista da melhor maneira de integrá-las ao currículo.

No quarto semestre tivemos as disciplinas de “Artes, Cultura e o Lúdico” e de “Pesquisa em Educação”, que procuraram facilitar a continuidade ao curso promovendo o exercício da autonomia e da autoaprendizagem. No mesmo semestre, é digno de nota que o “Estágio Supervisionado” poderia ter sido incluído no último semestre, de modo que a capacidade de argumentação do aluno se tornasse mais rica e coerente.

No estágio, em si, pude vivenciar e praticar o conjunto dos conhecimentos de que havia me apropriado até aquele momento e também dimensionar o que realmente aprendi, localizando onde estavam as principais dúvidas.

Porém, analisando a grade curricular em seu conjunto, observo que a lógica na distribuição das disciplinas ao longo dos semestres foi um tanto inconsistente. No caso, ficou difícil identificar os elementos de integração disciplinar “horizontal” – entre as disciplinas concomitantes – e “vertical” – entre as áreas de conhecimento e vertentes de prática de um semestre para o outro.

Uma ressalva a esta crítica pode ser apontada em relação às disciplinas de “Alfabetização e Letramento”, que foram muito bem elaboradas, dando a noção exata sobre o tema, bem como a disciplina de áreas de conhecimento: “Ciências Naturais e Educação Física”, que também seguiram a mesma sequência didática.

No último semestre foi abordada a discussão sobre a disciplina de “Dimensões de Gestão Educacional: Administração Escolar, Coordenação Pedagógica e Supervisão Educacional”, a qual me pareceu muito bem colocada, dado o fato de, àquela altura, já possuíamos uma noção ampla da base teórica que o curso poderia oferecer, uma vez que eu já dispunha de experiência prática desenvolvida em sala de aula.

Por último, a disciplina de “Educação Inclusiva e Libras” me ofereceu uma perspectiva referente às possíveis áreas de especialização, o que despertou meu interesse pelos cursos de pós-graduação e áreas de atuação a eles relacionadas.

Em todos os semestres foram desenvolvidas as “Práticas de Ensino”, atividades direcionadas exclusivamente às disciplinas específicas e que eram oferecidas simultaneamente a cada uma delas. Estas foram de extrema importância, porque permitiram que eu avaliasse a real dimensão dos conteúdos aprendidos, das competências desenvolvidas e, principalmente, das dificuldades identificadas.

A essa altura, cabe introduzir uma descrição das ações de tutorias, as quais tem a ver com o processo de interação entre os alunos e a gestão do curso. No caso dos cursos online, esta função se aproxima daquela do professor de sala, mas, ao mesmo tempo, apresenta diferenciais importantes na condução do processo pedagógico.

Do ponto de vista da educomunicação, a ação do tutor a distância corresponde ao papel do mediador nos processos educativos (CONSANI, 2008).

3.3 Tutoria e interação com o ambiente

Em relação ao desempenho da tutoria, noto que todas as atividades práticas contaram com devolutivas do tutor, e que essa intervenção – a presença do tutor enquanto facilitador – foi um ponto fundamental em todo processo.

Registre-se que, em cada uma das disciplinas havia uma espécie de rodízio, aparentemente “randômico” de tutores, o que ocasionou a repetição do mesmo tutor em algumas disciplinas.

As competências e habilidades demonstradas pelo tutor em (a) mediar o aluno junto ao professor responsável pela disciplina, (b) instigar os estudantes com comentários frequentes nos fóruns, (c) esclarecer sobre uso de ferramentas que facilitaram o acesso ao material didático e as atividades, revelando-se decisivas no processo de interação e na promoção de uma aprendizagem realmente colaborativa.

Quanto à interação entre aluno e ambiente, posso destacar que um dos traços fortes, distintos e centrais dessa modalidade é a capacidade de auto-organização exigida do aluno. Esta se conecta diretamente à prática autoformativa, refletindo a autonomia do educando no processo de aprendizagem. Tais prerrogativas são descritas, muitas vezes, como a base na qual se assenta a dinâmica da EaD (VALENTE, 2011, 16).

A rigor, “Educação a Distância” remete a uma situação de aprendizagem “individual”, e assim, estudar sem estar na presença de colegas e professores consistiu num desafio a ser superado no sentido de desenvolver a capacidade de aprender autonomamente, isto é, de aprender a aprender. Posso considerar que, mesmo contando a colaboração permanente dos tutores, efetivamente, fui eu a autora e condutora de meu próprio processo de formação.

De certa forma, para a concepção tradicional de educação, a autonomia pode representar uma “perda” para quem, na relação pedagógica, centraliza o poder e se coloca como detentor do “saber” e, portanto, das decisões a serem tomadas. Por outro lado, numa relação pedagógica dialógica, a autonomia significa reconhecer, no outro, a capacidade de ser, de participar, de ter o que oferecer, de decidir, pois, a educação é equiparada a um ato de liberdade e de compartilhamento.

Nesse contexto, o interesse e a motivação para aprender se constituem no ponto de partida e de chegada para a concretização de projetos diferenciados (no caso, virtuais) na educação, efetivando o processo de autoaprendizagem. Isto pode ser traduzido como a satisfação de necessidades pessoais concretas, tais como renovar os próprios conhecimentos, conhecer mais e melhor a própria profissão e aplicar vivencialmente novos conhecimentos.

Por fim, comparando a participação simultânea dos cursistas nas atividades propostas, dentro e fora dos grupos de discussão, é notável a diferença no grau e velocidade de progressão no curso dos que participavam das atividades no tempo proposto e aqueles (poucos) que desenvolviam suas atividades a posteriori, sem fazer uso da interação sincrônica. Infere-se que os primeiros desfrutavam da interlocução com os formadores, tutores e colegas, isto é, tudo que faltava aos últimos.

Definitivamente, aprender online, exige muito do indivíduo, mas não pode ser considerada uma experiência solitária.

4. UMA ANÁLISE CRÍTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA ONLINE

A esta altura, podemos constatar que os cursos viabilizados na forma de EaD costumam ser extremamente dependentes de um aparato tecnológico complexo para manter seu funcionamento, o que faz com que eventuais problemas nos equipamentos ou no acesso à internet comprometam muito as aulas. Neste caso, a adoção de uma estrutura curricular mais flexível, inclusive com a possibilidade de realizar a avaliação com base em mais de uma opção de tarefa, poderia reduzir um pouco a necessidade de um ambiente (AVA) complexo e centralizador.

Um fato digno de nota é que a plataforma de acesso foi alterada no decorrer do curso: o curso foi iniciado na plataforma **Moodle**¹, um ambiente aberto utilizado em vários projetos educacionais e que, em geral, proporciona bastante facilidade e rapidez na navegação². A partir do quarto semestre, entretanto, a plataforma em que estava hospedado o curso passou a ser o **Blackboard**³, com lógica de navegação bastante diferente daquela apresentada pelo **Moodle**.

Esta mudança repentina ocasionou na aluna a “resistência ao novo”, que prejudicou o acesso aos fóruns e ao material didático, a postagem de atividades e até o esclarecimento, junto ao tutor, de dúvidas sobre as atividades propostas.

Assim, constatamos como uma alteração “técnica” pode criar uma interferência pedagógica que se reflete até no grau de interesse dos alunos, exigindo um maior esforço pessoal (dispêndio de tempo e atenção) e adicionando um grau considerável de **stress** na interação.

Do ponto de vista da gestão educacional, a falta de esclarecimento entre a instituição e o corpo discente no sentido de justificar, preparar e orientar o passo a passo da mudança, se revelou como uma grande falha de comunicação.

1 Cf. https://moodle.org/?lang=pt_br.

2 Por outro lado, o fato da aluna já ter uma afinidade prévia com a plataforma pode ter emprestado um viés subjetivo a esta impressão.

3 Cf. <http://www.blackboard.com/Platforms/Learn/Overview.aspx>.

A mudança foi significativa e se refletiu, também, na interação de outros alunos com o curso, muitos dos quais acusaram evasão ou, pelo menos, redução sensível de participação nas **atividades não obrigatórias**, presentes em todas as disciplinas. Estas se constituíam em atividades sistematizadas semanais cujos pontos eram somados à nota de avaliação, servindo como um mecanismo de incentivo e ajuda para alcançar a média final. Embora “acessórias”, tais tarefas se revelaram extremamente importantes para a aprendizagem, o que é comprovável pela maior dispersão dos alunos quando não as realizavam.

Além de todas estas questões técnicas e tecnológicas, cabe relatar que a necessidade de um maior envolvimento dos alunos para realizar uma grande quantidade de trabalhos (aparentemente para compensar a falta de aulas) exigiu também um grande empenho do grupo no sentido de dominar os conteúdos e de não prejudicar o andamento geral do processo. De novo, neste caso, teria sido desejável contar com canais de interação alternativos compartilhados pelos alunos se por meio dos quais eles potencializassem suas ações de compartilhamento de informação e apoio mútuo.

Em outras palavras, faltou justamente, investir na construção da comunidade virtual de aprendizagem.

Apresentaremos, na sequência, algumas considerações finais bastante sucintas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência expressa neste relato destaca a autoaprendizagem online como uma tarefa pessoal relacionada com a postura de compromisso do aluno consigo mesmo e com a instituição que promove o curso. Na abordagem comunicativa, a autoaprendizagem seria, na verdade, um processo de “Interaprendizagem”, ou seja, um aprender com os próprios pares no grupo – os colegas.

Ao longo da disciplina “Procedimentos Educomunicativos em Educação a Distância⁴”, da qual o autor e a coautora deste artigo participaram, respectivamente,

.....
4 Referimo-nos à disciplina obrigatória no curso de Licenciatura em Educomunicação do Departamento de Comunicação e Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (CCA-ECA/USP). Cf.:

como professor e aluna ouvinte (no ano de 2015), foi possível, com base na revisão da literatura na área, estabelecer uma aproximação entre as questões mais significativas e atuais da EaD e os pressupostos da Educomunicação.

O quadro que emerge destas análises já indica alguns pontos para desenvolvimento de uma práxis educativa renovada na EaD:

1. o enfoque relacional pertinente à Educomunicação coloca a questão comunicacional – apoiada na metáfora do ecossistema comunicativo – como a mais relevante na educação online, prevalecendo sobre a concepção usual da “EaD enquanto tecnologia de suporte à educação”;
2. a ênfase no currículo, e não no ambiente, também define a medida adequada em que se utilizam os recursos tecnológicos interativos;
3. o protagonismo discente, princípio inegociável na relação educacional, é hoje apontado como uma tendência crescente na educação online formal (escolas), não formal (ONGs) e até informal (mídias interativas);
4. a horizontalidade nas relações professor/gestor/aluno e a multiplicidade de canais de comunicação para que todos possam voz (polifonia) e possam ensinar na mesma medida em que aprendem (dialogicidade) – e que são exigências de todo e qualquer projeto educacional – também demonstram sua pertinência na EaD, fato que transparece em nosso relato;
5. a figura do Mediador, que na educação online corresponde ao Tutor, sobressai como a do agente-chave no desenvolvimento do processo pedagógico, seja pela capacidade de estimular o aluno, seja pela de articular as estratégias didáticas.

Esperamos que estes tópicos, ainda que pouco numerosos e insuficientemente aprofundados, propiciem um ponto de partida para a discussão do pensamento educacional no âmbito da Educação a Distância.

6. REFERÊNCIAS

CONSANI, M. A. **Mediação Tecnológica na Educação: Conceito e Aplicações**. Tese de Doutorado apresentada junto ao CCA da ECA-USP para obtenção do título de Doutor em Ciência da Comunicação. USP, São Paulo, 2008.

KAPLÚN, M. **Processos Educativos e Canais de Comunicação**. In CITELLI & COSTA.

.....
<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CCA0304&print=true>.

Comunicação, construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo, Paulinas, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, Papirus, 2003.

MOORE M. G.; KEARSLEY G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo, Cengage, 2008.

MOORE, M. G. **Teoria da Distância Transacional**. In Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. São Paulo, agosto/2002.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETTO, Nelson de Lucca. **Professores-autores em rede**. In SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina & PRETTO Nelson De Lucca (Orgs.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação, o Conceito, o Profissional, a Aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo, Paulinas, 2011.

VALENTE, José A. **Educação a Distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento**. In ARANTES, Valéria A. (Org.). Educação a Distância. Pontos e Contrapontos. São Paulo, Summus, 2011.

•● AUTORIA ●•

Marciel A. Consani – Doutor em Ciência da Comunicação pelo Departamento de Comunicação e Artes da Escola de Comunicações e Artes da USP. Professor do CCA-ECA/USP. E-mail: mconsani@usp.br.

Maria Amélia Nonnenmacher de Azevedo – Bacharel em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo. Professora de ensino fundamental e colaboradora do NCE–ECA/USP. E-mail: manazevedo@hotmail.com.



A Gamificação no Processo de Ensino e Aprendizagem nos cursos de formação docente na modalidade Ead

Heinrich Fonteles

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta o resultado do projeto de pesquisa de 2014 que partiu de uma observação empírica de como o jogo¹ (gamificação) é utilizado nas organizações civis nos processos de formação, capacitação e de aprendizagem intra-organizacional.

O estudo iniciou pela observação e exploração do fenômeno da gamificação em uma organização privada², localizada no bairro da liberdade, em São Paulo, do ramo educacional, que alguns anos utiliza-se da ferramenta de jogos para formação e capacitação de seus funcionários.

Objetiva-se discutir aqui a possibilidade de a gamificação ser adequada em cursos de formação de professores na modalidade Ead. Para tanto, Este trabalho é resultante de uma pesquisa teórica de cunho exploratório-explicativo numa perspectiva interdisciplinar, fundamentado nas teorias da mídia Baitello (2005) no prisma da semiótica da cultura Baitello (1999) e nas teorias da educomunicação Soares (2002) Citelli (2004) Baccega (1998) Kaplun (1999).

O recorte da pesquisa partiu da análise do curso promovido pela organização chamado "Código de Conduta e ética da Universidade X", onde os funcionários são estimulados a partir de situações-problemas a responder qual seria a melhor solução diante do desafio. Todo o curso é feito 100% em forma de Ead e na estratégia da gamificação. No final, o funcionário só obtém o certificado, quando responde a 10 questões, com 100% de êxito. Se o participante reservar 45 minutos ininterruptos, o programa aponta que o curso pode ser feito no tempo indicado.

1 De acordo com pesquisa da Gartner Group, até 2015, mais de 50% dos processos de inovação das duas mil maiores organizações do mundo serão gamificados, e ainda, pelo menos 70% das grandes corporações do mundo utilizarão alguma aplicação de jogos em seu negócio. Fonte: <http://www.rtd.com.br/Artigo.asp?id=18>, e indica-se ler também Monteiro, Fernanda do Rêgo Mûri, Luiza Vaz de Melo. Educação corporativa: um estudo exploratório sobre a contribuição da tecnologia na capacitação de pessoas/ Fernanda do Rêgo Monteiro, Luiza Vaz de Melo Mûri. – Rio de Janeiro: UFRJ / Escola Politécnica, 2014

2 Como protocolo da pesquisa, a organização do ramo educacional – Universidade – solicitou a não divulgação do nome e nem do jogo utilizado por questão de documentação sem autorização da matriz estadunidense, e para não facilitar a concorrência.

A Gamificação no Processo de Ensino e Aprendizagem nos cursos de formação docente na modalidade Ead

Imagem 01 – Exemplo do curso.



Fonte: imagem da introdução do curso e seu objetivo.

A metodologia contemplou a observação, o estudo e a identificação de elementos do jogo em si, sua jogabilidade, efeitos de estímulos-respostas, ferramentas de interação do jogo, relacionando com a teoria escolhida para análise. Procurou-se também identificar as formas de engajamento da mediação tecnológica na relação alunos-profissionais com o conteúdo³. Tinha-se a observação de 3 participantes⁴ do início ao fim do programa, etapa da certificação. Todos os 3 levaram mais de 4 dias para conclusão do mesmo, pois nunca dispunham de 45 minutos diretos devido as demandas do trabalho.

Essas observações demandaram a orientação dos estudos das teorias das mídias e da Educomunicação como ponte para reflexão dos cursos de formação docente, o que gerou o questionamento teórico da pesquisa.

2. DO CONCEITO: GAMIFICAÇÃO

Segundo Vianna (2013) e Mcgonigal (2012) **Gamification** é um termo em inglês, sem tradução ou equivalente imediato em português, que se refere ao uso

3 Parte ainda a ser aprofundada futuramente.

4 Os três colaboradores eram profissionais de áreas diferentes; 2 graduados e 1 apenas com ensino profissionalizante; adultos de 30-40 anos, do sexo masculino, e já na organização há 5 anos, e estão em fase de promoção de cargos.

de jogos em atividades diferentes de entretenimento puro, cujos mecanismos de jogos podem ser orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico. Corroborando com essa definição Leal quando aponta que "Gamificação é o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos"⁵ (Leal, 2013, p. 01)

Já Leal (2014) aponta que foi só em 2002 que o termo gamificação⁶ (gamification) foi cunhado por Nick Pelling na Conundra, sua empresa de consultoria. Desde então, o termo vem ganhando força, e a partir de 2010 houve um boom em referência ao termo advindo da palestra da "game designer" de Jane McGonigal.

Esse boom⁷ já pode ser percebido no que gera em termos de volume de negócios e tempo investido pelas pessoas em games⁸. Conforme Olivieri (2012), no livro "Reality is broken" de Jane McGonigal se gasta cerca de 3 bilhões de horas por semana jogando, ampliando e permitindo o compartilhamento de conteúdos especializados, potencializados pelo contexto do uso e pelas comunidades que se formam ao seu redor. Isso trouxe um espaço de aprendizagem que amplia e pode ser adaptado aos processos educacionais.

Recentemente, conforme Pacheco (2013) Da Silva (2011) o jogo começou a ser desenvolvido em alguns cursos na modalidade presencial, principalmente nos da área de tecnologia da informação, sistema de informação, curso de designer, dentre outros, pela questão da experimentação, vivência hipotética e simulação, e nos últimos anos, principalmente, "game designers" de diversas partes do mundo têm se dedicado a aplicar os princípios de jogos em campos

5 A palavra jogo aparece em várias das definições e deve-se ressaltar que o mesmo é um aspecto antigo do homem percebido em Huizinga (2001) no seu livro Homo Ludens.

6 Para diferenciar de Ludicação, ler <http://opusphere.com/ludificacao-ou-gamificacao/>.

7 Exemplos desse boom em termos de mercado e inserção social podem ser percebidos no grande número que jovens, empresários, empreendedores e startups que têm participado dos eventos de tecnologia e games. Vide <http://beta.campus-party.org/ediciones/brasil/>, <http://www.rioinfo.com.br/2014/>, <http://www.sbgames.org/sbgames2014/> e <http://www.cleberjunior.com.br/index.php/games/fica-a-dica/2013-04-06-21-39-51/eventos-e-congressos>.

8 Em <http://badgeville.com/wiki/education> apresenta as diferenças entre jogo e games.

variados, tais como saúde, educação, políticas públicas, esportes Vianna (2013) e Mcgonigal (2012).

Nesse sentido, pode-se apontar o benefício⁹ da contribuição que essa estratégia metodológica pode oferecer às plataformas de formação docente na modalidade Ead, principalmente, devido à ausência e necessidade urgência que o país demanda por docentes preparados e licenciados das mais diversas áreas para atuação na educação básica no Brasil Gatti (2008; 2009¹⁰).

3. GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA NUM CONTEXTO EDUCOMUNICATIVO

A educomunicação propõe a construção de um ecossistema comunicacional nos espaços educativos, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem, cuja estratégia concebida por Soares (2002) Citelli (2004) Baccega (1998) em consonância com as proposições das teorias da recepção da área da comunicação em Martin-Barbero (1997) Kaplun (1999) explica que a participação e a interação do interlocutor, no nosso caso o aluno, é fundamental para que o processo de aprendizagem aconteça, pois as propostas e conteúdos a serem ensinados partem da realidade do aluno, e isso é favorecido ao se configurar um ecossistema comunicativo. Soares (2002) propõe que haja uma gestão comunicativa nos espaços educativos.

Diferente das teorias tradicionais de aprendizagem idealista ou das fundamentadas no empirismo comportamental-experimental ou das de apelo meramente tecnicista, que se focam na transmissão de saberes de forma vertical, unidirecional, no qual a relação professor-aluno se dá num esquema emissor-receptor, o conteúdo de constrói de forma “bancária” conforme Freire (1999), a educomunicação propõe-se de outra forma.

Essas ditas anteriormente acreditam que o conhecimento se dá de forma meramente abstrata ou a partir do esforço pessoal de raciocínio cognitivista, cuja ação do aluno para a aprendizagem ora é passiva ou ativa sobre o objeto de

9 Peixoto, T. (2014). Desenvolva suas habilidades com a gamificação, <<http://opusphere.com/developa-suas-habilidades-com-a-gamificacao/>>.

10 Fonte: Atratividade da carreira docente. Relatório preliminar, Fundação Carlos Chagas, SP, 2009.

aprendizagem Dewey (1952) Decroly (1998) Piaget (1999) Skinner (1972) Rogers (1998) Corradini, S. N. & Mizukami, M. G. (2013).

A educomunicação acredita nas possibilidades sociointeracionistas de aprendizagem propostas por Vygostky (1991; 1993) Freire (1999) que coadunadas a uma teoria de comunicação dialógica pressupõe que é necessário a construção de um ecossistema comunicacional onde o diálogo, a interação, a participação e o contexto social sejam estruturantes da possibilidade de aprendizagem. Assim, considera-se a história, contexto, as narrativas, as linguagens, as diversas representações dos alunos, os conhecimentos, saberes e redes¹¹ de conexão/ interação gerados na cidade, nos bairros, nos coletivos (Orofino 2005) que podem dialogar complementar e problematizar o fazer pedagógico, a definição de conteúdos e até as propostas curriculares.

Nesse sentido, considerando o perfil dos sujeitos midiáticos conforme (Fonteles 2008), as aprendizagens, as histórias pessoais e coletivas, os diversos contextos que esses trazem consigo, a proposta de games se adéqua como um ecossistema favorável para aprendizagem, por ser construído em tramas, em rede, onde os alunos podem interagir para solucionar problemas hipotéticos, refutar e refazer ideias, não seguindo esquemas meramente técnicos e padronizados como proposto no ensino tradicional, muitas vezes replicado em termos virtuais por cursos em Ead, que seguem um modelo unidirecional.

11 Há três campos epistemológicos sobre o conceito de Rede, visto que se torna uma palavra multiutilizada. 1) Rede entendida como um espaço de comunicação onde a informação é o aspecto mais importante, e, portanto, acredita-se que o acesso a uma gama de informação garante o conhecimento. O acesso livre, direto e imediato a informação são a defesa dessa questão; conceitos discutidos por Lévy, Lemos, Primo, dentre outros; 2) Rede entendida como vetor de acúmulo do capitalismo, estamos numa sociedade em rede e que portanto, o tempo atual é considerado o do capitalismo informacional, e isso modifica e influencia todos os aspectos da vida humana, e que por isso, o acesso a rede e as informações são formas de inclusão do homem nessa sociedade da informação, estágio do próprio capitalismo. Tese defendida por Castell em Sociedade em Rede; 3) Rede entendida como uma ecologia profunda onde entrelaçam-se a geosfera (o mundo físico), a biosfera (a vida a partir da geosfera e que cria imaginários), e a noosfera (capacidade simbólica dos seres vivos, que impactam a própria biosfera, manifestando-se na geosfera). Rede é uma conexão entre essas três dimensões, pois a vida brota, gera e nasce no ambiente físico, geram a vida, que modifica a vida ao (re) criá-la, teorias discutidas por T. Chardin e J. Capra. O presente texto discute a possibilidades de Rede na dimensão 3 para rediscutir a potencialidade da Educomunicação como estruturante para a EAD. Essas ideias foram discutidas nas palestras do Prof. Dr. Jorge Miklos e Profa. Dra. Malena Contrera no curso Imaginários da Mídia, Curso de Pós-Graduação em Comunicação e Mídia da UNIP, 2015.

4. GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO¹²

Contraditoriamente, a gamificação nas corporações¹³ partiu da observação de que os colaboradores das organizações estivessem desmotivados, “(...) A falta de interesse e de motivação está entre as causas de performances ruins dos profissionais em treinamento (...) (Huang W.& Soman, D, 2013, p. 55), e que ao se trazer esquemas da educação formal (escola-universidade) ajudaria na aprendizagem no ambiente corporativo (educação não formal). Nesse contexto, os jogos, programas e uso de ferramentas interativas visam aumentar a participação dos aprendizes aos problemas propostos, às situações hipotéticas, desenvolvendo competências do aprender a fazer, para além da manipulação técnica, possibilitando a reflexão sobre as ações, os erros e os acertos desenvolvidos antes, durante e depois das vivências.

Dessa observação nas organizações, percebe-se também a falta de motivação, o pouco engajamento dos alunos para com a aprendizagem, principalmente, quando essa se dá nos modelos tradicionais, onde o aluno é mero receptor de uma quantidade enorme de informação.

A fim de promover essa participação e o engajamento do aluno, a gamificação propõe atividades que se desenvolvem de forma mais lúdica, com maior nível de jogabilidade, efeitos de animação, possibilitadas pelas ferramentas interativas, num ambiente ficcional, próxima ou não da realidade do curso ofertado.

Conforme Pacheco (2013) e Acúrcio & Andrade (2005), alguns cursos presenciais tais como design gráfico, tecnologia e sistema da informação, engenharia de software, jogos eletrônicos, jogos de empresas e negócios, desafio do Sebrae, cursos de formação de pilotos, e bem anterior a todos esses, os cursos militares, já fazem uso de plataforma de jogos, resolução de situações problemas em sua grade curricular.

12 Marcelino, J. (2014). Escolas já investem em gamificação. <<http://cloud-ead.programmers.com.br/blog/escolas-ja-investem-em-gamificacao/>>. Acesso: 15 Jan 2015

13 Goasduff, L. & Pettey, C. (2011). More Than 50 Percent of Organizations That Manage Innovation Processes Will Gamify Those Processes. GARTNER. Consultado a 3 de fevereiro de 2014, disponível em <http://www.gartner.com/newsroom/id/1629214>.

No ensino regular, a metodologia de jogos já vem sendo aplicada nas modalidades presenciais como recurso pedagógico, que dependem que esses sejam planejados pelo docente, na medida em que este tenha competência técnica, além da pedagógica para utilização com seus alunos.

Porém, a metodologia “gamificação” como estratégia didática ainda é vista com resistências nos cursos de formação de professores presencial (e não se tem modelos na modalidade Ead), principalmente da área de humanas, devido à própria natureza dos cursos.

Acredita-se que os conceitos pedagógicos aprendidos na formação pedagógica não podem ser (re) aplicados em contextos diferentes, indeterminados e incertos, onde as regras não contemplam as mesmas previamente aprendidas na formação e por isso, defendem que as aprendizagens não podem ser simplesmente replicáveis.

Devido aos fatores expostos acima, ainda há muita desaprovação e não aceitação da aplicação de tal metodologia por se acreditar que a tecnicidade/tecnicismo não dá conta de todas as variações, vertentes, possibilidades e diferenciações possíveis de aplicação de uma situação educacional, principalmente, por não confiarem plenamente na mediação tecnológica na qual a gamificação se propõe.

O estudo salienta que a proposta dos jogos visa justamente gerar a partir das simulações hipotéticas, discussões, debates, críticas com os grupos de pesquisas ultrapassar a atividade proposta, tornando a aprendizagem mais significativa Ausbel (1968) por meio de novas interações e das atividades como ferramentas cognitivas Vygostky (1991; 1993).

Considera-se nessa lógica, a manipulação de situações práticas conforme (Maturana & Varela 1995), possíveis de serem identificadas ao se conhecer as teorias previamente estudadas ou aproximar-se dessas pela dúvida gerada pela prática ou pelo domínio procedimental a partir do aprender a fazer, desenvolvendo novas habilidades e competências de aprendizagem Zabala (1999).

Esses esquemas tornam as aulas mais vivas, interativas, mobilizando os sujeitos para aprendizagem Moran, Masetto & Behrens (2010), Valente¹⁴, J. A. & Almeida, M. E.B (2007) por meio da vivência prática hipotética com níveis de dificuldades e solução de problemas.

Assim, a perspectiva da gamificação nessa nova operação vai além do simples replicar e repetir comandos para buscas de respostas previamente programadas e estruturadas pelas pedagogias tradicionais e tecnicistas¹⁵.

5. ELEMENTOS FAVORÁVEIS AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO.

a. Estratégia de ludicidade:

Aqui é possibilitada vivências e criação de personagens como nos expõe (Recuero 2009) num ambiente de jogos de animação; vivências e construção de narrativas; progressos em estágios e níveis de dificuldades das situações-problemas segundo Sakata,

Nos games, geralmente os desafios estão associados a um propósito épico, como derrotar um inimigo e salvar o mundo. Na educação isto não acontece. Os alunos apenas veem os desafios, mas não conseguem enxergar um real motivo para superá-los. (Sakata, 2014, p. 01)

Portanto, para a educação é preciso aproximar os problemas da realidade do aluno a fim de mobilizar o mesmo para o jogo, para a resolução do problema proposto, o que demandará ações cognitivas, afetivas e conceituais a priori ou possíveis de serem refletidas após o jogo.

.....

14 Mais discussões em Valente:

* Valente, J.A; Moran J. M.; Arantes, V. A. (2011). Educação a Distância: pontos e contrapontos. 1. ed. São Paulo: Summus Editora. v. 1. 134p.

* Valente, J.A. (Org.) (1993). Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: NIED/UNICAMP Grafica Central UNICAMP.

15 Corradini, S. N.& Mizukami, M. G. (2013) nos explicam bem as tendências pedagógicas presentes na educação.

b. Desafios-fracassos:

Como são narrativas ficcionais sobre a solução hipotética de um determinado problema, reduz-se o estresse natural do medo do fracasso, “o que aumenta as chances da pessoa agir e obter sucesso na Competição” (idem).

c. Esquemas de premiação e recompensas:

Os jogadores são estimulados pelos reforçadores por estímulos visuais (leaderboards, badges, pontos e premiações, ranking), e à medida que os participantes jogam, recebem pontos e avançam no jogo; pode haver também uma classificação dos participantes em um quadro de jogadores e, os mesmos são titulados – **badges**. “Essas premiações podem ser algo visível ou de forma mediada à própria realização em conjunto do problema proposto”. (Martins, 2014, p. 01)

d. Cooperação-Interação:

Diferente de atividades isoladas ou um pensar considerando apenas as capacidades cognitivas individuais, num jogo coletivo, muitas das ações dependem e devem ser realizadas entre participantes de um grupo/rede. O sujeito-jogador é forçado a interagir com o grupo, evitando o isolamento de jogadores.

e. Interatividade e rede sociais:

Por estar inserido em plataformas virtuais, é possível o uso de uma gama de ferramentas de sincronicidade que permitem uma convergência de imagem-texto-animação-áudio-escrita (Kenski 2003); (Lévy 1993;1999) num mesmo ambiente, permitindo um contato maior entre os participantes do jogo, desses com o conteúdo-problema, e também com o docente/sistema de ensino. Outro aspecto positivo é a potencialidade de se estar em redes sociais¹⁶ como

.....
16 Exemplo cita-se Ning.com, Sua Rede, Yammer.com, Lotus Connections, MOOVIA; e vários sites para expandir e ampliar as possibilidades educativas e gerenciais dos fluxos de informações, tais como Sobre gameficação, www.bookgames.com.br; www.lorad.com – tutorial para manuais que ajudam o docente a desenvolver suas próprias apostilas, programas, e demais processo criativo do trabalho docente; www.

possibilidade de ponto de encontro virtual entre pessoas com interesses, ideias e objetivos comuns. Além do que conforme Souza (2008), as configurações das comunidades variam de site para site, e esses disponibilizam uma série de ferramentas de interatividade, e as atividades não dependem de um controle temporal e físico.

f. Habilidade e competências:

O desenvolvimento e aplicação dos conceitos ensinados ou a serem explorados fazem uma relação/aproximação entre as aprendizagens conceituais e procedimentais, e isso aprimora o desenvolvimento de competências textuais (leitura-escrita) e lógica-matemática por meio da pesquisa, testagem, categorização de elementos racionais-hipotéticos, resolução de problemas, dedução, indução, reflexão, decisão, tomada de atitude, dentre outras. Conforme Piaget (1999) a possibilidade do erro pode ser um momento para não apenas se repetir o processo realizado, mas para se refletir sobre o próprio processo. As reflexões a partir dos equívocos/erros cometidos são um momento crítico da/ para a aprendizagem e isso se somam a terceira raiz da cultura – os desvios que possibilitam novas abordagens diante de novas situações-problemas.

6. ALGUNS ASPECTOS DA ANDRAGOGIA E HEUTAGOGIA E A GAMIFICAÇÃO.

Pode-se considerar que os alunos dos cursos de EAD na graduação e pós-graduação são discentes adultos, e que por isso têm interesses, vontades, motivações e objetivos pessoais, acadêmicos, sociais e profissionais distintos das pessoas com idade infantil e adolescentes e sabem os motivos que os levam a querer aprender e entendem que os resultados da aprendizagem os empoderam para os desafios profissionais, sociais e pessoais. Nesse sentido, o estudo em Ead atende aos aspectos da Andragogia e da Heutagogia. Segundo Knowles¹⁷ (1980)

.....
latergram.com – postar ao longo do tempo e não naquela hora; www.miniget.com – gerenciar download; www.blogblux.com.br – usar os alunos nos trabalhos escolares; www.formatfactory.com.br – para conversão formatos de arquivos. (Interessante é baixar direto do player) www.formatoz.com; para inclusão prodeaf, www.weblibras.com.br.

17 Fonte: KNOWLES, M. S. The modern practice of adult education – from pedagogy to andragogy. rev. e atual. Englewood Cliffs – USA: Cambridge, 1980. Mais info in: OLIVEIRA, A. B. ANDRAGOGIA – A EDUCA-

ao considerar alguns aspectos do adulto e das condições de aprendizagem andragógicas, a Ead favorece a aprendizagem, que pode ser amplificada seguindo os preceitos da educomunicação: necessidade de aprender parte do discente; ambiente físico confortável de estudo que pode ser extraterritorial, o que motiva o respeito; os discentes se ajudam mútua e espontaneamente (favorecidos pelos dispositivos de conexão/interação); discente defende o direito à liberdade de expressão e tem melhores condições de aceitar as diferenças; os alunos têm condições de estabelecer uma relação entre seus objetivos e a experiência do aprendizado como seus objetivos gerais do programa; alunos-adultos aceitam melhor a divisão de responsabilidades e assumem o compromisso de cumpri-las. Isso leva os discentes a terem mais condições de participarem ativamente do processo de aprendizagem, pois a Ead usa a experiência de vida dos alunos e eles têm senso de progresso com o avanço da aprendizagem e auto avaliação. Ou seja, conforme Hase & Kenyon (2000), os discentes são responsáveis pela sua aprendizagem, autodeterminada – heutigógica.

Nesse sentido, Algumas IES internacionais já desenvolvem projetos atendendo a essa expectativa, oferecendo cursos abertos e de livre acesso, onde os alguns conteúdos são apresentados em forma de jogos/games.

Sobre essa perspectiva, o relatório NMC (2014), publica que “A médio prazo, de três a cinco anos, a expectativa é que o uso de recursos educacionais abertos (REA), livres de licenças e direitos autorais esteja mais difundido e se torne uma opção viável para escolas com recursos limitados” (Kalena, 2014, p.01). E também se espera, com o crescimento dos REA e de sua qualidade, que ele se torne uma alternativa aos materiais didáticos tradicionais.

7. ALGUNS SENÕES SOBRE O USO DA GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EAD

Embora a gamificação venha crescendo e seja considerada uma metodologia interessante a partir dos elementos elencados acima, a pesquisa aponta algumas situações que precisam ser consideradas para que se evitem mecanizar e

.....
ÇÃO DE ADULTOS. 1998. Disponível em: <http://www.geocities.com/sjuvella/Andragogia.html>. Acesso em 27/12/2012.

padronizar seu uso, vulgarizando¹⁸ Morin (1997) o ensino proposto, o que poria em risco o poder das raízes da cultura apontadas por Baitello (1999), face a tecnicidade dos meios eletrônicos.

Baitello (1999) aponta que uma das raízes da cultura é a possibilidade do sonhar como forma de transcender a primeira realidade física, desenvolvendo e ampliando a capacidade de imaginação, criando realidades possíveis, não possíveis, que incidem sobre a biosfera ou a nossa primeira realidade para repensá-la e até modificá-la. Outro ponto a ser considerado pelo autor quando pensa a questão do jogo diz que nele vivencia-se a segunda raiz da cultura, pois as atividades lúdicas para o homem são "(...) fonte de fortalecimento de sua criatividade e, portanto, de sua força". (Baitello, 1999, p. 33). Certamente pode-se colocar em questão se as situações-problemas postas nos jogos eletrônicos, e se as interações-colaboração dos participantes não colocariam em risco o que propõe a terceira raiz que é para os sujeitos uma "(...) fonte de inspiração para o aperfeiçoamento da segunda realidade simbólica (...) "pois veem o que os outros não veem, sentem o que os outros não sentem e conseguem ou são compelidos a romper padrões estabelecidos de comportamento." (Baitello, 1999, p. 33.). Nos jogos eletrônicos as trilhas já estão postas, bastando aos jogadores descobrirem as regras de forma igual. Quando se descobre a mesma regra do jogo, descobre-se o programado e passa-se à nova fase.

Apesar do aparente sucesso dessa modalidade, é preciso refletir sobre como as características midiáticas reconfiguram o conteúdo das disciplinas, muitas vezes simplificando aspectos importantes dos conceitos, estruturando-se na base da repetição, estimulando apenas os aspectos visuais. Baitello (2005) nos chama atenção sobre a mera visualidade da informação imagética dos conteúdos. Esta ao ser apresentada sem relação e/ou vínculo social, pode dar-se num processo de iconofagia, valorizando apenas o sentido visual em detrimento dos demais sentidos da aprendizagem que são suprimidos. Sem interação e diálogo, formam-se pessoas dependentes da imagem (técnica-visual), e isso pode acarretar vários prejuízos cognitivos, vícios e dependência da internet conforme Nabuco (2011).

18 Morin (1997) nos explica processos de vulgarização em MORIN, E. Cultura de Massa no século XX: neurose. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

Como depende da tecnologia para manter a estrutura virtual, os custos da inovação, implantação de ferramentas, plataformas virtuais podem inviabilizar a oferta de cursos, pois se espera que os mesmos apresentem inovações constantes.

Muitas IES têm reproduzido de forma virtual o ensino tradicional, fundamentado no modelo de comunicação arcaico “one to many” explicados por Káplun (1999) Soares (2002) onde textos e vídeos são compartilhados por um grande número de alunos num modelo pedagógico de memória por repetição/fixação. No intuito de obter maior resultado financeiro, as IES optam pelo menor custo e maior rendimento, e isso reflete o que nos adverte Morin (1997) sobre o processo de vulgarização que pode ocorrer ao se padronizar a cultura (educacional). E a cultura escolar pode sofrer essa interferência.

Outra questão coloca-se sobre as novas adequações de formação docente e das competências necessárias para o modelo pedagógico-midiático estruturado. E isso reflete o que o último relatório do MEC¹⁹, a partir da pesquisa internacional Talis²⁰ – A Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey) (2014) publicado no Porvir²¹, aponta sobre o novo papel do professor diante da disseminação da informação nas redes sociais, contexto em que o discente não depende mais do professor como única fonte de informação/conhecimento.

Nessa linha de pensamento, aponta-se para a atuação do professor perante a mediação tecnológica, aos usos das mídias interativas e de tecnologias sensíveis e inteligentes Tori & Kirner (2006), tais como os “games” o “gamificação”, que vão demandar dos docentes uma nova forma de fazer a mediação pedagógica.

19 http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_content&view=article&id=20550:pesquisa-internacional-revela-perfil-de-professor-e-diretor&catid=211&Itemid=86, <http://porvir.org/garimpo/pesquisa-internacional-revela-perfil-de-professor-diretor/20140626>.

20 O relatório internacional da Talis está disponível na página da OCDE na internet. O relatório brasileiro da pesquisa, com resultados por unidade da Federação e questões exclusivas do Brasil, será divulgado em evento nacional de lançamento da Talis, no Inep, em 17 de novembro próximo.

21 Para mais informações sobre o mais recente relatório do NMC (New Media Consortium), que traz seis tendências e seis tecnologias que devem se difundir na educação básica até 2019 e aponta essa mudança na atuação docente como algo que deve acontecer entre um a dois anos a partir de agora, consultar: KALENA, F. Relatório aponta novo papel do professor como tendência. Escola Online, 2014. In. <http://porvir.org/porpensar/relatorio-aponta-nov-papel-professor/20140630>. Acesso: junho 2014.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta que educar é preciso. É preciso transformar os espaços educativos, inclusive a Ead, a partir de um conjunto de ações que transforme os espaços de aprendizagens em ambientes mais interativos a fim de melhorar o fluxo comunicacional e ampliar o coeficiente comunicativo da comunidade educativa.

Importante salientar que é preciso discutir a EAD e a gamificação indicando o sentido de “rede” na qual ela se estrutura, crendo que rede é mais do que um espaço onde possibilita fluxos de informação, e sim um ambiente que potencializa a inter relação entre a geosfera (o mundo físico local do aluno); a biosfera (a vida a partir da geosfera onde o aluno se localiza, e não apenas a sua própria existência), e a noosfera (as possibilidades imaginárias que podem ocorrer a partir dos estudos, que certamente incidirão sobre a biosfera, tendo desdobramentos político sociais.). Ou seja, que a educação a distância seja mais um ambiente onde as raízes da cultura podem ser potencializadas.

Na Ead essas questões podem ser expandidas por já estar imerso em meio a vários recursos de ordem tecnológica que favorecem a comunicação, o diálogo e a interação entre os sujeitos interlocutores, tão necessários a construção de conhecimentos, saberes e ciência.

A gamificação é uma estratégia pedagógica, que configurada num ambiente educacional potencializa os fluxos comunicacionais entre os alunos e destes para com os conteúdos, amplia o teor expressivo na medida em aumenta a participação, o engajamento e interação proporcionada pelo ecossistema lúdico que favorece o diálogo entre pares e destes para solução de um ou vários problemas de forma interativa, colaborativa, autoral e com maior mobilidade.

Ressalta-se considerar os senões mencionados para não se reforçar a prática de sujeitos midiáticos dependentes da imagem técnica, distantes de relacionamentos e vínculos sociais, afeitos somente ao consumismo imediato.

O estudo chama atenção para o modelo pedagógico-midiático adotado, pois esse define as adequações das competências docentes necessárias para se atuar na EAD/gamificação. Espera-se que este saiba trabalhar via Ead, tenha

formação ou conhecimento de games e compreenda a mentalidade dos jovens que já vivem tal realidade, pois isso influenciará na sua mediação pedagógica, ao articular as dimensões técnica, ética, política e cognitiva.

Outra ressalva está na forma de pesquisar e de se apropriar desse objeto Gamificação. Sem um olhar interdisciplinar, aberto a saberes oriundos de vários campos de conhecimento, ficam limitadas as compreensões e resoluções de uso dessa metodologia ou prática. Outrossim, refere-se ao recorte temporal das metodologias de pesquisas que propõem um “encurtamento dos tempos de observação dos objetos da investigação, trazendo uma perda de uma escala macro temporal ou histórica fundamental para as ciências da cultura” (Baitello, 1999, p. 33). Talvez seja preciso introduzir na observação da pesquisa em educação os fatores macro temporais do simbólico-narrativo.

Quanto ao aspecto imagético da gamificação, é preciso considerar o aporte apontado pelas teorias das mídias, pois nem sempre o “saber” pode ser visibilizado pela técnica. Há aspectos sensoriais e culturais dos contextos sociais dos jogos que precisam de uma mediação presencial ou de um nível maior de interlocução, aproximação que gerem vínculos entre os participantes e destes para com o conteúdo exposto.

Enfim, a pesquisa aponta a necessidade de se ampliar/questionar a formação docente atual e aponta a utilização da “gamificação” como forma interativa para aprender e discutir situações hipotéticas de sala de aula a partir de situações de ensino-aprendizagem que gerem uma reflexão cognitiva, política, ética da atuação docente, considerando a tríade aluno-professor-conteúdo. Os aspectos provenientes do processo de gamificação promovem engajamento, sociabilização, motivação e vínculo, mas os resultados dessa ação precisam ser quantificados, considerando os aspectos da natureza dos cursos das áreas de humana, algo ainda a ser testado nos cursos de formação docente presencial ou na modalidade Ead. Pontua-se que o sistema educacional urge por docentes capazes de impulsionar a educação, sendo que esses são influenciados diretamente pelas decisões/escolhas políticas dos modelos de formação propostos.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACÚRCIO, M.& ANDRADE, R. **O empreendedorismo na escola**. Artmed/Rede Pitágoras. Porto Alegre/Belo Horizonte, 2005.

ALMEIDA, J. da & DA SILVA, Cícero Inácio. **Arte, ciência e inovação: a prática da interdisciplinaridade**. In: Paula Perissinotto; Ricardo Barreto. (Org.). FILE 2009. 1ed. São Paulo: Imprensa Oficial, v. 1, p. 32-37, 2009.

AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001.

BACCEGA, M. **A Comunicação e linguagem**. Discurso e Ciência. São Paulo: Moderna, 1998.

BACELAR, S.M. **Amostragem em Ciências sociais – relatório de aula prático-teórico**. Porto, Portugal: Faculdade de Economia, Universidade do Porto, 1999.

BAITELLO, N.J. **O Animal que parou os relógios**. São Paulo: Annablume, 1999.

_____. **A era da iconofagia. Ensaios de comunicação e cultura**. São Paulo: Hackers editores, 2005.

BORGES & WEINERG. **Diploma sem sair de casa**. IN: Revista Veja Edição 2127, p. 122-124, 2009.

CAROLEI, P. **Ensino-Aprendizagem e a nova alquimia do virtual**. In: Giovanni Alves; Vinício Martinez. (Org.). Dialética do Ciberespaço. Bauru: Práxis, v., p. 7-336, 2002.

CITELLI, A. **Comunicação e educação**. São Paulo, SENAC, 2004.

CORRADINI, S. N. & MIZUKAMI, M. G. N. **Práticas pedagógicas e o uso de informática.** In. Revista Exitus, v. 3, p. 85-92, 2013.

DA SILVA, C. I. **Arte e Tecnologia Digital Brasileira.** 1. ed. São Paulo: witz edições, 2011.

DEWEY, J. **Democracia e Educação.** São Paulo: Nacional, 1952.

DECROLY, O & y MONCHAMP, E. **El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz.** Madrid: MORATA, 1998.

GOASDUFF, L. & PETTEY, C. **More Than 50 Percent of Organizations That Manage Innovation Processes Will Gamify Those Processes.** GARTNER, 2011. Consultado a 3 de fevereiro de 2014, disponível em <http://www.gartner.com/newsroom/id/1629214>.

FONTELES, H.A. **O Processo de Vulgarização da Mídia.** In. DOLGHIE, J. ET all. **Cultura, Mídia e Educação.** São Paulo: Livro pronto, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan. /abr., 2008.

HASE, S. & KENYON, C. **From Andragogy to Heutagogy.** ultiBASE, 5 ed, v3, 2000. Disponível em: http://www.ncrcadvocates.org/PublicDocs/States/Michigan/Conf_2009/Keynote%20Extra%20From%20Andragogy%20to%20Heutagogy.pdf. Acesso em 30/02/2015

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education – from pedagogy to andragogy.** rev. e atual. Englewood Cliff – USA: Cambridge, 1980.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

HUANG, W. & SOMAN, D. **A Practitioner's Guide to Gamification of Education**, 2013. Disponível em: <http://inside.rotman.utoronto.ca/behaviouraleconomicinaction/files/2013/09/GuideGamificationEducationDec2013.pdf>, 2013. Acesso em 19 Jul. 2014.

KALENA, F. **Relatório aponta novo papel do professor como tendência**. Escola online, 2014. Disponível em: <http://porvir.org/porpensar/relatorio-aponta-novo-papel-professor/20140630>. Acesso em: junho, 2014.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KAPLUN, M. **Processos educativos e canais de comunicação**. Comunicação & Educação. São Paulo: CCAECA-USPI Moderna, n. 14, jan. /abr. p. 68-75, 1999.

LEAL, M. **Você já sabe que é gamificação**, 2013. <<http://opusphere.com/voce-ja-sabe-o-que-e-gamificacao/>>. Acesso em 10 dez 2014.

_____. **A Inevitável gamificação da educação**, 2014. <<http://opusphere.com/a-inevitavel-gamificacao-da-educacao/>>, acesso 15 dez 2014.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCELINO, J. **Escolas já investem em gamificação**, 2014. <<http://cloud-ead.programmers.com.br/blog/escolas-ja-investem-em-gamificacao/>>. Acesso: 15 jan 2015.

MARTINS, A. **Com desafios, missões e rankings, “gamificação” pode turbinar EAD.** <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/02/21/com-desafios-missoes-e-rankings-gamificacao-pode-turbinar-ead.htm>>, 2014.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1997.

MATURANA, H. & VARELA, F. **A árvore do conhecimento – as bases biológicas do conhecimento humano.** Campinas: Ed. Psy, 1995.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo,** 2012.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 18. ed. Campinas: Papirus Editora. v. 01. 173p, 2010.

MORIN, E. **Cultura de Massa no século XX: neurose.** Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

NABUCO, C. et al. **Dependência de internet. Manual e Guia de avaliação e tratamento.** SP: Artmed, 2011.

OLIVIERI, A. **A gamificação na educação.** <<http://opusphere.com/gamification-em-educacao/>>, 2012.

_____. **Entrevista professor Donizetti Louro,** <<http://opusphere.com/entrevista-professor-donizetti-louro/>>, 2013.

OROFINO, M.I. **Mídias e Mediação Escolar – Pedagogia dos meios, participação e visibilidade.** São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2005.

PACHECO, B. A. **Experiência mediada por dispositivos e interface digitais: contribuições da corporificação e da enação para design de interação.** Tese PUC SP, 2013.

PIAGET, J. **O pensamento e a linguagem na criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RECUERO, R. **Redes sociais na Internet,** 1 ed, Porto Alegre, Sulina, 2009.

ROGERS, C. **Estudos sobre a vida do autor e seus pensamentos educacionais.** In: Centro de Referência Educacional, 1998. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/carl.html>. Acesso em 23 dez, 2014.

SAKATA, A. G. **Desmotivação dos alunos: como a gamificação pode ajudar no engajamento dos estudantes.** <<http://www.playdea.com.br/beneficios>>, 2014.

SATHER, L. (Org.). **Educação à distância: uma trajetória colaborativa.** São Bernardo do Campo: Editora UEMESP, 2008b.

SKINNER, B. **Tecnologia do Ensino.** SP: Editora Pedagógica e universitária Ltda, 1972.

SOARES, I de O. **Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação.** In Comunicação & Educação, São Paulo, ECA/USP – Editor Segmento, Ano VIII, já/abr, no. 23, p. 20, 2002.

SOUZA, R. **O aprendizado informal em ambientes de redes sociais virtuais.** Monografia de B. Sc., Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2008.

TORI, R & KIRNER, C. (Org.). **Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada.** Porto Alegre: SBC. V. 1, 2006, 422p.

Valente, J.A. (Org.) (1993). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: NIED/UNICAMP Grafica Central UNICAMP.

VALENTE, J. A. & ALMEIDA, M. E.B. (Org.). **Formação de educadores à distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp. v. 1, 2007, 228p.

Valente, J. A.; Moran J. M.; Arantes, V. A. (2011). **Educação a Distância: pontos e contrapontos**. 1. ed. São Paulo: Summus Editora. v. 1. 134p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. SP: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIANNA, Y, MEDINA, B, VIANNA, M & TANAKA, S. **Gamification, Inc: Como reinventar empresas a partir de jogos**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: MTVPres, 2013, 164 pp.

ZABALA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula**. SP: Editora Penso, 1999.

•• AUTORIA ••

Heinrich Fonteles – Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC SP. Mestrado em Comunicação pela Universidade Paulista, UNIP. Pedagogo pela Universidade Estadual do Ceará. Docente do Departamento de Educação da Unitalo SP. Membro do grupo de pesquisa Mídia e Estudos do Imaginário (CISC-PUC-UNIP). E-mail: Heinrich.fonteles@gmail.com.



Intervenções dos Alunos de Publicidade e Propaganda da Universidade Anhembi Morumbi sobre o Sistema Híbrido Presencial/Educação a Distância



Renato Emanuel Gomes da Silva
Roseni Guimarães Correa de Moraes

1. INTRODUÇÃO

Os indivíduos não são seres inertes, mas interagem com a realidade, transformando-a. Eles modificam e são modificados por todas as variáveis inseridas em seu processo de decisão de consumo. Entretanto, conforme Engel et al., (2000), apreender tal comportamento não é uma simples tarefa, pois requer entendimento de situações distintas, mas que não podem ser analisados separadamente, ou seja, contemplam-se.

Depois de sentir-se motivado, o indivíduo passa a dirigir sua atenção aos estímulos do ambiente que sejam relacionados à redução do estado desconfortável, que se instalou em virtude da ausência de atendimento de suas necessidades e desejos atuais. Assim é que, para Robertson et al. (1984), inicia-se o processo de aprendizagem.

A metodologia cognitiva de aprendizagem, segundo esse autor, origina-se do processamento de informações. O indivíduo está exposto a todo tipo de estímulos do ambiente. Os jovens possuem uma empatia cognitiva maior com as tecnologias e com as formas de ver espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão o próximo e o distante (MARTIN-BARBERO, 2011). Nesse instante, o consumidor pode necessitar de estímulos em grau maior ou menor, o que provoca interpretação e compreensão deles. A próxima fase, de aceitação, é avaliada como crítica, pois é nessa etapa que o indivíduo guarda ou rejeita a informação processada, ou seja, existirá sucesso ou fracasso. Se houver retenção, o conhecimento cultivado durante o processo será guardado na memória do consumidor. Assim, o aprendizado incide em mudança nos processos mentais, no comportamento e na memória de longo prazo, constituindo-se assim modelos de conduta que organizam e facilitam o processo de decisão, podendo o conhecimento adquirido ser aplicado em comportamentos futuros (Engel et al., 2000).

Nesse sentido, formam-se as atitudes que são as disposições psíquicas que resultam dos processos motivacionais e cognitivos, constituindo, assim, sentimentos a favor ou contra um determinado componente, e portanto, tendências

a agir de forma consistente com tais sentimentos. As atitudes são constituídas pelos elementos cognitivo (crenças), afetivo (sentimentos) e conativo (ações), e podem ser avaliadas, de forma breve, como avaliações favoráveis ou desfavoráveis sobre um objeto em questão (HASTORF; ISEN, 1991).

Incluídos aos processos citados, estão a personalidade (conjunto de características psicológicas singulares) e o auto-conceito do indivíduo (opinião que ele possui sobre si), além de características como o estilo de vida, idade, ocupação e circunstâncias econômicas.

Todos os indivíduos têm atitudes em relação a outras pessoas, a situações, a objetos, a lugares e, desse modo, a serviços também. Portanto, as atitudes são constituídas pela vivência própria ou de terceiros e pelas informações que os consumidores conseguem do ambiente externo, o que implica em avaliações sobre atributos de serviços e marcas e intenções comportamentais ocorridas dessas avaliações.

A atitude é um elemento-chave na matéria de psicologia há mais de um século. Inúmeros estudiosos já apresentaram suas ajudas com a finalidade de definir e até mesmo de mensurar as atitudes. Segundo Fishbein e Ajzen (1972), por volta de 1935, existiam mais de cem definições sobre atitude e mais de quinhentas formas de mensuração foram propostas.

Sintetizando as avaliações acima, pode-se concluir que a atitude é uma avaliação de longo prazo favorável ou desfavorável, dirigida a um objeto, e que se configura a partir das crenças conferidas a esse objeto e dos sentimentos gerados por ele no consumidor, o que o puxa a certa tendência de ação coesa com tal avaliação.

Para Carvalho, Campanho e Zwicker (2006), por conta da crescente quantidade de cursos na modalidade híbrida Presencial/EAD, foi necessário o desenvolvimento de pesquisas científicas que avaliassem a eficiência desses cursos, quando confrontados ao ensino tradicional. As pesquisas que versam sobre EAD focam-se na satisfação, no **design** da interface, no desempenho ou nas atitudes dos alunos. Porém, a eficiência do sistema híbrido pode estar relacionada à sua aplicação junto a alunos maduros e motivados, e sua deficiência por estar

relacionada à imaturidade dos alunos para a exposição ao método, ou ao fato de não terem uma atitude favorável a este tipo de ensino.

Segundo Orozco (2002), a Educomunicação é cada vez mais presente na sociedade atual através de práticas de intervenção do meio que consideram o uso de tecnologia na indústria, no comércio, na leitura das mídias e particularmente na Universidade com o estudo a distância.

Antes do investimento em plataformas híbridas, as Instituições de Ensino precisam avaliar quão eficaz esse programa será, considerando as características de personalidade e comportamento dos estudantes, que são a referência para o futuro desempenho desse modelo de ensino. Existindo diferenças na performance em cursos a distância com base nas características de personalidade e comportamento, aconselha-se uma julgamento prévio do público alvo para constatar se o curso via internet é o melhor método para o aprendizado (CARVALHO; CampanhoL; Zwicker, 2006).

O presente capítulo tem como objetivo avaliar as intervenções dos alunos de Publicidade e Propaganda na modalidade Presencial/EAD na Universidade Anhembi Morumbi. Foi realizada uma pesquisa descritiva com enfoque quantitativo, cujos dados foram coletados em um **survey**. O instrumento de pesquisa foi elaborado com base em um modelo proposto por Chaney et al. (2007).

Dado este contexto, o objetivo deste artigo é avaliar as intervenções dos alunos sobre o sistema Híbrido Presencial/ Educação a Distância (EAD) no curso de Publicidade e Propaganda oferecido pela Universidade Anhembi Morumbi.

2. SISTEMA HÍBRIDO DE ENSINO – PRESENCIAL/EAD

No modelo de ensino híbrido, é possível encontrar um número expressivo tanto de vantagens quanto de desvantagens. São vantagens, por exemplo: redução dos obstáculos de entrada aos cursos ou nível de estudos; falta de severidade quanto às condições de espaço; e auxílio às aulas, ou seja, o discente dita o seu ritmo de aprendizado. Existe também a confecção de conteúdos por técnicos e o emprego de recursos de multimídia e da comunicação de mão dupla, permitindo um ensino inovador e dinâmico. Com o desenvolvimento constante

e acolhimento às demandas e às pretensões dos diversos públicos, ocorre ampliação de atitudes, iniciativas, interesses, hábitos educativos, valores e habilitação para o trabalho e superação da condição cultural do estudante. Conforme Vieira & Noronha (2002), ocorre ainda, diminuição de custos, comparando ao método presencial de ensino, pois acaba com gastos de pequenos grupos e de movimento dos discentes impedindo a renúncia do local de trabalho.

São desvantagens, segundo esses autores: a barreira em obter o alvo da socialização, pelos insuficientes momentos de interação alunos com o professor e entre eles; o **feedback** e a correção de prováveis erros podem ser mais cadenciados, embora os modernos ambientes tecnológicos amortizam esses equívocos; o perigo da semelhança dos materiais instrucionais, podendo essa desvantagem ser diminuída e superada com o preparo de materiais que se adaptem a criatividade, espontaneidade e o aparecimento de ideias do aluno; a necessidade em determinados cursos de o aluno possuir elevado nível de entendimento de textos e de uso dos recursos da multimídia; os resultados dos exames não são tão confiáveis quanto os das aulas presenciais, embora esses fatos também ocorrem na modalidade presencial; a vontade de obter muitos alunos pode gerar inúmeros abandonos ou mesmo fracassos; os custos muito altos para o desenvolvimento de cursos a distância e, não obstante, os serviços administrativos são, na maioria das vezes, mais difíceis do que no presencial.

Para Hannum (2008), o principal diferencial da EAD está no fato de que o ensino convencional não atende às cobranças da sociedade contemporânea, sendo, até mesmo, considerado ineficiente, em que o grau de conhecimento foca-se na academia, sem possuir objetivos definidos relacionados aos valores. Não obstante, acrescenta-se a perda de tempo, considerando-se principalmente as dimensões geográficas, levando ao deslocamento das pessoas e professores, ocasionando maiores custos.

Nota-se, desse modo, que o sistema híbrido é uma ferramenta de educação adequada que atende às demandas educacionais da atual sociedade. Assim, devendo ser revisada em virtude desse novo padrão de comunicação oriundo da internet, que vem sendo cada vez mais utilizada para fins de ensino tanto

presencial, semi-presencial, como a distância, permitindo uma globalização na atualização e renovação da qualificação profissional.

Observa-se, assim, a potencialidade do sistema híbrido no Brasil. Muitas instituições, mesmo aquelas tradicionais em ensino presencial, terão que se adaptar à modalidade para atender à crescente demanda por esta metodologia de ensino. Na prática, a aprendizagem a distância se tornará uma fonte alternativa para o conhecimento formal dos alunos cada vez mais importante à medida que as tecnologias de apoio vão sendo desenvolvidas.

3. INTERVENÇÃO DO ALUNO

Todos os indivíduos têm atitudes em relação a outras pessoas, a situações, a objetos, a lugares e, desse modo, a serviços também. Portanto, as atitudes são constituídas pela vivência própria ou de terceiros e pelas informações que os consumidores conseguem do ambiente externo, o que implica em avaliações sobre atributos de serviços e marcas e intenções comportamentais ocorridas dessas avaliações.

A atitude é um elemento-chave na matéria de psicologia há mais de um século. Inúmeros estudiosos já apresentaram suas ajudas com a finalidade de definir e até mesmo de mensurar as atitudes. Segundo Fishbein e Ajzen (1972), por volta de 1935, existiam mais de cem definições sobre atitude e mais de quinhentas formas de mensuração foram propostas.

Sintetizando as avaliações expostas, pode-se concluir que a atitude é uma avaliação de longo prazo favorável ou desfavorável, dirigida a um certo objeto, e que se configura a partir das crenças conferidas a esse objeto e dos sentimentos gerados por ele no consumidor, o que o puxa a certa tendência de ação coesa com tal avaliação.

Para Carvalho, Campanho e Zwicker (2006), por conta da crescente quantidade de cursos na modalidade de EAD, foi necessário o desenvolvimento de pesquisas científicas que avaliassem a eficiência desses cursos, quando confrontados ao ensino tradicional. As pesquisas que versam sobre EAD focam-se na satisfação, no **design** da interface, no desempenho ou nas atitudes dos alunos. Porém, a

eficiência em EAD pode estar focada em alunos maduros e motivados e sua deficiência acontece, quando os alunos não estão prontos à mídia digital.

Antes do investimento em um programa de EAD, as Instituições de Ensino Superior precisam avaliar quão eficaz esse programa será, considerando as características de personalidade e comportamento dos estudantes, que são a referência para o futuro desempenho desse modelo de ensino. Existindo diferenças na performance em cursos a distância com base nas características de personalidade e comportamento, aconselha-se uma avaliação prévia do público-alvo para constatar se o curso via internet é o melhor método para o aprendizado. (CARVALHO; Campanho; Zwicker, 2006).

Kim e Schniederjans (2004) realizaram uma pesquisa sobre discentes em cursos a distância. Os autores verificaram a relação entre suas características e suas performances na modalidade EAD. Para esse estudo, utilizou-se o instrumento **Wonderlic Personality Characteristics Inventory (PCI)**, que resume as características dos estudantes em cinco dimensões: estabilidade, abertura, consciência, disposição e extroversão. Essa pesquisa foi realizada com alunos calouros de cursos a distância, aplicando-se do software **Blackboard**.

Um resultado **on-line** apresentou as notas para checar entre 140 alunos, com média de idade de 22,5 anos selecionados aleatoriamente, mostrando ligação entre características, escalas de sucesso e performance dos discentes. As características correlacionadas foram referentes a: cordialidade dos alunos com os colegas e o professor, capacidade de liderança, objetivos centrados e bem definidos e capacidade de pensamento criativo. Outras características como o equilíbrio de temperamento, a auto-confiança e a capacidade de auxílio tiveram relações atenuadas.

No que se diz respeito às escalas de sucesso esse mesmo estudo expôs que o comprometimento do discente e a sua determinação e abertura para novas informações são também fatores essenciais para um bom desempenho no ensino a distância. Esses autores enfatizam que essas características são itens determinantes para cursar turmas de ensino virtual com eficácia.

Portanto, como os consumidores são parte do processo do serviço, principalmente aqueles serviços em que há alto contato, os funcionários também são parte da experiência e, fazendo uma analogia com o universo das Instituições de Ensino, a interação, funcionário-aluno, aluno-funcionário, as atitudes e o comportamento dos funcionários e dos alunos e o relacionamento entre as partes, influencia na percepção da qualidade do serviço da IES pelo discente.

Assim, os conceitos de relação de características e performance proveem possibilidade de sucesso ou fracasso de uma iniciativa de ensino híbrido presencial/ensino a distância.

4. METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa descritiva com enfoque quantitativo, cujos dados foram coletados em um **survey**, baseado em uma escala de atitudes do tipo **Likert** (1976), conforme apresentado por Cooper e Schindler (2003). A pesquisa descritiva tem por objetivo descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas características está no uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2008).

O instrumento de pesquisa (conforme quadro 1) foi elaborado com base em um modelo proposto por Chaney et al. (2007). De acordo com este modelo, há quatro dimensões a serem avaliadas: Interação professor-aluno; Suporte aos estudantes; Assistência técnica aos estudantes; Estrutura do curso e sua avaliação. O instrumento consistiu de questionário com um total de 43 assertivas com respostas por meio de uma escala de likert além de 5 questões para caracterização do perfil dos alunos, conforme o quadro 3.

Após a elaboração da primeira versão do questionário, este foi testado e avaliado por um especialista em Educação a Distância, que propôs ajustes no instrumento, adequando-o ao cenário brasileiro da EAD, originando outra dimensão, ou construto, denominada "outras".

A amostra de dados coletados para a realização desta pesquisa foi de alunos de graduação em Publicidade e Propaganda da Universidade Anhembi Morumbi. As salas foram selecionadas por conveniência, pois atendiam ao critério de terem

alguma experiência no modelo híbrido. Foram aplicados 650 questionários, entre os dias 06/10/2014 e 31/10/2014. Após análise detalhada e verificação da consistência foram considerados válidos somente 450 questionários.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foi possível identificar que do total de respondentes, há uma presença maior do sexo feminino entre os participantes, com 63,6% do total. A maior concentração de discentes desta pesquisa encontra-se na faixa etária entre 21 e 30 anos, com 51,6% do total. Para as demais faixas etárias, a pesquisa identificou que 23,3% possuem até 20 anos de idade; 22,4% entre 31 e 40 anos; e 2,7% acima de 40 anos. O quadro 1 resume as assertivas e as médias das respostas medidas pela escala likert. As estatísticas descritivas principais foram agrupadas nos quatro constructos identificados por Cooper e Schindler (2003), conforme a tabela 1. A seguir, para as variáveis mais destacadas de cada construto foi feita uma breve análise com base nas estatísticas descritivas.

Quadro 1: Assertivas do Instrumento de Pesquisa e Média das Respostas

Assertivas	Média
1- Outros meios de interação na EAD propiciam mais aprendizagem do que o contato com o professor.	2,6
2- As informações do curso são insuficientes para que eu possa tirar melhor proveito da EAD.	3,8
3- A EAD apresenta sérias limitações para alcançar objetivos de socialização.	4,3
4- Pelo que sei, há modelos pedagógicos bem definidos para a EAD.	4,3
5- A liberdade de escolha de horário estimula a escolher um curso de EAD.	5,5
6- Na EAD, o aluno tem maior facilidade para aprender, pois pode estudar a qualquer momento.	3,5
7- A imagem da EAD é considerada de segunda linha e compromete a sua credibilidade.	4,2
8- A plataforma EAD sempre fornece as instruções da tecnologia necessária para o acesso.	4,4
9- As respostas do suporte técnico facilitam o aprendizado em EAD.	4,2
10- As respostas as dúvidas na EAD são muito demoradas.	4,2
11- As aulas na EAD, quando aparece a imagem do professor, gera maior credibilidade.	5,2
12- A EAD não respeita o ritmo de aprendizado dos alunos.	3,8
13- A EAD é atrativa já que suas atividades via internet são mais estimulantes.	3,9

14- As limitações de capacidade da internet comprometem o funcionamento de um programa de EAD.	4,3
15- O conceito de EAD rompeu as barreiras negativas que possuía.	4,5
16- O certificado de conclusão na EAD tem a mesma aceitação pelo mercado.	3,6
17- O baixo grau de interação na EAD prejudica o processo de aprendizagem.	4,4
18- A EAD torna o aluno mais disciplinado para estudar.	3,2
19- A quantidade do conteúdo da EAD é maior do que no Ensino Tradicional.	3,1
20- Pelo que sei, a EAD é bem aceita pelo mercado de trabalho.	3,3
21- O curso de EAD fornece informações detalhadas sobre o conteúdo, bibliografia e materiais de apoio.	4,3
22- No médio prazo, a EAD vai substituir o ensino presencial.	3,0
23- Os debates via internet exigidos pela EAD são mais interessantes em função da maior interação dos alunos.	3,8
24- Por ter um controle precário do Ministério de Educação e Cultura, a EAD facilita o aparecimento de aventureiros.	4,5
25- A utilização dos chats sempre estimula o aprendizado.	4,1
26- A EAD por ser padronizada é um grande negócio para as instituições de ensino.	4,4
27- A enorme dificuldade de locomoção nos centros urbanos facilita a opção pela EAD.	5,3
28- A EAD é desestimulante porque o ensino depende somente do aluno.	4,4
29- Os recursos tecnológicos utilizados pela EAD atendem todas as necessidades das disciplinas.	3,9
30- A EAD não considera o nível de aprendizagem do aluno.	4,1
31- A EAD tem sido uma alternativa importante para se atingir, cada vez mais, um maior número de estudantes.	5,1
32- Os sistemas de avaliação na EAD são menos confiáveis.	4,2
33- A EAD é uma metodologia que deve ser usada somente para aprimoramento.	4,8
34- A EAD prejudica o desenvolvimento de um relacionamento afetivo.	4,3
35- A demora na resposta da assistência técnica compromete o desempenho do aluno.	4,7
36- Minha preferência pela EAD é somente em função do baixo custo.	4,0
37- Na EAD os professores são tão qualificados quanto no ensino tradicional.	4,4
38- Somente se interessam pela EAD os alunos que não possuem possibilidades de fazer um curso presencial.	4,7
39- A EAD é uma metodologia que deve ser usada somente para a especialização.	4,2
40- A EAD é a melhor alternativa para atender as necessidades dos estudantes.	3,5
41- O material disponibilizado em EAD, por ser programado, é de fácil entendimento.	4,2
42- A Flexibilidade para estudar é a única vantagem na EAD.	4,8
43- No geral, que nota você atribui a Educação a Distância (EAD)?	4,9

Fonte: Elaborado pelos autores

Tabela 1: Análise dos Construtos

	Média	Mediana	Desvio- -Padrão	Quartis		Coeficiente de Variação %
				1	3	
Assistência Técnica ao Estudante	4,4	4,3	1,0	3,7	5,3	23,4
Outras	4,2	4,2	0,8	3,7	4,8	19,0
Relação Aluno-Professor	4,1	4,1	0,9	3,6	4,6	22,0
Evolução Estrutura EAD	4,1	4,1	0,7	3,6	4,6	17,1
Serviço de Suporte para o estudante	4,0	4,0	1,0	3,4	4,6	25,0

Fonte: Elaborada pelos autores

Identificou-se que no 1º. Construto – Relação aluno versus professor – a média de nota foi de 4,1. Dentro deste construto, a assertiva número 11 “as aulas na EAD, quando aparece a imagem do professor, gera maior credibilidade”, apresentou a maior média 5,2, ou uma grande concordância; enquanto que a assertiva número 1 “Outros meios de interação na EAD propiciam mais aprendizagem do que o contato com professor”, mostrou a menor média, 2,6, indicando uma grande discordância. Estas duas respostas indicam a importância dada à figura do professor no ensino à distância, ou uma intervenção positiva em relação a sua presença no processo de aprendizado Sua imagem, aparição, mesmo com a virtualidade do contato, configura um grande crédito para esse modelo de ensino.

O papel do professor torna-se mais importante, pois o professor tem que levar os alunos a organizarem as atividades, a interpretar e aproximá-los do conhecimento, trabalhando com os grupos ou indivíduos, ou seja, dificilmente a tecnologia irá substituir plenamente o papel do professor.

No construto número 2 – Serviço de Suporte para o Estudante – a média geral foi 4,0. A questão do construto que apresentou a maior média, 4,4, ou concordância foi a de número 8 “A plataforma EAD sempre fornece as instruções da tecnologia necessária para o acesso”. Reforçando esta posição, a assertiva 2 “As informações do curso são insuficientes para que eu possa tirar melhor provei-

to da EAD” apresentou a menor média, 3,8. Para a assertiva 8, de maior média, entende-se que a plataforma EAD proporciona acesso a dados, informações e conhecimentos por meio de recursos e materiais didáticos; apresentam espaço virtual que pode ser chamado de biblioteca, onde é possível ser inserido um grande número de documentos gerados por professores e alunos. Além disso, fornece ferramenta para a gestão administrativa e pedagógica do próprio ambiente virtual, ou seja, trazendo informações necessárias para o acesso do discente. Entretanto, com relação à assertiva 2, segue-se a seguinte discussão: para os entrevistados desta pesquisa, o investimento em **softwares** didáticos, material didático disponível, acesso a um leque de dados, uma plataforma rápida e eficiente, mesmo assim, são insuficientes para o melhor proveito da educação a distância. Um grande limitador pode ser a dificuldade do aluno com tantas informações disponíveis ou mesmo a falta de contato em tempo real com o professor.

No construto 3 – Assistência Técnica ao Estudante a assertiva 35, “A demora na resposta da assistência técnica compromete o desempenho do aluno”, apresentou maior média 4,7, e a assertiva 9, “As respostas do suporte técnico facilitam o aprendizado em EAD”, a menor média 4,2. O conceito mundial de educação a distância é “qualquer hora e qualquer lugar” (KANUKA, ROURKE & LAFLAMME, 2007). Quanto mais lentas forem as respostas a questionamentos sobre problemas originários do relacionamento com a plataforma EAD, maior a inviabilização e comprometimento do desempenho do discente. Assim, respostas rápidas facilitam o aprendizado. Os questionamentos conduzidos à assistência técnica devem ser respondidos de modo rápido e corretamente, por meio de um sistema estruturado para responder as reclamações dos alunos por meio serviço de **helpdesk** (VERSUTI, 2008).

No construto 4 – Evolução/Estrutura EAD a assertiva 5, “A liberdade de escolha de horário estimula a escolher um curso de EAD”, teve a maior média 5,5; e assertiva 19, “A quantidade do conteúdo da EAD é maior do que no ensino tradicional”, média 3,1. A maior média entre todas as assertivas foi exatamente a de número 5, correspondente ao construto evolução/estrutura EAD. Pode-se notar que a oportunidade dada ao discente de escolher o horário de estudo é sem dúvidas um grande fator de estímulo.

Mesmo assim, ainda há dúvidas com relação à quantidade de conteúdo, entre o modelo presencial e a educação a distância, como expressam os entrevistados, por meio da menor média das assertivas desse construto. Pode passar despercebido dos discentes, mas a quantidade de conteúdo disponibilizado pode ser muito maior que do sistema tradicional de ensino presencial.

Finalizando a interpretação dos construtos selecionados, o de número 5, "Outras", teve sua maior média na assertiva 27, "A enorme dificuldade de locomoção nos centros urbanos facilita a opção pela EAD", enquanto que a assertiva 22, "No médio e longo prazo a EAD vai substituir o ensino presencial", apresentou a menor média 3,0.

A assertiva de número 27, que apresentou média 5,3, ratifica o perfil dos entrevistados desta pesquisa. São alunos, moradores da Região Metropolitana de São Paulo, que dependem de transporte próprio ou coletivo para deslocarem-se de suas casas para o trabalho e para os estudos. Com os problemas enfrentados na atualidade, como o caos nas ruas, em virtude de congestionamentos e de mobilidade, cria-se uma intervenção positiva para a escolha da EAD. Porém, os entrevistados não acreditam que a EAD irá substituir o ensino presencial a médio e longo prazo, como exposto pelos 450 alunos que participaram desta pesquisa, apresentado pela média 3,0 da assertiva 22 do instrumento de pesquisa.

Quando solicitados aos discentes entrevistados uma avaliação geral por meio da assertiva "No geral que nota você atribui a EAD?", a média foi de 4,9, de uma escala entre 1 e 7. De modo geral, os resultados apresentados pela pesquisa descritiva indicaram intervenções favoráveis dos alunos em relação ao sistema Híbrido Presencial/Educação a Distância, embora tenha espaço para melhoria dos processos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo foi realizado com o objetivo de avaliar as intervenções dos alunos de Publicidade e Propaganda da Universidade Anhembi Morumbi, acerca do sistema híbrido presencial/EAD. Na atualidade identifica-se os seguintes formatos de processos educativos formais: a educação presencial, ou tradicional, com o ensino na sala de aula, caracterizada por encontros

físicos entre professores e discentes em tempo e local definidos; e a educação a distância, em que o ensino-aprendizagem ocorrem por meio de tecnologias, como a internet em que os professores e os alunos estão separados por tempo e espaço, observando-se que a EAD pode ocorrer com encontros presenciais ou não, que fora o estudo deste artigo. Assim, a educação a distância é uma resposta aos desafios e necessidades atuais, tendo como principais características do processo de aprendizagem a flexibilidade de horário e local de estudo; utilização da internet e novas plataformas; pesquisa em redes virtuais.

Dada a significativa expansão do ensino a distância, seus desafios e potencial de crescimento, este capítulo visou contribuir por meio da avaliação das intervenções dos alunos de Publicidade e Propaganda da Universidade Anhembí Morumbi.

Por meio da revisão bibliográfica acerca das intervenções dos alunos, verificou-se que o mesmo pode ser conceituado como uma orientação geral favorável ou desfavorável, orientação esta que se desenha a partir do conhecimento e crença do indivíduo, e dos sentimentos derivados desse conhecimento. O conjunto de crenças e sentimentos induz a pessoa a ter intervenções de forma coesa com essas duas dimensões.

A pesquisa descritiva com 450 alunos do sistema híbrido Presencial/EAD possibilitou identificar as seguintes intervenções positivas: a imagem do professor gera maior credibilidade ao processo de EAD; a plataforma de EAD fornece as instruções necessárias sobre a tecnologia de acesso; a liberdade de escolha do horário estimula a escolher um curso de EAD; a enorme dificuldade de locomoção nos centros urbanos estimula a opção pela EAD e redonda em um dos grandes benefícios da mesma. Os principais problemas relacionados ao ensino à distância são: limitações da internet que restringem a qualidade da comunicação; menor aceitação do certificado de EAD e discriminação negativa pelo mercado de trabalho; dificuldades relacionadas à necessidade de maior disciplina dos alunos; e falta de desenvolvimento afetivo e sociabilidade possibilitados pelo ensino presencial.

Deste modo, este capítulo buscou ser mais uma fonte de informação sobre a intervenção dos alunos em relação ao sistema híbrido de ensino. Por ser de natureza descritiva seus resultados não podem ser excedidos, mas podem se

somar aos de outras pesquisas sobre o tema, contribuindo para uma melhor compreensão do mesmo.

7. REFERÊNCIAS

BARBERO, J.M. **Desafios Culturais: da comunicação à educomunicação**. In: CIELLI, A.; COSTA, C.C. (orgs). *Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

CARVALHO S.; Campanhol, e.; Zwicker R.; **A importância das características de personalidade dos alunos para o sucesso de Ensino On-Line: Reflexões sobre a implantação de Ensino à Distância de IES**. Anais de Congresso, SEMEAD, São Paulo, 2006.

CHANEY, B. H. et al. **Development of an Instrument to Assess Student Opinions of the Quality of Distance Education Courses**. V. 31, n. 3, *The American Journal of Distance Education*, East Carolina, p. 145-164, 2007.

COOPER, D. R. e SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2003.

ENGEL, J. F. et al. **Comportamento do consumidor**. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Attitudes and opinions**. V. 23, *Annual Review of Psychology*, [S.I.], New York, 1972, p. 487-544.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HANNUM, W, H. et al. **Effectiveness of using learner-centered principles on student retention in distance education courses in rural schools**. *North Carolina: Distance Education*, November 2008, v. 29, n. 3, p. 211–229.

HASTORF, A. H.; ISEN, A. M. (eds). **Cognitive social psychology**. New York: Elsevier, North Holland, p. 1-31 apud COHEN, J. B.; ARENI, C. S. Affect and consumer behavior.

KANUKA, H., ROURKE, L., LAFLAMME, E. **The influence of instructional methods on the quality of online discussion**. British Journal of Educational Technology, Oxford, 2007, v. 38, n. 2.

KIM, E.; SCHNIEDERJANS, M. **The role of personality in Web-based distance education courses**. Communications of the ACM. New York, v. 47, n. 3, p. 95-98, mar. 2004.

LIKERT, R. **Una técnica para la medición de actitudes** in: WAINERMAN, C. H. **Escala de medición en ciencias sociales**. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1976. p. 67-83.

OROZCO, G.G. **Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI**. Comunicação e Educação. São Paulo, 2002.

ROBERTSON, T. S. et al. **Consumer behavior**. Glenview: Scott Foresman, 1984.

VIEIRA, A. R; NORONHA, A. B. **Ensino Semipresencial: O Uso da Ferramenta WebCT**. Anais de Congresso, XXXVII CLADEA – Congresso Latino Americano de Escolas de Administração. Porto Alegre, 2002.

ZEITHAML, V.; BITNER, M. **Services marketing: integrating customer focus across the firm**. Boston: McGraw-Hill, 2003.

•● AUTORIA ●•

Renato Emanuel Gomes da Silva – Mestre em Administração de Empresas pela Universidade da Cidade de São Caetano do Sul (USCS). Professor da Universidade Anhembi Morumbi, curso Publicidade e Propaganda. E-mail: reegomesdasilva@anhembimorumbi.edu.br.

Roseni Guimarães Correa de Moraes – Mestre em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi. Professora e Coordenadora do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Anhembi Morumbi. E-mail: rgmoraes@anhembi.br.

PARTE IV

MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA



A mediação virtual como estratégia para o ensino da Literatura



Eliana Nagamini

1. INTRODUÇÃO

As transformações do mundo contemporâneo atingem vários setores, dentre eles o educacional. No contexto escolar, a busca por novas estratégias de ensino-aprendizagem tem sido cada vez mais intensa para não afastar os jovens das atividades escolares, principalmente em relação à leitura.

Essa realidade torna-se mais evidente quando os jovens trocam livros pelo computador. O passeio pela internet, mesmo que não se desdobre em itinerários fascinantes do conhecimento, desperta curiosidade e interesse por diversas formas de entretenimento, além de construir outros modos de perceber o mundo.

É preciso reconhecer que o descentramento e a destemporalização do saber, apontada por Martin-Barbero (2014), são indicativos de novas percepções e sensibilidades. Por isso, pensar nas estratégias utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem na escola, diante de um novo contexto tecnológico, pode propiciar melhor desempenho e desenvolvimento cognitivo do aluno, nas suas competências e habilidades, principalmente em relação ao universo fantástico da Literatura.

A introdução de computadores nas escolas e a capacitação dos educadores com vistas a uma formação mais tecnológica, sem dúvida são iniciativas positivas no sentido de melhorar e modernizar a escola. No PCN Ensino Médio, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, viabiliza o diálogo entre Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Artes, intermediado pelas TICs.

Segundo pesquisa realizada por Citelli, na rede estadual de ensino de São Paulo,

nos últimos anos as escolas vêm se equipando dos recursos audiovisuais. Itens como televisão, DVD, rádio, aparelhos de CD estão presentes em praticamente toda a rede de ensino pública, o que representa uma tentativa de acompanhar a celeridade das mudanças ocorridas no âmbito das tecnologias audiovisuais (2011, p. 69).

Mas, ainda enfrentam-se impedimentos de várias naturezas, como por exemplo, a falta de infraestrutura para o uso dos aparelhos tecnológicos.

Historicamente a escola tem adotado livros didáticos, fornecidos pelas várias editoras especializadas, que têm como finalidade intermediar a construção do conhecimento. Porém, se pretendemos transformar o processo de ensino e aprendizagem, precisamos refletir não somente sobre o papel da escola no mundo contemporâneo, mas também sobre a eficácia do material elaborado para desenvolvimento do conteúdo. Trata-se, portanto, do reconhecimento de que há outras formas de mediação, pois

as tecnologias digitais vêm superando e transformando os modos e processos de produção e socialização de uma variada gama de saberes. O ato de criar, transmitir, armazenar e significar informações acontece como em nenhum outro momento da história. Os novos suportes digitais permitem que as informações sejam manipuladas de forma extremamente rápida e flexível, envolvendo praticamente todas as áreas do conhecimento sistematizado, bem como todo o cotidiano nas suas multifacetadas relações. Vivemos efetivamente uma mudança cultural (SANTOS, 2003, p. 36)

Tal cenário interfere no contexto escola, como ressalta Soares, principalmente no processo comunicacional, ou melhor, no novo **modus comunicandi** que as tecnologias instalam na contemporaneidade, por isso “discute-se sobre as atuais e os vindouros paradigmas da educação em seu confronto/associação com o mundo da informação e sobre o papel do professor/instrutor nesta revolução tecnológica” (2011, p.14).

E alerta, “não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas de que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação” (SOARES, 2011, p. 23).

Um dos desafios da escola, nesse contexto, está relacionado à construção das mensagens. Hoje convivemos com diferentes linguagens e possibilidades de combinações diversas: palavras, sons, imagens, resultando em novas formas de interação, principalmente em relação com o meio tecnológico, pois “a comunicação transformou-se em dimensão estratégica para entendimento da produção, recepção e circulação dos bens simbólicos, dos conjuntos representativos, dos impactos materiais” (Idem, 2011, p. 62).

Propor outras estratégias a partir de ambientes virtuais, que operem com esses novos recursos tecnológicos, pode ser uma maneira de repensar o processo de ensino-aprendizagem, reconfigurando o lugar de construção do saber, não somente no espaço escolar, mas também no ciberespaço¹. Carvalho e Ivanoff salientam que

estamos vivendo novamente um período de práticas de navegações, inclusive com navegadores. Só que desta vez não só nos oceanos que estamos navegando. Estamos navegando em uma infinidade de novos espaços criados pela mente humana que, em conjunto, chamamos de ciberespaço, Internet, ambiente virtual e tantas outras denominações. (2010, p.4)

Além disso, segundo Aguiar e Rocha,

com a emergência crescente das técnicas que permeiam o ciberespaço, criam-se uma série oportunidades para que se pense, cada vez mais, em ações em favor do uso da tecnologia para formação do cidadão” (2012, p. 158).

Por isso, o objetivo deste trabalho é analisar a potencialidade de estratégias de ensino da Literatura no ambiente virtual, para o Ensino Médio. Com base na proposta de Carvalho e Ivanoff (2010), sobre a construção de rotas de navegação, isto é, de trajetórias estabelecidas para o desenvolvimento de conteúdos no ambiente virtual, traçamos um caminho na direção da Literatura. A construção do conhecimento por meio de vídeos pode integrar positivamente o processo de ensino-aprendizagem na educação formal. Adotamos como metodologia a seleção e análise de material disponibilizado no **youtube** e na TV/Escola. A obra “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Mello Neto, e suas adaptações, são nosso ponto central para traçar o percurso a ser navegado em sala de aula virtual, como extensão da sala de aula presencial.

.....
1 William Gibson, em seu romance de ficção científica, situa a narrativa no ciberespaço, um lugar virtual em que é possível projeta-se fisicamente e percorrer longas distâncias em pouco tempo. Os lugares tornam-se globalizados ao se romper as fronteiras que marcam os limites das nacionalidades. É assim que Case circula entre Toquio, Chiba City ou Manhattan e Atlanta. No ciberespaço não há corpo, pois este é prisão. “O corpo era carne” (2010: 18) e “Case caiu na prisão da própria carne” (Idem, 18) quando não podia mais alcançar a matrix. O ciberespaço é lugar da diversidade, da liberdade, do vir a ser, do virtual, tomando o conceito de Pierre Levy.

Partimos das reflexões de Orozco Gómez (2014) e Martin-Barbero (2014) sobre o cenário contemporâneo, cuja visualidade adquire destaque nos modos de ensinar e aprender, bem como estabelecem diferentes hábitos culturais. Vale lembrar que nossa proposta insere-se na educação formal e, portanto, sujeita às políticas públicas, instâncias acima do cotidiano pedagógico.

Nossa perspectiva é considerar formas de recontar a obra de João Cabral, que circulam no ambiente virtual, em diferentes linguagens e gêneros, disponíveis para qualquer usuário. Defendemos a ideia de que a inserção desses materiais em vídeo no processo educativo, desde que integrado a um plano de estudo, isto é, numa rota de navegação, possibilitará ao aluno do Ensino Médio maior interação com a Literatura, na medida em que esse percurso componha um contexto coerente, considerando-se os novos hábitos de leitura dos jovens.

2. A QUESTÃO DA MEDIAÇÃO: ARTICULANDO CONTEÚDO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Sempre que pensamos em educação, logo associamos as imagens tradicionais de um professor e uma sala de aula convencional com carteiras enfileiradas, cujo espaço é demarcado pelas paredes da sala de aula e o tempo restrito ao sinal de início e término da aula. Por anos convivemos com esse modelo. Talvez por isso seja difícil vivenciar outra experiência escolar, como a sala de aula virtual.

Porém, ainda que o espaço e o tempo percam sua concretude, ou que a interação seja construída de maneiras distintas no ambiente virtual, na educação formal é importante a seleção do material didático e as estratégias propostas para estudo.

O processo de ensino-aprendizagem realizado por meio da mediação das tecnologias apresenta características distintas daquelas com as quais estamos habituados, tais como, novos modos de interação com o saber e entre professor/aluno, novas relações tempo/espaço, maior autonomia do aluno, presença mais efetiva de vários meios (TV, rádio, CD etc), diversidade de linguagens: articulação entre as linguagens verbais e não verbais. Essas características resultam, na visão de Pierre Levy, em expectativas favoráveis para o ensino em ambientes virtuais²,

2 Comentários extraídos de entrevista do filósofo Pierre Levy, postado em 2007, disponível em <http://www.>

que são: experimentação constante; renovação tecnológica; utilização de vários meios; adaptação às novas formas de interação com o saber; mescla entre a educação à distância e a educação clássica: mudanças nas estratégias de ensino-aprendizagem.

Equivocadamente, porém, imagina-se que o simples fato de o aluno ter à disposição uma série de recursos ou informações seja garantia para um bom aprendizado. Concordamos com Palange (2009) que defende a ideia de que sem orientação não há assimilação. Segundo a pesquisadora:

da mesma maneira que a rede é uma porta aberta, para alimentar e saciar nossa curiosidade, e permite o acesso a um universo infinito de informações, ela também pode levar-nos a um sentimento de solidão e de falta de orientação ao flutuarmos num espaço sem limites. (PALANGE, 2009, p. 379)

Para ela, navegar pelo ciberespaço é algo prazeroso para os jovens e a diversidade de mídias por meio da combinação de diferentes linguagens constituiriam o princípio da interação e da interatividade, visto que esse princípio é “fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado” (MEC, 2007, p. 10). Ademais, a mediação comunicacional, apontada por Orozco Gómez (2014), estruturada em diferentes dispositivos e com múltiplas convergências, torna possível a conectividade.

3. NAVEGANDO ENTRE PALAVRAS E IMAGENS

Introduzir estratégias em ambientes virtuais no processo de ensino-aprendizagem exige do professor a reflexão sobre o conteúdo a ser ensinado, em que momento do processo as atividades serão articuladas com outras desenvolvidas presencialmente, e definir o quê e como o conteúdo deve ser apresentado por meio de material audiovisual. Trata-se, portanto, do planejamento que considere os hábitos culturais dos envolvidos para compor a mediação. Por isso, o ambiente virtual torna-se um “espaço de práticas culturais, de negociação de sentidos, em que ocorre o jogo de significações e ressignificações da vida cotidiana” (PALANGE, 2009, p. 379).

.....
[youtube.com/watch?v=08rVXi55yjE](https://www.youtube.com/watch?v=08rVXi55yjE).

Nosso convívio com a internet, impulsionado pelo discurso do mundo globalizado, permite-nos aprender e apreender cada vez mais as várias linguagens. Do livro ao hipertexto, ampliamos nosso conceito de leitura, antes aplicável ao texto escrito; hoje “lemos” uma diversidade de linguagens.

Martins salienta que

ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular. Isso porque estamos presos a um conceito de cultura muito ligado à produção escrita, geralmente provinda do trabalho de letrados (1995, p. 29).

Nesse sentido, o cenário contemporâneo nos encaminha para a abrangência de linguagens. Por isso, concordamos com Orozco, quando destaca a necessidade de uma alfabetização audiovisual, pois

a convergência tecnológica que atualmente multiplica as combinações de formatos, linguagens e estéticas nas diversas telas e interatividade possível entre estas e seus públicos, assumida aqui como a condição comunicacional, abre novos cenários e opções educativas, que, por sua vez, contribuem para facilitar outros modos de produção, intercâmbio e criação comunicativa a seus públicos (2014, p.280).

Tal cenário favorece a interação e comunicação navegando pela internet. Apoiando-nos no estudo de Belle (2004) que aponta o processo de intertextualidade do verso “Navegar é preciso, viver não é preciso”, que representa a “necessidade” de ultrapassar determinadas fronteiras, seja no campo emocional, político ou espacial, como algo veementemente essencial. “Navegar é preciso”, no contexto atual, relaciona-se com a rede de computadores e o espaço virtual. O termo é utilizado consensualmente no meio cibernético e denota que “navegar é colocado ainda como ponto fundamental, mas o meio em que se dão não é mais em meio aquático e sim eletrônico” (BELLE, 2004, p. 100). Assim, se no século XVI, os portugueses desbravaram os mares, hoje, os internautas percorrem o ciberespaço, como os cowboys denominados por Gibson (2010). A hipermídia nos apresenta um “mar de textos polifônicos que se justapõe, se tangenciam e dialogam entre si” (PALANGE, 2009, p. 380). São textos orais, escritos, imagéticos, audiovisuais, narrativas ficcionais ou simulacros científicos.

Concordamos com Palange que nos aponta a necessidade de se “buscar a composição harmônica dessas diversas linguagens que convivem no espaço virtual” (2009, p. 380). Esse é o desafio para a escola, na medida em que propomos o uso da tecnologia como parte integrante do ensino formal, como extensão da sala de aula presencial. Ou seja,

as imagens, os simulacros e os vídeos são recursos poderosos num curso, mas sempre devem estar inseridos num contexto e contribuir para ao desenvolvimento de uma competência definida. A internet tem amplos usos desses recursos e eles são muito sedutores. O que precisamos pensar é se eles são necessários à situação de ensino e que valor agregam. Estamos aprendendo a usar a hipermídia e a convivência simultânea com as diferentes linguagens específicas de cada meio e, para obter um bom resultado, precisamos estudar as características dos diversos recursos e seu uso com intenções educacionais (PALANGE, 2009, p. 383).

Também Silva (2000), ao discutir o fenômeno da comunicação, ressalta que o ato de ler, ou de apreender as mensagens ultrapassa a simplicidade das relações no esquema dos elementos da comunicação. Para ele, a instituição de um código delimita um “campo de compreensão”: compreensão do mundo, pois “o código também deve ser representativo do mundo” (SILVA, 2000, p. 75) e, por isso, “o código não pode ser um sistema fechado, mas um sistema que se reconstrói a partir da constante renovação e transformação do mundo” (Idem, 2000, p. 75).

Já Gerbase (2006) ressalta dois aspectos que precisam ser considerados: os discursos sobre as mudanças no processo educacional e sobre as ferramentas disponíveis no meio digital. O pesquisador também reconhece a importância de estudos sobre o campo linguístico - ainda pouco explorado no ambiente virtual -, pois o aluno “quer ser seduzido pela informação, quer ser instigado a aventurar-se num mundo do conhecimento, e não ser conduzido pela mão longa e tediosa, jornada de imagens e sons tão sedutores quanto um pote de geléia” (GERBASE, 2006: 2). Daí, a importância das rotas de navegação e da condução persuasiva do professor para encaminhar o processo pedagógico. E esse é um dos nossos maiores desafios na escola, visto que não é possível simplesmente transportar a sala de aula presencial para o espaço virtual.

Rodrigues (2005), ao citar Barthes, resgata a ideia da perda da Literatura diante das transformações das condições de produção, de consumo, de circulação da obra literária, e mais ainda, a mudança em seu valor. A proposta de Rodrigues é a retomada do encantamento, próprio da Literatura como fonte de experiências ficcionais, pois “é sabido que o advento da internet e da mídia informatizada vem provocando alterações no imaginário coletivo” (2005, p. 48). E acrescenta que

quando se analisa a manifestação das recentes tecnologias de comunicação (a internet, por exemplo) na criação de novos hábitos culturais, tem-se o costume de observar a chegada da cibercultura pelo prisma da expansão expressiva do imaginário, formando um novo campo de pesquisas do simbólico (RODRIGUES, 2005, p. 49).

O que significa reconhecer que outras formas de apreensão do texto literário também precisam sofrer transformações, pois

o ciberespaço vem mostrando que muito mais elementos humanos se projetam nos ambientes virtuais, promovendo uma revolução em escala planetária ainda não dimensionada pela maior parte dos usuários e estudiosos da rede. A imaginação de identidades povoa a cibercultura, e uma nova percepção de tempo e espaço desabrocha nas relações próprias desse ambiente (RODRIGUES, 2005, p. 49)

Carvalho e Ivanoff (2009) afirmam que as novas tecnologias contribuem para a efetiva aprendizagem, em que o uso de jogos, comunidades virtuais, **blogs**, **e-learning** e redes sociais, introduzem o desafio de planejar a utilização dessas ferramentas e propõe a criação de rotas de navegação, isto é, de um percurso planejado.

4. OS DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURA

Segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio, os conteúdos disciplinares foram sistematizados em quatro eixos de estudo: Linguagem e Sociedade, Leitura e expressão escrita, Funcionamento da Língua, Produção e compreensão oral. A articulação desses eixos converge para a formação do indivíduo

que se constitui na linguagem verbal como ser humano, em sua subjetividade, portanto único em relação aos outros, e ser social, ou seja, parte constitutiva de um todo histórico, social e culturalmente construído (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 59).

O ensino de Língua Portuguesa e Literatura deve não apenas nortear a formação do indivíduo, mas principalmente afastar-se de atividades mecânicas e decorativas das informações. Pois,

desejamos formar nossos alunos para o mundo do conhecimento por meio da linguagem. Conhecer é o ato cognitivo de compreender para transformar a si e ao mundo em que vivemos. Conhecimento é uma rede de significados. Quem conhece, conhece algo ou alguém e conhecer algo, portanto, é participar no processo constante de transformar e atribuir significados e relações ao objeto do conhecimento, seja o verbo, seja o resumo ou o texto literário, por exemplo. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 41).

Vale dizer que a Literatura e as diversas linguagens devem ser articuladas para compor um conteúdo coerente com os novos hábitos de leitura. Acrescente-se outro importante aspecto que se ajusta à nossa proposta: a inserção do estudo sobre as relações entre linguagem verbal e não verbal. Isto é, torna-se viável a utilização de estratégias pedagógicas centradas na linguagem audiovisual.

E, conforme a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, é inegável a interferência dos meios tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, porque geram outros modos de perceber o mundo, ou ressaltam outras formas de exclusão na sociedade, tendo em vista que

a sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que se redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, são indesejáveis tanto a exclusão pela falta de acesso a bens materiais quanto a exclusão pela falta de acesso ao conhecimento e aos bens culturais (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 9).

É por isso que nos interessa tornar significativo o estudo da Literatura, condizente com os novos hábitos culturais, pois concordamos com Candido (2004) quando afirma que a Literatura é um direito de todo ser humano. As diferenças sociais segmentam economicamente a sociedade, impedindo o acesso igualitário aos bens culturais. Por isso, “talvez não haja equilíbrio social

sem a Literatura” (CANDIDO, 2004, p. 175). Ademais, a Literatura permite ao aluno repensar a própria identidade e a sociedade, bem como os seus valores. O desafio da escola é, portanto, estabelecer relações de forma mais direta com o ensino de Literatura, na perspectiva apontada por Rodrigues (2005), qual seja: a do encantamento do texto literário.

As rotas de navegações podem ser múltiplas (CARVALHO e IVANOFF, 2009) com a articulação de diferentes meios: o vídeo com acesso via internet, ou melhor, TV + computador ou ainda games + computador. Nossa perspectiva é compor uma mediação coerente com a percepção e sensibilidade dos jovens, que lhes permita fruir a linguagem literária, ao mesmo tempo em que contribua para a alfabetização audiovisual, na perspectiva de Orozco (2014). Desse modo, para este trabalho, centraremos nossa rota de navegação nos vídeos disponíveis na TV/Escola e no **Youtube**.

A TV Escola foi criada na década de 90, cujo projeto era levar para as escolas, via satélite, subsídios para a formação de professores e/ou material de estudo para os alunos, conforme observamos nas orientações constantes na revista que integra os eventos programados³:

A TV Escola é o canal da educação. É a televisão pública do Ministério da Educação destinada aos professores e educadores brasileiros, aos alunos e a todos interessados em aprender. A TV Escola não é um canal de divulgação de políticas públicas da educação. Ela é uma política pública em si, com o objetivo de subsidiar a escola e não substituí-la. E em hipótese alguma, substitui também o professor. A TV Escola não vai “dar aula”, ela é uma ferramenta pedagógica disponível ao professor: seja para complementar sua própria formação, seja para ser utilizada em suas práticas de ensino. Para todos que não são professores, a **TV Escola é um canal para quem se interessa e se preocupa com a educação ou simplesmente quer aprender.**

Os conteúdos seguem as diretrizes curriculares da educação e as propostas de atividades são norteadas por reflexões sobre estratégias de ensino e de aprendizagem em consonância com as necessidades do mundo contemporâneo que, em virtude do avanço tecnológico, exigem outras formas de compor e construir o conhecimento.

3 Disponível em site http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=94&Itemid=97.

Alguns vídeos podem ser introdutórios a fim de orientar e discutir com os alunos o conteúdo dos demais programas que poderão ser eventualmente disponibilizados; saber ler e observar os mecanismos de construção permite maior apreensão do texto.

No entanto, é bom lembrar que apenas a indicação ou exibição do programa não é adequada porque, embora os textos sejam bons, nem sempre o aluno está preparado para o gênero apresentado. Assim, vale a preparação para a dinâmica do programa que será exibido.

Essa observação é aplicável, por exemplo, para o vídeo “O texto e a imagem” que integra o conjunto de programas da TV/Escola⁴, cujo tema é a relação entre o texto e a imagem na produção dos sentidos, com destaque para a imagem como portadora de informações e significados. No vídeo, discutem-se as relações entre a linguagem verbal e a não verbal. Há uma ênfase na importância do reconhecimento da imagem – e sua equivalência com a palavra - como geradora de significação. Com uma linguagem dinâmica, exibe imagens e depoimentos, como o da ilustradora Graça Lima. O debate sobre o conteúdo do texto pode ser, por exemplo, fonte motivadora para a produção de outros vídeos pelos alunos, para que eles possam vivenciar a construção de um roteiro.

De todo modo, Aguiar e Rocha salientam que “a quantidade de **sites** de redes sociais, disponíveis na **Internet**, que proporcionam a interação entre os usuários e que podem ser aplicadas no ensino-aprendizado são inúmeras” (2012, p.167). Para as pesquisadoras, tudo depende da maneira como o professor elabora estratégias pedagógicas para motivar e aguçar a curiosidade dos alunos. No caso do **Youtube**, site que permite compartilhar vídeos em redes sociais, pode-se criar uma conta e organizar diferentes vídeos para grupos específicos. Porém, ainda que se tenha acesso a vários sites, com múltiplas possibilidades, também concordamos com Aguiar e Rocha ao apontarem a importância do papel do professor na condução do processo didático-pedagógico, ainda que a rota de navegação possa ser percorrida independentemente da sala de aula presencial.

4 Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=50442.

5. CRIANDO UMA ROTA DE NAVEGAÇÃO PARA MORTE E VIDA SEVERINA

Selecionamos quatro vídeos para compor a rota de navegação para a obra de João Cabral de Mello Neto. A obra foi escolhida para este trabalho devido à expressão estética do regionalismo literário. Escrita entre 1954-1955, narra a trajetória do retirante Severino que, por onde passa é acompanhado pela morte, presencia o sofrimento do sertanejo. Além disso, há adaptações disponíveis em vídeo e documentários que podem enriquecer a leitura e o debate sobre a obra.

Em nossa rota de navegação propomos a leitura e interpretação de quatro vídeos, como estratégia de recepção, terminando o caminho com duas produções dos alunos. Os textos, embora disponibilizados em vídeo, seguem características próprias na composição do gênero.

Texto	Gênero	Estratégia
1) Morte e vida severina	Animação/desenho	Recepção: leitura e interpretação
2) De lá pra cá	Documentário	Recepção e reflexão; debate com a criação de chat ou de rede social ou blog
3) Morte e vida severina	Programa de TV	Recepção: leitura e interpretação
4) O Auto de Natal 2003	Peça teatral	Recepção: leitura e interpretação
5) Adaptação audiovisual	Curta-metragem (ficção)	Produção dos alunos; circulação do material em rede social para postagem de comentários
6) Análise sobre a linguagem	Documentário	Produção dos alunos; circulação do material em rede social para postagem de comentários

1) “Morte e vida Severina”: disponível no Youtube⁵, com 55’ 17”, produzido pela TV/Escola e Fundação Joaquim Nabuco.

Trata-se de uma adaptação com desenhos do cartunista Miguel Falcão. Articulam-se imagem e palavra, fiel ao texto do poeta, importante para que o aluno conheça a obra original, aspecto que determinou a escolha dessa recriação.

5 https://www.youtube.com/watch?v=rrhh_w75XMU.

A linguagem visual materializa a palavra, atribuindo plasticidade e movimento para o texto de João Cabral. É momento de leitura em que não há certo ou errado, pois a apreensão do texto deve ser livre.

2) “De lá pra cá”: disponível no Youtube⁶ em duas partes, de 19’42” e de 14’ 51”, respectivamente, produzido pela TV Brasil e apresentado por Ancelmo Gois; foi ao ar em 28/09/2009.

O programa apresenta depoimentos de Ferreira Gullar, de José Castelo, de Elba Ramalho, de Zelito Viana, entre outros, que contextualizam a obra de João Cabral de Melo Neto. São comentários que permitirão ao aluno compreender o processo criador do poeta, sua estética e temática no contexto literário. Mescla leitura de trechos de poemas, flashes biográficos, fragmentos de filmes inspirados em sua obra “Morte e vida severina”. Ouvir outros comentários sobre a obra, enriquece a leitura.

3) “Morte e vida severina”: disponível no Youtube⁷, com cerca de uma hora de duração, produzida pela TV Globo, em 1981, dirigido por Walter Avancini, trilha sonora de Chico Buarque de Holanda.

O destaque para esta produção é a estética da linguagem da televisão, pois atribui maior dinâmica para a narrativa. Os cortes e tomadas de cena compõem ritmo e movimento expresso no poema, articulando-se com a trilha sonora. É importante para o aluno, neste momento, comparar com a linguagem dos desenhos do cartunista Miguel Falção, para desenvolver a percepção sobre as diferentes formas de expressão estética.

4) “O Auto do Natal”: disponível no Youtube⁸, é uma peça teatral encenada na UFRN (Natal/RN), em 2003, gravado com a direção de Augusto Luis, edição de Paulo Paiva, Natal, RN. Versão adaptada para o teatro, realizada por Moacyr Góes e Cláudia Gomes. Com participação especial de Elba Ramalho, Lázaro Ramos, entre outros.

6 <https://www.youtube.com/watch?v=fKE3YttgYGA>; <https://www.youtube.com/watch?v=2ipKKsN1Qgc>.

7 <https://www.youtube.com/watch?v=MthmmdJgQXY>.

8 <https://www.youtube.com/watch?v=yfF2q6lfVSY>.

Embora a predominância da linguagem teatral seja evidente, é essencial ressaltar a articulação entre teatro e audiovisual para compor o texto híbrido, cujo resultado atribui dinâmica à construção do espaço da narrativa.

5) Produção dos alunos: adaptação proposta pelos alunos.

Os alunos tem liberdade para escolher a linguagem e o roteiro, de acordo com as possibilidades técnicas. Pode-se usar o celular para captura de imagens e o computador para edição, por exemplo.

A produção dos alunos sempre deve ser valorizada e socializada. É o momento em que eles expressam a percepção de mundo, concordando ou contestando as ideias contidas nos textos. Criar um espaço de interação, com a postagem do material no **youtube** ou em rede social, como **facebook**, ou em um **blog**, favorece o processo educativo.

6) Produção dos alunos: documentário.

Outra produção importante seria a de um documentário com depoimentos dos próprios alunos ou com outras pessoas para comentar sobre o processo de adaptação. Vale lembrar que não se trata da definição do valor da adaptação pela fidelidade ou não com a obra original (NAGAMINI, 2004), mas principalmente sobre a importância da mescla de linguagens, da relação intertextual que revela a interpretação da obra literária e também para reconhecer o potencial das tecnologias para construir narrativas.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As rotas de navegação permitem ao aluno encontrar um caminho até a obra literária. Navegar sem leme é um risco para a construção dos sentidos do texto; por isso, salientados que o professor, como mediador, tem importante papel na trajetória.

E, como Martin-Barbero ressalta,

somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura hoje é que a escola poderá interagir, em primeiro lugar, com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico; pelas

hibridizações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio. E, em segundo lugar, com os novos modos de representação e ação cidadãos que a cada dia são mais articuladores do local com o mundial (2014, p. 52,53).

A mediação no ambiente virtual, nesse sentido, permite aproximar a escola da contemporaneidade ao compor espaços educativos que considerem as novas formas de circulação, recepção e produção de textos (SOARES, 2011).

Nessa direção, destacamos fatores essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, na educação formal:

- a. sistematização: seleção de materiais de acordo com o conteúdo, como o estudo de obras literárias, no Ensino Médio (PCN, 2008); apontamos possibilidades de articulação com linguagens diferentes, e de reflexões fundamentais para compreender o potencial das tecnologias para construir ou recriar narrativas (MARTIN-BARBERO, 2014);
- b. estratégia: atividades práticas; hoje, há outras formas de interação e de hábitos culturais que são construídos e constituídos na virtualidade (RODRIGUES, 2005), no computador ou no celular; os diversos textos que circulam no youtube ou na TV/Escola adquirem significado na rota de navegação (CARVALHO e IVANOFF, 2010); a prática pedagógica, longe de cercear a criatividade, indica caminhos para a construção do conhecimento; a leitura de obras literárias precisa ser livre e deve-se permitir ao aluno expressar sua visão de mundo, confrontando com outras percepções e leituras (RODRIGUES, 2005).
- c. mediação: interação professor-aluno mediado pelo ambiente virtual; a alfabetização audiovisual (OROZCO GÓMEZ, 2014) pressupõe a recepção dos diferentes textos e considerando a existência de uma “gramática internalizada”, isto é, da percepção sobre as diferentes linguagens que o jovem aprende a dominar interagindo com o meio tecnológico; o professor é um orientador no processo, por isso cabe a ele traçar a rota de navegação.

Nem sempre é possível operar desvios de rota, na educação formal; no entanto, experimentar outras formas de construção de rotas de navegação pode e deve ser incentivado, principalmente quando o momento pedagógico é favorável. Desse modo, as rotas de navegação baseadas em hipertextos ou traçadas coletivamente com os alunos tornam-se motivadoras e enriquecem o cotidiano escolar, principalmente na mescla da sala de aula presencial e a virtual (LEVY).

As rotas de navegação cujo destino seja a obra literária, sem dúvida, agrega valor (PALANGE, 2009) quando considera os hábitos culturais de uma geração afeita ao mundo tecnológico que apreende a obra literária de maneira diferente de seus professores. As versões, adaptações, releituras articulam linguagens, exigindo outros mecanismos de constituição e percepção de sentidos; e, por circularem livremente no ciberespaço, criam incertezas e nos obrigam a repensar constantemente o fazer pedagógico. Por isso, aprender a navegar é essencial para a ressignificação das estratégias de leitura de obras literárias, porque todos têm direito à Literatura, conforme defende Candido (2004)

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, G. A., e ROCHA, J.E.S. "As redes sociais como ferramentas colaborativas para o ensino-aprendizado. In: CURY, Lucilene (org). **Tecnologias digitais nas interfaces da comunicação/educação.Desafios e perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

BELLE, E., "Um olhar intertextual em: "Navegar é preciso, viver não é preciso". In: **Caderno de Pós-graduação de Letras/Mackenzie**. São Paulo, v.3, n1, PP 91-103, 2004. Disponível em <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Doutorado/Letras/Cadernos/Volume_4/010.pdf>, acesso em 09/02/2011.

CANDIDO, A. "Direito à Literatura". In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CARVALHO, F. C. A. de e IVANOFF, G. B. **Tecnologias que educam. Ensinar e aprender com tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

CITELLI, A. "Comunicação e educação: implicações contemporâneas". In: CITELLI, A. e COSTA, M.C.C. **Educomunicação. Construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

GERBASE, C. **Desafios na construção de uma estética audiovisual para a educação à distância (EAD)**. Logos 24: cinema, imagens e imaginário. Ano 13, 1ª semestre de 2006. Disponível em <http://www.logos.uerj.br/PDFS/24/6_gerbase.pdf>.

GIBSON, W. **Neuromancer**. Trad. Fábio Fernandes. 4ª Ed/2ª impressão. São Paulo: Aleph, 2010.

MARTIN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MEC. **TV/ Escola**. Disponível em <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=94&Itemid=97>.

MEC - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**. Brasília: 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>, acesso em 10 de fevereiro de 2011.

NAGAMINI, E. **Literatura, Televisão, Escola. Estratégias para leitura de adaptações**. São Paulo: Cortez, 2004.

OROZCO GÓMEZ, G. **Educomunicação. Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

PALANGE, I. "Os métodos de preparação de material para cursos on-line. In: **Educação a distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009, p. 379-385

RODRIGUES, D. G. "Uma profecia de Roland Barthes – literatura e novas tecnologias: a modernidade lida pela pós-modernidade. In: JOBIM, José Luiz. **Literatura e informática**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

SANTOS, E. O. “Novas práticas curriculares na educação à distância”. In: **Revista de Comunicação e Educação**, São Paulo: Editora Salesiana. Ano IX, jan/abr.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **PCN Ensino médio**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>, acesso em 20 de outubro de 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**, 2008. São Paulo, SP. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

SILVA, E. T. **O ato de ler. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez: 2000.

SOARES, I. O. “Educomunicação: um campo de mediações”. In: CITELLI, A. e COSTA, M.C.C. **Educomunicação. Construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

•• O/A AUTOR/A ••

Eliana Nagamini – Doutora em Ciências da Comunicação (ECA/USP), Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada (FFLCH/USP); docente na Faculdade Cásper Líbero e na Faculdade de Tecnologia São Paulo.



O Desenvolvimento das Habilidades de Leitura e de Escrita por meio do Jornal Impresso



Lidia Paula Trentin
Frankiele Oesterreich

1. INTRODUÇÃO

Trabalhar com mídias, em especial com a mídia impressa no contexto da escola, se faz importante pelo fato de oportunizar aos estudantes um maior contato com a rotina de produção das notícias, desde a apuração dos dados até a diagramação, e mostrar aos alunos da escola que eles têm condições de desenvolver um jornal impresso e, essa construção que gera envolvimento dos mesmos, influencia positivamente na formação.

Portanto, por meio do presente estudo pretende-se descrever os procedimentos realizados durante a produção do jornal impresso “O Eco”, com estudantes da turma 303, do terceiro ano do ensino médio, integrado ao Técnico em Informática da Escola Estadual de Educação Básica Professora Cléia Salete Dalberto, do município de Tenente Portela, RS.

A escolha de se produzir um jornal impresso se deu pelo fato de Tenente Portela ser uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, onde nem toda a população tem acesso à Internet. Assim o jornal impresso pôde alcançar todos os interessados e com a vantagem de poder ser lido diversas vezes e também poder ser guardado como forma de recordação por quem o produziu.

A turma 303 foi escolhida por estar em constante contato com as tecnologias em virtude do curso técnico, com isso, se esperava que tivessem uma facilidade maior no momento de fazer as fotografias e as edições necessárias e também a diagramação do jornal.

Por meio deste estudo investigou-se se a produção de um jornal impresso por alunos de escolas de municípios rurais pode desenvolver a capacidade de escrita e leitura dos mesmos. Além disso, procurou-se identificar se houve aumento na criticidade em relação aos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação; descrever o processo de produção do jornal; relatar as atividades bem-sucedidas e as que não se obteve sucesso; e mencionar as facilidades e as dificuldades encontradas no processo de produção do jornal impresso com os estudantes.

Dentre os objetivos da produção do jornal impresso com estudantes, está despertar o interesse destes em relação ao jornalismo e à comunicação; fazer com que se tornem sujeitos mais críticos em relação aos meios de comunicação; mostrar aos alunos que eles têm condições de montar um jornal impresso na escola; e apresentar aos estudantes uma maneira diferente e que pode ser divertida de aprender e de expressarem-se.

A metodologia empregada para análise foi de entrevista com a professora de português e questionário aplicado aos estudantes da turma 303. Já a método utilizado na produção do jornal impresso “O Eco” baseou-se em uma pesquisa-ação.

Abordaremos a seguir, em um primeiro momento, conceitos de educomunicação e mídias e tecnologias na educação, em seguida jornalismo impresso e jornalismo no interior, assim como trataremos considerações sobre jornais escolares. Além disso, apresentaremos os resultados da produção do jornal impresso pelos alunos, as etapas e os métodos de comunicação utilizados.

2. EDUCOMUNICAÇÃO PARA INOVAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A educomunicação é, conforme Soares (2004), um conjunto de ações ligadas à elaboração, execução e à avaliação dos produtos e métodos com o intuito de conceber e consolidar os ecossistemas comunicativos em ambientes educacionais, aprimorar o grau de comunicação das ações com caráter educativo, desenvolver a criticidade dos indivíduos em relação aos meios de comunicação de massa, utilizar de forma adequada, nas práticas educacionais, os recursos de informação, e, também, aumentar capacidade desses sujeitos se expressarem.

Há alguns procedimentos característicos da educomunicação, segundo o autor (2004): a necessidade de antecipar e planejar as ações em conjunto com as escolas e com todos os indivíduos envolvidos, tanto os responsáveis quanto os beneficiários, nunca isoladamente; os relacionamentos comunicacionais devem ser claros e abertos; e o desenvolvimento das habilidades de expressão dos sujeitos, tanto individualmente quanto em grupo.

Em relação à educação dos estudantes para os meios de comunicação, as escolas, segundo Moran (2007), também são responsáveis, ou seja, na escola o aluno deve aprender a ser sujeito crítico e não receptor passivo das informações. O autor (p. 03) explica que “é importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos”, por isso as escolas devem incorporar e desvendar os códigos das tecnologias “dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações”, para que os alunos saiam das escolas compreendendo que as tecnologias podem ser utilizadas para fins educativos e não somente de diversão e entretenimento.

Compete aos professores, de acordo com Peters e Fruet (2011) entender a importância de se adquirir um conhecimento maior em relação às tecnologias e de como utilizá-las como método para ensinar e aprender em sala de aula, pois as tecnologias além de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interessante, faz com que o conhecimento do aluno seja ampliado, já que se tem mais acesso a informações, muitas delas que há algum tempo eram disponíveis para poucos.

Há educadores que preferem o caminho do risco, o caminho da apropriação. Para eles, não há como deter a tecnologia quando esta assegura a possibilidade de se promover o desenvolvimento da sociabilidade dos educandos. O caminho mais saudável, no caso, é o da convivência com o fenômeno, criando condições para que os jovens transformem-se, eles mesmos, em usuários atentos e críticos: se é verdade que o jovem brasileiro tem sido aquele que mais se identifica com os mecanismos de relacionamento propiciados pela tecnologia digital, cabe à educação apropriar-se do processo, no contexto da nova condição civilizatória. Quanto aos abusos, nada como uma negociação entre os educadores e os educandos para que se encontre o ponto de equilíbrio (SOARES, 2007, p. 38).

Mas há um grande desafio, formar professores de modo que garanta o “desenvolvimento de projetos de ensino mediados pelos mais diferenciados suportes midiáticos, mas que detenham a qualidade da proposta e possibilitem o alcance dos seus objetivos educacionais” (KENSKI, 2006, p. 18), pois ainda há professores que preferem o método tradicional de ensino.

Moran (2006) explica que, quando têm acesso às tecnologias, as escolas costumam as implantar em três etapas: a primeira é utilizar as tecnologias

para fazer a mesma coisa, só que de uma maneira melhor, no qual os alunos, por exemplo, têm nas tecnologias, um apoio à aprendizagem; a segunda é usar as tecnologias para realizar mudanças parciais, como em atividades complementares, com algumas inovações; e a terceira é empregar a tecnologia objetivando transformações inovadoras, que modifiquem o ambiente escolar, tornando flexível a organização curricular e o modo de gerir o ensino e a aprendizagem, com mais projetos voltados à pesquisa e atividades realizadas a distância em complemento às presenciais. As duas primeiras são de uso mais frequente nas escolas, por não demandarem um conhecimento muito grande das tecnologias, o que muitos professores ainda não possuem. A terceira é mais empregada em locais onde esse conhecimento é bastante amplo, como em universidades, por exemplo.

A utilização das tecnologias em sala de aula é importante, pois, segundo Moran (2007, p. 02), através delas podem-se mostrar as diversas maneiras de captar e exibir o “mesmo objeto, representando-o sob ângulos e meios diferentes: pelos movimentos, cenários, sons, integrando o racional e o afetivo, o dedutivo e o indutivo, o espaço e o tempo, o concreto e o abstrato”. O autor também explica que, as instituições escolares devem compreender e introduzir mais as novas linguagens, pois é “importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias e das mídias, que facilitem a evolução dos indivíduos” (MORAN, 2006, p. 31), isto, para que os estudantes se tornem sujeitos críticos em relação às informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Por este motivo se faz importante a criação de conteúdos jornalísticos pelos próprios alunos, para que eles compreendam todo o processo de produção das notícias, desde a apuração até as edições finais e veiculação, desenvolvendo assim sua criticidade no que diz respeito às informações consumidas. Além disso, Peters e Fruet (2011) explicam a importância dos jornais **on-line**, que, além de ampliar as habilidades de escrever e ler, ainda podem ser uma ligação entre escola e comunidade. Quando o jornal é impresso, esse elo pode se tornar mais forte, já que a circulação do material impresso é mais fácil, principalmente entre pessoas e famílias que não possuem acesso à Internet, ou onde esse acesso é limitado.

A seguir entenderemos a importância dos jornais impressos para a comunidade, com um enfoque nos jornais do interior.

3. JORNALISMO NO INTERIOR E ESTUDANTIL

O primeiro meio de comunicação produzido pela humanidade foi o jornal impresso. Inicialmente, conforme Pereira Júnior (2006) somente as elites tinham acesso a esses jornais, mas, quando Koning inventou a rotativa, em 1812, tudo se modificou, pois com isso emitiu-se a produção de um grande número de cópias a preço baixo, assim, as camadas médias e populares da sociedade também passaram a ter acesso (SOUSA, 2001).

Atualmente, existem diversas especificidades no jornalismo, como exemplifica Sousa (2001, p. 15): “o jornalismo especializado é diferente do generalista. O jornalismo escolar é diferente do jornalismo empresarial. O jornalismo iraquiano é diferente do português”, cada tipo de jornalismo tem suas características próprias, graças às diferenças culturais, editoriais, de escrita, das formas de veicular as informações e também das maneiras de interpretar os fatos.

Além disso, existem alguns critérios, segundo Erbolato (1991), que geralmente são utilizados na escolha das notícias que serão publicadas nos jornais, dentre eles estão: proximidade, pois as pessoas querem saber do que acontece perto delas; consequências, os efeitos do acontecimento; progresso, o que pode mudar com este fato? Importância, o leitor precisa realmente saber desta notícia? E utilidade, a notícia vai fazer diferença na vida do leitor?

Os jornais do interior são muito caracterizados pela proximidade, pois segundo Vieira (2002), os fatos geralmente ocorrem perto do público. Há também uma proximidade maior entre o público e o jornalista que, muitas vezes, acaba por criar vínculos de amizade.

Dornelles (2010, p. 42) coloca que:

A particularidade do jornalismo interiorano, de nomes e apelidos e de públicos concretos, faz com que, ao menos potencialmente, a informação local é mais pluralista que a de outros tipos de jornais, uma vez que tem a oportunidade de representar mais diretamente a sociedade, tanto as minorias como as majorias, bem como a todos os grupos ou entidades sociais que não têm acesso a outros espaços comunicacionais.

A proximidade entre a notícia e o público é responsável por “comunicar conteúdos considerados pertinentes aos seus leitores com o objetivo de conseguir a fidelização dos públicos”, esta proximidade também faz com que os acontecimentos sejam mais bem compreendidos (DORNELLES, 2010, p. 239).

Segundo a autora, os acontecimentos locais devem ser privilegiados, aqueles que geralmente não noticiados pelos veículos de comunicação de circulação estadual, devem abranger “todas as áreas de atuação de uma comunidade, de maneira que o leitor reconheça a comunidade na leitura do jornal” (p. 40), é desta proximidade que depende o sucesso do jornal entre os leitores. Há também nos jornais do interior, sentimentos de amizade, solidariedade, bairrismo e vizinhança entre os jornalistas e os leitores, e quando se trata da defesa dos interesses da comunidade, há uma grande cumplicidade entre eles. Em compensação, quando a honra de algum dos cidadãos está em jogo, essa amizade pode prejudicar a prática de jornalismo informativo.

Em sua pesquisa, Dornelles (2011, p. 38) constatou que “a cumplicidade entre os jornalistas e leitores cria-se e fortalecem-se especialmente em jornais com tiragem inferior a 20 mil exemplares”, isso acontece porque, algumas vezes, segundo a autora (2011), os diretores e jornalistas participam da distribuição dos jornais, o que propicia conversas com os leitores, fazendo com que haja troca de ideias entre eles sobre diversos assuntos. E essa é uma das razões, explica Dornelles (2011, p. 38), pela qual os leitores interioranos têm especial afeto pelo jornal e jornalista de sua cidade. Outra modalidade de jornalismo que realiza essa aproximação com a comunidade é o jornalismo estudantil, no qual se estabelece uma relação entre as escolas, professores e alunos e a comunidade em geral que terá acesso ao material produzido.

De acordo com Werle, Britto e Nienov (2007, p. 83) o jornalismo estudantil é:

Uma imprensa constituída por grupos de alunos que, por curto período de tempo, estão na escola e que caracterizam, em seus escritos, ocorrências e imagens diretamente vinculadas aos atores ali presentes, e ao específico momento histórico institucional. Ou seja, é um espaço em que são expressados complexos processos de influência, de produção, de disseminação de opiniões e de informações acerca das relações entre estudantes, professores, direção, turmas de alunos, interações entre diferentes estabelecimentos escolares e com a comunidade externa

à escola; bem como acerca da proposta formativa da escola, valores e objetivos compartilhados ou que devam ser reforçados, reafirmados.

Nele os estudantes podem escrever sobre o que acreditam ser importante e interessante, coisas de seu dia-a-dia, o que provavelmente seria ignorado em um jornal comercial. Os estudantes também podem escrever notícias sobre acontecimentos fora da escola, buscando fontes, fazendo fotografias, escrevendo e editando e, dependendo da mídia onde a notícia será veiculada, diagramando, fazendo a locução e apresentando.

Bastos (apud WERLE, BRITTO & NIENOV, 2007, p. 82) explica que a “imprensa periódica pedagógica” – ou jornal estudantil – pode ser feita por alunos e destinadas a alunos; elaboradas por professores ou para os professores; criadas por professores para alunos, ou também “mantidas pela hierarquia do sistema educacional, ou outras instituições ligadas à educação, tais como sindicatos, associações de classe, Igreja, partidos políticos”. Essas modalidades de jornalismo são largamente utilizadas como formas de aproximação com a comunidade, pois muitas vezes há um afastamento involuntário, principalmente pela falta de tempo. O jornalismo impresso, em especial, proporciona maior contato entre comunidade e instituições por ser um meio de comunicação permanente e facilmente manuseado em diversos lugares.

É possível observar nos jornais estudantis, de acordo com Amaral (2012, p. 09) “valores, costumes e interesses que balizavam as relações dos jovens estudantes, bem como os reflexos das apropriações feitas a partir da cultura escolar da instituição a qual estavam ligados”. A cultura escolar é “tudo que permeia o espaço educativo: práticas, discursos, debates, contradições e desejos” e através dos jornais estudantis, os alunos espalham essa cultura (p. 09).

A importância deste tipo de jornalismo está no desenvolvimento de leitura, escrita e fala dos estudantes, já que estes precisam estudar sobre o que irão escrever, ter uma boa escrita para produzir as notícias e saber o que perguntar quando entrarem em contato com as fontes.

4. METODOLOGIA

O estudo, de cunho qualitativo, baseia-se em uma pesquisa-ação que, de acordo com Franco (2005, p. 485), têm suas origens “nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, num contexto de pós-guerra, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental, de campo”.

Além de suas características próprias (quatro últimas), a pesquisa-ação possui características em comum com a pesquisa participante (cinco primeiras), conforme coloca Peruzzo (2006):

1- O pesquisador se insere no grupo pesquisado participando de todas as suas atividades [...]. 2- O investigador interage como membro [...]. 3- O grupo pesquisado conhece os propósitos e as intenções do investigador, e normalmente concordou previamente com a realização da pesquisa. 4- O pesquisador pode ser membro do grupo ou apenas se inserir nele para realizar a pesquisa. 5- O pesquisador normalmente se compromete a devolver os resultados da investigação ao grupo ou à comunidade pesquisada. [...] 6- O grupo não apenas sabe que está sendo investigado, mas também conhece os objetivos da pesquisa e participa do processo de sua realização. 7- Ela implica o engajamento do pesquisador no ambiente investigado e também no envolvimento das pessoas do grupo no processo da pesquisa [...]. 8- A pesquisa tem o propósito de contribuir para solucionar alguma dificuldade ou um problema real do grupo pesquisado. 9- Os resultados – e o próprio processo da pesquisa – revertem em benefício do grupo, pois servem de subsídios para o encaminhamento de soluções demandadas in loco. (PERUZZO, 2006, p. 137-138)

Assim sendo, o intuito da pesquisa-ação é resolver um problema do grupo pesquisado com o auxílio e colaboração dos próprios componentes deste grupo. Isso é o que foi realizado no jornal impresso produzido para este estudo, os alunos auxiliaram em grande parte da produção do jornal e também contribuíram com opiniões.

Após algumas aulas para entender o jornalismo e reuniões de pauta, os estudantes fizeram a apuração das informações, entrevistaram as fontes, tiraram as fotografias, escreveram as notícias e as enviaram para a pesquisadora, que revisou os textos e os encaminhou novamente para os estudantes para que eles revessem o que haviam escrito. Posteriormente foi feita a diagramação do jornal, que também foi acordada com os estudantes previamente, e o jornal já

diagramado foi enviado para a editora para que fosse impresso. A avaliação da produção do jornal foi feita através de um questionário com perguntas fechadas e abertas respondido por cada um dos estudantes que participou da produção.

5. RESULTADOS

Foi proposto aos alunos da turma 303, do terceiro ano do ensino médio integrado ao Técnico em Informática, da escola Estadual de Educação Básica Professora Cléia Salete Dalberto de Tenente Portela, RS, a produção de um jornal impresso, no qual os próprios alunos foram os repórteres, fazendo a apuração das informações, as fotografias, edições, além de alguns auxiliarem na diagramação.

Dos 17 (dezesete) alunos da turma, apenas 11 (onze) aceitaram participar da produção do jornal. No primeiro encontro, dia em que a produção foi proposta, todos os estudantes concordaram em participar, entretanto, com o decorrer das atividades, alguns alunos não demonstraram comprometimento e desistiram. Muitos professores da turma cederam aulas para que as reuniões acontecessem e para que o jornal pudesse ser produzido.

O jornal "O Eco"¹ tem oito (08) páginas e é de uma única edição, mas os alunos e a escola poderão continuar produzindo o jornal, caso queiram. A temática foi escolhida pelos alunos, de acordo com seus interesses e afinidades, assim como os entrevistados e fotografias. Cada estudante que participou da produção do jornal impresso escreveu uma notícia, com exceção de um aluno, que preferiu apenas fazer as fotografias para aqueles que não teriam como as fazer. No geral, cada estudante fez as fotografias para a própria notícia. Alguns também auxiliaram na prospecção dos anunciantes para custear a impressão do jornal.

O jornal foi impresso em cores, para uma maior qualidade na visualização das informações e em papel **couchê** 90 gramas, pois a durabilidade deste tipo de papel é superior a do papel jornal, podendo assim ser guardado como recordação sem o risco de se desfazer. Foram impressas 2.000 (duas mil) cópias, que totalizaram o valor de R\$ 1.200,00, valor este custeado pelas 14 (quatorze) empresas patrocinadoras, que contribuiram com R\$ 100,00 cada – o montante

1 O jornal "O Eco" já apresentou três (03) edições produzidas pela Escola com auxílio de jornalistas e que teve esse nome escolhido depois de uma pesquisa realizada com os estudantes da Escola.

que restou foi doado à Escola. Optou-se por não inserir nenhuma propaganda na capa e na contracapa do jornal, para que todas as empresas tivessem a mesma visibilidade. Além disso, todos os anúncios possuíam o mesmo tamanho e como algumas empresas não tinham logomarca, foi estabelecido um padrão de fonte para o nome da empresa e dados adicionais, como telefone e endereço, em todas as propagandas.

No decorrer da produção alguns alunos demonstraram pouco comprometimento com os prazos e atividades, enquanto outros se empenharam e auxiliaram na busca por patrocínio, elaboração da logomarca do jornal e na diagramação. Apesar de parte da diagramação ter sido feita em sala de aula com a presença de todos os alunos, poucos participaram deste processo. O fato de o jornal não contabilizar nota aos alunos pode ter sido um dos motivos do pouco comprometimento de alguns estudantes. Durante a elaboração das notícias pôde-se perceber uma grande dificuldade de alguns alunos em escrever, a linguagem utilizada se assemelha muito a empregada nas redes sociais, como abreviações, por exemplo, além de erros de digitação e concordância verbal e nominal.

Para que se pudesse contatar os alunos com maior rapidez, um grupo no **Facebook** foi criado, onde eram postados avisos e sugestões. O grupo do **Facebook** foi largamente utilizado para esses fins e era visualizado com bastante frequência pelos estudantes que curtiam e comentavam as publicações. Com o mesmo intuito foi criado um grupo de e-mail do **Google**, o **Google Groups**, que não foi utilizado, pois alguns e-mails passados pelos estudantes não estavam corretos e outros eram pouco visualizados.

Mesmo com alguns contratemplos, como a falta de empenho de alguns e pouco tempo disponível para a produção do jornal, já que o único turno possível para as reuniões era o matutino, o jornal pôde ser concluído e impresso um mês e meio após o início de sua produção.

Para verificar as mudanças ocorridas e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos da turma 303 que participaram da produção do jornal impresso "O Eco" após a sua conclusão, foi realizada uma entrevista com a professora de português da turma, no qual relatou:

Percebi que os alunos que se envolveram na produção do jornal apresentaram significativa melhora nas habilidades de leitura e escrita. Vale dizer que houve comprometimento, interesse e aprendizado. Quando são desafiados, mostram seu potencial e adquirem condições de ir além. Essa atividade proposta pela Professora Lídia, oportunizou momentos de pesquisa, leitura, produção, reflexão e análise. Sem dúvida, houve avanços. Certamente, após essas atividades os alunos estão capazes de redigir com mais clareza, correção e coerência. Também, foi possível perceber que aumentou o interesse desse grupo de alunos por jornais. É, certamente, o primeiro passo. Cabe a nós dar seguimento.

Para entender como foi o processo de produção do jornal para os alunos, um questionário foi aplicado através do **Google Docs** e divulgado no grupo do **Facebook**. O questionário contava com três (03) perguntas fechadas e duas (02) abertas. O primeiro questionamento se deu a partir das habilidades que foram desenvolvidas durante o processo, como a de leitura.

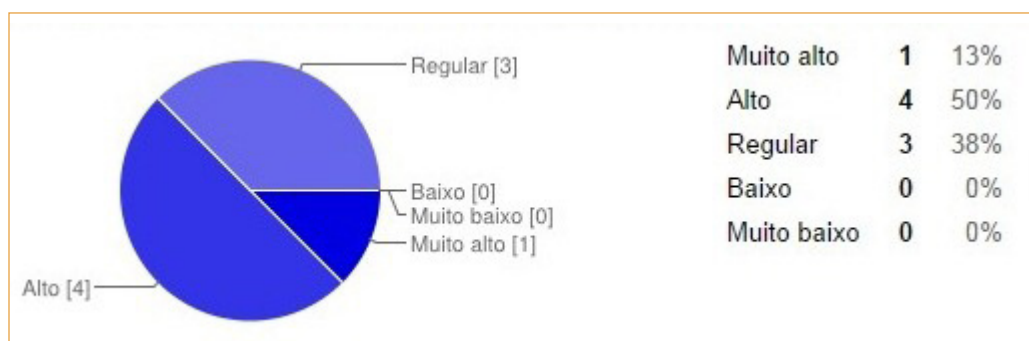


Gráfico 01: Avaliação do desenvolvimento das habilidades de leitura pelos alunos.

Metade dos estudantes respondeu que o desenvolvimento de suas habilidades de leitura após concluir a produção do jornal foi alto e 13% declararam que foi muito alto. No entanto, 38% dos alunos afirmaram que este desenvolvimento foi regular, o que vai de encontro com o que coloca a professora de português da turma, que explicou que percebeu um grande aumento nas habilidades de leitura dos alunos. Isso porque, para escrever as notícias e para realizar as entrevistas, cada aluno precisou ler, ao pesquisar e estudar a respeito de seu tema, além de ter que observar os meios de comunicação, a fim de entender como é a linguagem utilizada na produção de notícias.

Para escrever uma notícia, o repórter precisa de muito conhecimento e informação sobre os fatos, quanto mais se pesquisa e se lê sobre o assunto, mais completa, profunda, bem estruturada e bem escrita a notícia ficará.

Em seguida, os alunos foram questionados sobre o desenvolvimento das habilidades de escrita, após a produção do jornal.

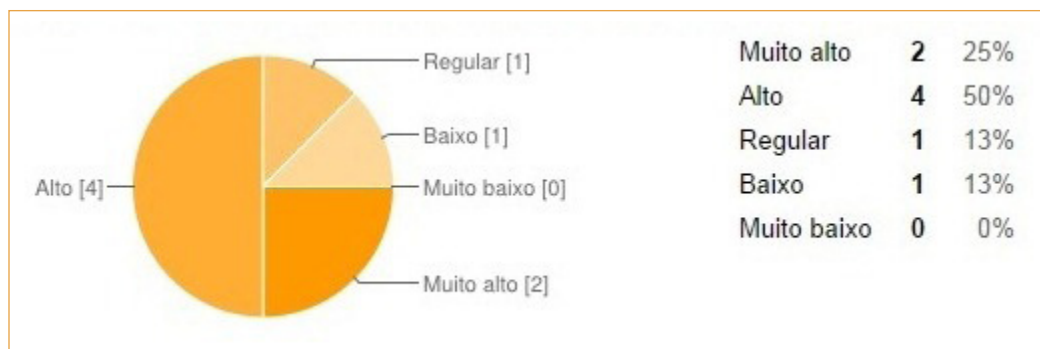


Gráfico 02: Avaliação do desenvolvimento das habilidades de escrita pelos alunos.

Nesta questão, os alunos responderam que o grau de desenvolvimento foi maior que o da leitura. Metade, 50%, colocou que suas habilidades de escrita foram altamente desenvolvidas e para 25% o grau de desenvolvimento foi muito alto, enquanto os graus regular e baixo foram indicados por apenas 13% cada um. Isso se deve ao fato de os estudantes precisarem elaborar as pautas antes das notícias, elaborar as perguntas aos entrevistados e escrever, revisar e depois reescrever as notícias. O fato de os estudantes precisarem pensar em como estruturar as notícias pelas quais ficaram responsáveis também fez com que eles adquirissem maiores habilidades no momento de escrever, pois precisaram refletir rapidamente para que pudessem colocar no papel as ideias já organizadas.

Estes resultados mostram que ao produzir um jornal impresso com os estudantes, os professores estão contribuindo de forma significativa com o desenvolvimento das habilidades tanto de leitura quanto de escrita, além de fazer com que os alunos aprendam a pesquisar de modo mais profundo e repensar as informações que utilizarão quando estiverem escrevendo as notícias e também os trabalhos escolares.

A terceira questão respondida pelos alunos foi sobre o desenvolvimento do senso crítico em relação às informações veiculadas pelos meios de comunicação.

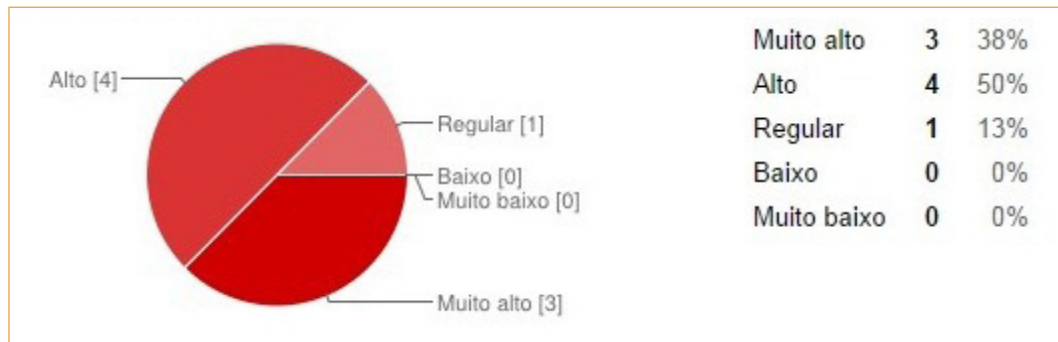


Gráfico 03: Avaliação do desenvolvimento do senso crítico pelos alunos.

Assim como na questão anterior, nesta, sobre a criticidade no que diz respeito às informações veiculadas pelos meios de comunicação, a grande maioria respondeu que o grau de desenvolvimento da criticidade foi alto, 50%, e muito alto 38%. Somente 13% dos alunos apontou que o desenvolvimento foi regular. Participar ativamente de uma produção jornalística como um jornal impresso, fez com que os estudantes conhecessem a rotina dos repórteres, como algumas pautas foram escolhidas em detrimento de outras, como as informações foram apuradas, quais fontes deveriam ser entrevistadas, como se deu a edição das notícias e também sua veiculação. Compreendendo essa rotina, os alunos entenderão que as informações podem ser manipuladas, fontes podem ser inventadas, fatos distorcidos e falsas notícias podem ser publicadas. Além disso, os estudantes compreenderão que nem todos os veículos de comunicação são confiáveis, principalmente os que estão na Internet, pois qualquer pessoa pode produzir conteúdo, e muitas utilizam do sensacionalismo para atrair público, sem se importar com a veracidade dos fatos. O que demonstra a importância de não só utilizar as mídias, neste caso a imprensa, mas também produzi-las com os alunos, para que eles tenham uma aproximação maior com as rotinas, com os conteúdos veiculados e com as informações e conhecimentos necessários para uma produção desta natureza.

Os estudantes também foram questionados, através de perguntas abertas, sobre o que pensavam em relação à utilização das mídias, em especial a

impressa em sala de aula. Todos os alunos acreditam ser importante essa utilização, e os principais motivos colocados por eles foram: o avanço das tecnologias; complemento nas tarefas de aprendizagem; auxílio na aquisição de conhecimentos; aprimoramento da leitura e da escrita; instiga o senso crítico dos alunos; torna as aulas dinâmicas e contextualizadas; contribui para o processo educativo de criar, de pesquisar, aprimora os conhecimentos tecnológicos, torna os alunos sujeitos no processo de aprendizagem; e também auxilia na compreensão dos fatos.

Quanto aos sentimentos ao produzir o jornal, os estudantes colocaram que foi de realização ao ver o jornal finalizado e aceito pela comunidade; foi gratificante, uma experiência diferente e boa, no qual foi possível conhecer o processo de produção de jornais e o trabalho dos jornalistas; os alunos puderam aprender com as notícias que escreveram, com as que leram depois do jornal finalizado e com as fotos que fizeram, também tiveram a oportunidade de perder a timidez, já que precisaram fazer entrevistas para escrever as matérias; para os alunos, foi uma experiência que valeu a pena e que fariam novamente.

Através das respostas pode-se perceber que os alunos compreenderam que as mídias podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas, que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, conseguiu-se comprovar a eficácia da produção de um jornal impresso por estudantes no desenvolvimento de suas habilidades de escrita e leitura e no aumento da criticidade em relação aos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo sobre a produção de um jornal impresso por estudantes, que teve por objetivo verificar se esta produção pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de textos, bem como aprimorar a criticidade em relação às informações veiculadas pelos meios de comunicação, constatou-se que sim, fazer com que os alunos produzam um jornal impresso os incentiva a buscar novas leituras, novas formas de escrever e também entender que devem ser sujeitos críticos no que se refere aos conteúdos divulgados nas mídias.

Assim como em todo e qualquer estudo, foram encontradas dificuldades na produção do jornal, principalmente no que diz respeito ao comprometimento dos estudantes, que muitas vezes não cumpriam prazos e desistiam da produção, e à utilização de aulas de diversas disciplinas, já que não era determinado um momento específico no horário dos alunos para a produção do jornal. Problemas com ortografia foram frequentes durante a elaboração do jornal, muitos estudantes apresentaram problemas dessa natureza no decorrer das atividades.

Apesar das dificuldades, o jornal foi finalizado e distribuído na escola e para a comunidade, deixando sentimentos de realização nos estudantes e também na pesquisadora, por ser uma atividade diferente das que estão habituados. Com o jornal, os alunos puderam perceber as mídias também como ferramentas pedagógicas.

Os resultados positivos obtidos neste estudo poderão servir de estímulo àqueles professores que ainda têm dúvidas sobre a efetividade do uso das mídias no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita dos alunos e também na criticidade em relação aos conteúdos divulgados pelos meios de comunicação.

7. REFERÊNCIAS

AMARAL, G. L. **Reflexões sobre a produção de jornais estudantis em escolas de ensino secundário (1930-1960): a contribuição da obra "Jornais Escolares" de Guerino Casasanta.** [S.l.: s.n.], 2012.

DORNELLES, B. **O localismo nos jornais do Interior.** Revista Famecos: Porto Alegre. v. 17, n. 3, 2010, p. 237-243.

DORNELLES, B. **Características de jornais e leitores interioranos no final do século XX.** Atas do 3º Sopcom, 6º Lusocom e 2º Ibérico, Volume 4. 2011.

ERBOLATO, M. L. **Técnicas de codificação em jornalismo.** 4 ed. São Paulo: Ática. 1991.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 483-502.

KENSKI, V. M. **Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, 2006.

LUTZ, C. P. O. **Jornal impresso na educação: usos e perspectivas**. 11ª Jornada de História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR. Cascavel, PR. 2013.

MORAN, J. M. **Programa 2 – Integração de mídias: impressas, eletrônicas e digitais**. In: Debate: mídias na educação. Salto para o Futuro. 2006.

MORAN, J. M. As mídias na educação. In: MORAN, J. M. **Desafios na comunicação pessoal**. 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

PEREIRA JÚNIOR, L. C. **A Apuração da notícia: métodos de investigação na imprensa**. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2006.

PERUZZO, C. M. K. Observação participante e pesquisa-ação. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas. 2006.

PETERS, R. S.; FRUET, F. S. O. **Produção colaborativa de um jornal on-line na escola**. Novas Tecnologias na Educação. CINTED-UFRGS, v. 9, nº 2, 2011.

SOARES, I. O. **A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educacional**. Revista Comunicação & Educação, ano XII, n. 1, jan/abr 2007, p. 31-40.

SOARES, I. O. **Mas, afinal, o que é educação? Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, 2004**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>>. Acesso em: abril 2016.

SOUSA, J. P. **Elementos de jornalismo impresso**. Porto. 2001. Disponível em: <<http://bocc.uff.br/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-de-jornalismo-impresso.pdf>>. Acesso em: Out. 2011.

VIEIRA, T. A. S. **Jornalismo no interior: potencialidades éticas e técnicas**. ECA-USP e Faculdade de Pato Branco. INTERCOM. Salvador: BA. 2002.

WERLE, F. O. C.; BRITTO, L. M. T. S.; NIENOV, G. **Escola normal rural e seu impresso estudantil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, 2007, p. 81-105. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a05n45.pdf>>. Acesso em: Set. 2013.

•● AUTORIA ●•

Lidia Paula Trentin – Mestre em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. Integrante do Grupo de Pesquisa Jor XXI, da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. Jornalista pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Mídia Educação pela UFSM. E-mail: lidiapaulatrentin@gmail.com.

Frankiele Oesterreich – Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas a Educação UFSM e em Metodologias e Gestão para Educação a Distância, pela Anhanguera-Uniderp. Pedagoga pela UFSM. Professora do curso de especialização em Mídias na Educação UAB/UFSM. Professora-tutora da Universidade Anhanguera-Uniderp, polo São Pedro do Sul/RS. Coordenadora de Polo EAD – ULBRA Santa Maria, RS. E-mail: frank.vey@gmail.com.



Educomunicação e Protagonismo Juvenil na Rádio Escolar



Edemilson Gomes de Souza
Ademilde Silveira Sartori

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar reflexões e relatos sobre uma rádio escolar educ comunicativa buscando caminhos para fortalecer diálogos entre a comunidade escolar, promovendo autoaprendizagem e o protagonismo juvenil, na perspectiva do direito humano. Assinalamos alguns desafios da interface comunicação/educação e apontamos algumas ações educ comunicativas à luz das ideias de Ismar Soares, Paulo Freire e Mario Kaplún. 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. A pesquisa foi realizada 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 educ comunicativas envolvidas no Projeto, a rádio e a TV têm provocado inquietações de como esses instrumentos pode promover o protagonismo juvenil e levar a comunicação como um direito humano, dentro do espaço escolar.

Assim, na contemporaneidade, reconhecemos que há pessoas vivendo em diferentes contextos sociais, culturais, econômicos e políticos. Que os avanços tecnológicos, midiáticos e comunicacionais dão origem a um mundo de possibilidades para as práticas socioculturais, invadindo a comunidade escolar e impondo novos desafios ao contexto educacional.

De acordo com Sartori (2014, p. 67):

Hoje, além das rodas de conversa, há quem frequente também as salas de bate-papo, as redes sociais, os blogs e os jogos on-line; assiste-se TV não só pelo tradicional aparelho devidamente instalado na estante da sala ou do quarto, mas também pelos celulares, smartphones, tablets, etc. Com a câmera digital (que já vem acoplada desde simples aparelhos celulares até os de tecnologia de ponta) faz-se fotografia e coloca-se nos álbuns por opção. É possível ver o resultado de um momento congelado pela câmera fotográfica logo após o clic, além disso, podemos postar praticamente no mesmo instante nas redes sociais e/ ou de acomoda-las nos álbuns virtuais.

Se existem novas formas de viver, sentir e pensar, é preciso que se pense também nas novas formas de aprender e, portanto, nas novas formas de ensinar, nas novas expectativas e nas novas demandas, não só dos sujeitos-alunos, mas também dos sujeitos-professores, já que todos estão inseridos (em maior ou em menor grau) nesta contemporaneidade repleta de tecnologias e mídias.

Transitamos o tempo todo entre espaços individuais e coletivos ao acessarmos a internet. Por exemplo: apesar de estarmos em casa sozinhos, estamos interagindo de alguma forma com os conteúdos que estamos selecionando, lendo ou até ouvindo e depois iremos compartilhar com outras pessoas aquilo que nos foi significativo, ou seja, vamos partilhar nossa experiência e produzir ou reproduzir conhecimentos.

O fato é que a educação formal, tradicional, nos moldes como a conhecemos, está sendo desafiada cotidianamente pelos visíveis reflexos dos avanços das tecnologias e pela presença das mídias na vida das pessoas. A escola já não se configura mais como o único local de construção e reconstrução de conhecimentos. Diante dos imensos canais por onde se acessa, se troca e se discute informações para além dos muros da escola, ocorre uma mudança paradigmática da educação, que deixou de ser concebida como centrada no ensino e passou a ser baseada na colaboração e construção coletiva, instigada pelo desenvolvimento tecnológico. E é aí que se encontra o desafio imposto à educação escolar: como responder às novas gerações de forma mais flexível e aberta?

Diante desse novo quadro a educomunicação parece cada vez mais uma alternativa para esta sociedade que assimila e é assimilada pela cultura digital.

A educomunicação nos parece pertinente para (re)pensar as questões que desafiam o trabalho pedagógico dos/das professores/as, questões estas, objeto de conhecimento tanto da área da educação quanto da comunicação. De acordo com o entendimento do Núcleo de Comunicação e Educação da USP, o conceito de educomunicação designa um campo de ação emergente na interface entre tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se, hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar a possibilidade de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente

da infância e juventude. Ampliar as condições de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo educativo.

2. EDUCOMUNICAÇÃO: A BUSCA DO DIÁLOGO

A educomunicação, enquanto interface entre a comunicação e a educação, é tanto um campo teórico como também uma prática, preocupada com o “eixo das relações comunicacionais entre pessoas e grupos humanos” (SOARES, 2011, p. 18). A comunicação e a educação são conceitos e práticas intrinsecamente relacionados, como aponta Freire, quando afirma que “a educação é comunicação, é dialógica, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1979, p. 69).

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos seres para si mesmos (FREIRE, 1979, p. 43).

De acordo com Freire o diálogo é um elemento crucial para problematizar o conhecimento. Não era um diálogo complacente, um diálogo para o nada, e sim uma modalidade que indagava os saberes mútuos e questionava o conhecimento preestabelecido. O diálogo não é um mero bate-papo, o diálogo é uma metodologia e uma filosofia.

O que se pretende, com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento, em sua indiscutível relação com a realidade concreta, na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 1973, p. 57).

Uma nova leitura da obra de Paulo Freire nos dá pistas para restabelecer as relações entre a comunidade escolar. Nessa superação de funções que as tecnologias digitais permitem realizar, em que todos podemos ser co-participantes, é preciso recuperar e desenvolver, conjuntamente, uma perspectiva crítica. Na atualidade, os participantes da web podem estabelecer uma relação entre iguais que estão em interação constante. Estas práticas da rede também

podem ser utilizadas em contexto reais. A tecnologia digital pôs em evidência práticas enunciadas há quarenta anos, que podem ser desenvolvidas nas escolas ou nos meios de comunicação convencionais. Não se trata de uma questão tecnológica, mas de uma dimensão metodológica, pedagógica e ideológica:

O diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador e educando vão ambos desenvolvendo uma postura crítica, da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar se na sua transformação (Freire, 1973, p. 62).

Promover relações dialógicas significa entender que o convívio, a apreensão, a produção do conhecimento e a gestão das decisões são processos que precisam ser participativos e horizontais, na medida em que se dão na construção e realização da autonomia de cada um. Freire destacou que “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode sem a coparticipação de outro sujeito no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário” (FREIRE, 1977, p. 66).

Somos sujeitos sociais, ensinamos e aprendemos em grupo, compartilhando saberes historicamente constituídos, negociando significados, em uma ação necessária, natural e inevitável. Para Freire (2003, p. 79), “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”.

Ao analisar o tipo ou modelo de relação dos interagentes, Freire especificava que nos modelos baseados na transmissão não havia comunicação. Essa relação se dá ainda hoje na maioria das escolas e é a prática que continuam exercendo os meios convencionais de comunicação. Em todo ato comunicativo, seja face a face ou mediado por uma tecnologia, tem que ser produzido um ato de encontro e de reciprocidade entre todos que participam desse canto comunicativo.

Segundo Freire, no processo de comunicação não há uma divisão entre emissores e receptores. Todos são sujeitos ativos no ato de comunicativo. Por isso: Comunicar é comunicar-se em torno do significado signifiante. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. “Os sujeitos, sujeitos cointencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo” (FREIRE, 1973, p. 75).

O modelo de ensino aprendizagem que Paulo Freire (1969) criticava estava centralizado em uma concepção bancária da educação, isto é, em um modelo transmissor que impunha um determinado relacionamento entre docentes e alunos.

Kaplún descreve estas questões como duas dimensões tradicionais, em que se estabelecem funções específicas ainda hoje reproduzidas.

Este método, dizia Kaplún, está baseado na relação entre docente e o livro didático, que é a principal fonte de informação nas salas de aula. Não se dá importância ao diálogo e à participação, “valoriza-se muito o dado e muito pouco o conceito, a boa retenção dos conteúdos (isto é, sua memorização) é premiada, e a reprodução pouco fiel é castigada. A elaboração pessoal do educando é, também, reprimida como erro”. E acrescenta: “A experiência de vida dos educandos é desvalorizada” (KAPLÚN, 1996, p. 205).

Essa Educação bancária é um modelo que muitas vezes vem da formação universitária que deixa de lado as interações grupais e a produção dialógica na academia. Nesse sentido, Roberto Aparici (2014, p. 35) escreve: “O velho discurso universitário carece de mediações pedagógicas, está centralizado em uma palavra despersonalizada, obstinada em transmitir ciência; fecha oportunidades de expressão, entende pouco ou nada de meios audiovisuais, e frequentemente entende ainda menos de interação grupal. Como formar comunicadores a partir de semelhantes matrizes?”.

Estas questões, que foram objeto de debates no século passado, continuam ainda vigentes na primeira década deste segundo milênio, em que as tecnologias digitais tornaram visíveis as práticas comunicativas e pedagógicas dos meios de comunicação e das instituições educativas.

A educomunicação nos apresenta uma filosofia e uma prática da educação e da comunicação baseadas no diálogo e na participação, que não exigem somente tecnologias, mas também uma mudança de atitudes e de concepções pedagógicas e comunicativas.

3. A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO E AUTOAPRENDIZAGEM

A comunicação na educação muitas vezes é considerada somente como um conjunto de meios e instrumentos, isso é importante, pois há coisas válidas e que devem ser consideradas. Contudo, acredito e compartilho com Mario Kaplún, que ao identificarem comunicação somente como instrumento e meio, são redutivos e empobrecedores. Por outro lado qual seria o papel da comunicação na educação? A verdade é que essa discussão vai longe e o diálogo entre a educação e a comunicação está distante de ser, até agora, fluido e frutífero. Há também quem diga que educação e comunicação são a mesma coisa, que educar é comunicar e que toda educação é um processo de comunicação. Essas verdades são bem vindas, na medida em que nos ajudam ampliar a perspectiva e as reflexões.

Quando um conceito se incha, até considerar-se como total (“toda educação é comunicação”, “tudo é comunicação”, “tudo é cultura”...), corre um sério perigo de converter-se em nada; em algo tão abrangente e efêmero que se esvazie de conteúdo; e, certamente, de outra vez – extremos que se tocam – não contribuir para nada e deixar os dois vetores tão dissociados como no princípio. Porque se ambos se tornarem um só, se se confundirem em um, como discernir a identidade de uma proposta que, desde o específico da comunicação, quer contribuir para a procura de um novo modelo educacional? (KAPLÚN, 2014, p. 60).

Mas, enfim o que devemos entender por comunicação educativa? Onde marcar o ponto de convergência entre as duas dimensões; como ambas podem se articular e interagir? Como potencializar autoaprendizagem. Procuraremos aprofundar estas questões, mas a partir de uma prática: concentrando-nos em uma experiência concreta, singularmente reveladora.

A experiência de Freinet nos faz pensar no papel da comunicação na educação. Numa escola pequena no Sul da França, no ano de 1924, em uma Aldeia dos Alpes Marítimos, chamada Bar-Sur-Loup, um jovem educador, enfrentou grandes desafios. Um ensino que estimulava a “decoreba”, repressivo, mecânico, não tendo relação com a vida, que deixa as crianças em uma atitude passiva. Além disso, a escola só tinha duas salas de aulas e dois professores para todos os graus escolares: assim, ele tinha de ensinar simultaneamente aos

alunos (mais de quarenta) de vários níveis. Como contemplar a todos? Como se isso não bastasse tinha sua saúde comprometida: foi soldado na segunda guerra mundial e havia sido ferido no pulmão. Depois de meia hora de esforço, dando aula, tinha que sair correndo da sala porque faltava respiração e acessos de tosses eram constantes. Portanto tinha que buscar outros recursos. Um grande desafio. Até que ao folhear um catálogo de vendas por correio, encontrou uma imprensa manual – simples, elementar, relativamente barata e manejável por crianças. Onde teve a ideia de introduzir um meio de comunicação na sala de aula. Com suas magras economias comprou a mini-imprensa, instalou na sala de aula colocando a disposição dos alunos. Implementou, então, o “jornal escolar”; mas não entendido – como se costuma fazer hoje em dia – como uma mera atividade complementar, “extracurricular”, mas como eixo central, como o motor do processo educativo. A aula se transformou, de maneira permanente, em sala de redação do jornal, além de oficina de composição e impressão. O caderno escolar individual foi abolido. Tudo o que as crianças aprendiam, tudo o que pesquisavam, refletiam, sentiam e viviam, era levado às páginas do jornal escolar, completamente rígido, ilustrado desenhado e impresso por eles.

Obviamente, agora sim, todos os estudantes estavam ativos e ocupados: um redigindo, outros compondo ou imprimindo. No entanto foi algo a mais que uma solução ao problema das atividades. Aquele meio de comunicação mudou toda dinâmica de ensino/aprendizagem. Os pequenos jornalistas aprendiam realmente a redigir para expressar suas ideias, aprendiam a estudar e a pesquisar de verdade, porque agora tinham uma motivação e um estímulo para fazê-lo: esse conhecimento que produziam já não era para cumprir uma obrigação- o clássico “dever de casa” ou “exercício escolar”- nem para registrá-lo em um caderno individual (em que jazeria perdido ou morto e só seria lido pelo professor para corrigi-lo e “dar nota”), e sim para publicá-lo, comunicá-lo, compartilhá-lo: com os colegas, familiares e outros moradores da cidadezinha.

Assim, incentivadas, as crianças mergulhavam na realidade para procurar dados a fim de ampliar seus artigos jornalísticos e garantir veracidade, saiam, por própria iniciativa, para fazer entrevistas, enquetes, observações, medições e cálculos.

Havia uma exigência, e não era, por certo, da autoridade do professor nem da sanção da nota da qual esta emanava: as informações tinham de ser corretas e verificadas, posto que iam circular por toda a aldeia. Nisso estava, portanto, o coletivo da redação, formado por todos os colegas, para discutir artigos e exigir clareza, exatidão e rigor.

Ao mesmo tempo, os alunos interessaram-se por ler a imprensa profissional e analisar as notícias. A coleção do jornal escolar foi se tornando a memória coletiva do grupo, registro de seu processo de descobrimento e de seus avanços na produção de conhecimento. De aquisição individual, o saber passou a transformar-se em construção coletiva, em produto social, de acordo como método de Freinet.

Essa experiência pedagógica se espalhou para outras escolas e alguns professores, que, sabendo da inovação pediram, para que lhe enviasse exemplares para serem distribuídos para seus alunos. Os alunos bebiam as palavras, devoravam o jornal com avidez, relataram os professores da época. Eram alunos escrevendo para alunos. Coisas em comuns. Suas produções eram valorizadas. Essa prática se espalhou por várias escolas públicas da França, todas elas pobres e relegadas. De acordo com Freinet:

A imprensa na escola tem um fundamento psicológico e pedagógico: a expressão e a vida dos alunos. Alguém poderia argumentar que se poderia conseguir a mesma coisa com a expressão manuscrita e individual. Mas não é assim. Escrever um jornal constituiu uma operação muito diferente de encher um caderno escolar, porque não existe expressão sem interlocutores. E, como na escola tradicional a redação só está destinada à censura ou correção do professor, pelo fato de ser “um dever”, não pode ser um meio de expressão [...].

A criança deve escrever para ser lida – pelo professor, por seus colegas, por seus pais, por seus vizinhos- e para que o texto possa ser difundido através da imprensa e colocado assim ao alcance dos comunicantes que o leiam, desde os mais próximos aos mais distantes [...].

A criança que comprova a utilidade de seu trabalho, que se pode entregar a uma atividade não só escolar como também social e humana, sente liberar-se em seu interior uma imperiosa necessidade de agir, procurar e criar [...]. Na medida em que se escrevem e veem seus escritos publicados e lidos, vai aumentando a curiosidade e desejo de saber mais, de pesquisar mais, de conhecer mais [...]. Eles mesmos procuram, experimentam, discutem, refletem [...]. Os alunos assim revigorados e

renovados têm um rendimento muito superior, tanto quantitativamente como qualitativamente, ao exigido pelo velho sistema repressivo [...]. O jornal mudou totalmente o sentido e o alcance da pedagogia de minha aula porque dá ao aluno consciência de seu próprio valor e o transforma em ator, o vincula ao seu meio social e amplia os horizontes de sua vida. (FREINET, 1975, p. 45).

O que nos impressiona no exemplo de Freinet, é a forma de enfrentar o conflito, transformando a dificuldade em desafio e construindo um novo cenário pedagógico que potencializasse as faculdades de seus educandos para autoaprendizagem.

Os educandos da escola de Freinet iam para rua observar e pesquisar. A pedagogia freinetiana é claramente uma pedagogia de autoaprendizagem; mas não a partir do esquema individualista – como o da educação a distância tradicional, com estudantes confinados cada um em sua casa, e sim inscrita em uma concepção substancialmente coletiva do processo educativo. Para aqueles estudantes, todo seu entorno ambiental e social se transformou em objeto e fonte de conhecimento.

Uma nova escola capaz de responder aos desafios da educação deverá possibilitar e potencializar autoaprendizagem e coaprendizagem. Aprender a aprender no seu próprio caminho para o conhecimento. O educando aprende fazendo. Ao elaborar a pauta da rádio ele desperta para um novo assunto. A observação, raciocínio crítico, a elaboração criativa, a troca com os colegas, os desafios, o trabalho em equipe, ensinam a esse educando novos conhecimentos. O educador tem uma nova roupagem. Ele é um Mediador, um facilitador, um orientador. O professor é um estimulador.

A intenção não é acabar com a figura do educador, nem negar a importância do mesmo no processo educativo. Mas deixar de vê-lo como único eixo do processo educativo e colocar suas contribuições dentro de um contexto, mais amplo e mais dinâmico, de interações no qual ele possa ser cada vez menos necessário.

Viver em comunidade pressupõe partilhar objetivos, crenças, aspirações, conhecimentos, mentalidades, ou seja, partilha de cultura. A educomunicação potencializa essas ações e autoaprendizagem, assim como abre novos horizontes para a forma de olhar o mundo e nele estar.

De acordo com o Soares:

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 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 o mesmo autor:

[...]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. (SOARES, 2002, p. 24).

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.

4. 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 a legitimidade no outro.

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.

Um ensino de cooperação deve explorar o âmbito social, interpessoal, pessoal e acadêmico. Isso implica em 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.

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 educacionais que potencializam o protagonismo juvenil, estimulando o diálogo na comunidade escolar.

5. EXPERIÊNCIA DE UMA RÁDIO ESCOLAR EDUCOMUNICATIVA

O Centro Educacional Marista São José, que fica localizado no bairro Jardim Zanellato, desenvolve oficinas com práticas pedagógicas educacionais estimulando o trabalho em equipe e autoaprendizagem. Essas oficinas fazem parte de um projeto chamado Jornada Ampliada que é uma modalidade da Educação Integral que dialoga com o ensino formal e traz elementos que dão condições pedagógicas para o fortalecimento do processo educativo e, conseqüentemente, da melhoria no ensino-aprendizagem, objetivando desenvolver um fazer pedagógico buscando a formação plena do educando no âmbito do conhecimento formal, da tecnologia, do letramento, das expressões artístico-culturais, da leitura e produção crítica de mídias audiovisuais, da

economia solidária e da consciência planetária a partir do trabalho com estas múltiplas linguagens e saberes em oficinas temáticas específicas. De acordo com Educador Social Binda¹, nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014 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 das oficinas de rádio, diz Binda, “os educandos puderam perceber traços da personalidade dos colegas, 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 pautas da rádio são voltadas aos temas sociais e pedagógicos, saindo do universo intimista dos educandos e servindo a comunidade escolar. “A ideia é formar educandos críticos e preocupados com outro, promovendo o protagonismo juvenil e o diálogo na comunidade escolar”. Ainda de acordo com Binda, o objetivo da iniciativa não é formar locutores, mas fazer com que os educandos tenham um primeiro contato com um mundo da educomunicação, melhorando a dicção, a expressão corporal, a desenvoltura e o trabalho em equipe. Segundo a Pedagoga Rech², do Centro Educacional: “(...) 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 a rádio e a música conseguiram vislumbrar um futuro cheio de possibilidades e seguem confiantes, sentindo-se capazes de alçar novos vôos”.

Na entrevista com um educando Marcelo* foi perguntado: Qual a importância da rádio? Ele respondeu:

O que eu sou hoje, 50% é da rádio e 50% é da instituição. Porque se eu estou apresentando, se eu estou fazendo vídeo, se eu estou editando, se eu estou como colaborador no colégio Marista, graças à rádio. É porque tipo, em 2008, pelo menos, eu já tinha nesse processo de construção da minha personalidade, em ser um apresentador. Eu sempre tive vontade

1 Daniel Binda, Coordenador de projetos no Centro Educacional Marista São José e Educador Social na sala de educomunicação da mesma instituição. As informações obtidas foram de modo verbal.

2 Valéria Rech, educadora do fundamental I no Centro Educacional Marista São José. As informações obtidas foram de modo verbal.

de falar, então eu já tinha muito decidido que eu queria ser um jornalista, que eu queria fazer, apresentar, ter um programa próprio e hoje não é um sonho muito diferente daqueles tempos. Então, o meu processo de caminhada foi quando, nunca me esqueço, quando a Lucieni, a diretora chegou e com as minhas primeiras apresentações. Uma sobre o Bullying, que a gente reuniu a galera aqui no pátio, começamos a falar desse assunto. E era algo novo apresentar pra galera do colégio, eu quase morri. E hoje não tenho mais esse medo de chegar aqui, pegar um microfone e falar pra todo mundo porque é um processo que eu já vinha aprendendo, digamos assim, desde cedo (Entrevista, 2015).

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.

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 (2011, p. 31):

As oficinas de rádio 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.

O substancial não reside no instrumental, ou na oficina que o educando escolheu, e sim na função que ele desempenha: abrir aos educandos canais de comunicação, através dos quais eles possam socializar os produtos de seu aprendizado. Isto é, criar a caixa de ressonância que transforme o educando em comunicador e lhe permita descobrir e celebrar, ao comunicá-la, a projeção social de sua própria palavra.

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. Possibilitar a autoaprendizagem e promover o protagonismo juvenil. 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 nós, apenas como um ensaio, pois entendemos 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.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APARICI, Roberto. Uma pedagogia da comunicação. In: **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

FREINET, Elise. **Nacimiento de una pedagogia popular**, Laia, Barcelona, 1975.

FERREIRA, Manuela. Os estranhos sabores da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim de infância. In: CARIA, Telmo (Org.) **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Extensión o Comunicación?** La concientizacion en El medio rural. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Madalena. **Educador, Educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KAPLUN, M. Uma Pedagogia da Comunicação In APARICI, Roberto (Org.) **Educomunicação: para além do 2.0.** São Paulo: 2014.

_____. **El comunicador popular.** Buenos Aires, Humanitas, 1996.

MEKSENAS, Paulo. Métodos em pesquisa empírica. In: _____. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas.** São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado: A infância sob o olhar das crianças no interior da creche.** Dissertação (Área de Concentração Educação Infantil). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OROFINO, Maria Isabel. Ciranda de sentidos: as crianças, consumo cultural e mediações. In: Fantin, Mônica. GIRARDELLO, Gilka (Orgs.) **Liga, roda, clica: Estudos em Mídia, cultura e infância.** São Paulo: Papirus, 2008.

PRIETO CASTILLO, D. **Comunicación, universidad y desarrollo.** Buenos Aires, Planesco, 2000.

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., p. 19-74.

_____. **Educomunicação: conceito, o profissional, a aplicação.** Contribuições para o ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **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., 2000.

SARTORI, Ademilde Silveira. A prática pedagógica educomunicativa e a aprendizagem distraída: criando ecossistemas comunicativos pela mediação escolar. In: **Tecnologia de comunicação e cognição**. Organizado por Fátima Regis, Anderson Ortiz, Luiz Carlos Affonso e Raquel Timponi – Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 79-93.

_____. (Org.). **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos: diálogos sem fronteiras**. Florianópolis, DIOESC , 2014. p. 67,68.

STAMATOS, Maria Izabel Calil. **Protagonismo Juvenil: Uma Práxis Sócio-Histórica de Formação para a Cidadania**. São Paulo. 2009.




* Depoimento concebido para Edemilson Gomes de Souza em 2015, disponível em http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/edemilson_gomes_de_souza.pdf. Os nomes dos entrevistados são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

•● AUTORIA ●•

Edemilson Gomes de Souza – Mestrando em Educação, Comunicação e Tecnologia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: edemilsomgomes@hotmail.com.

Ademilde Silveira Sartori – Doutora em Educação, Coordenadora do Observatório Ibero-Americano de Educomunicação – Bernunça; Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia – EducomFloripa. Professora de Educação, Comunicação e Cibercultura do PPGE/FAED/UDESC. E-mail: ademildesartori@gmail.com.



**Jornal como fonte de (In) formação,
conhecimento e socialização no universo
escolar: uma abordagem educomunicativa
do Formando o Cidadão do Futuro**

Suéller Costa

1. INTRODUÇÃO

Observar experiências realizadas no espaço educativo, tanto formal quanto informal, que inter-relacionem a Comunicação e a Educação como forma de propiciar o aprendizado voltado à formação da cidadania, do potencial criativo, comunicativo e transformador dos estudantes tem sido um dos objetivos desta pesquisadora. Mais que observá-las, a missão consiste em conhecer essas atividades, pesquisá-las e analisá-las com o propósito de identificar se elas remetem a uma práxis que contempla os princípios da Educomunicação, um campo que propõe inovações no ambiente escolar.

Tendo essa área de estudo como base, este artigo científico apresenta um projeto realizado em cidades do Alto Tietê, interior de São Paulo, que incentiva a utilização do jornal impresso em sala de aula como forma de contribuir para a rotina pedagógica e para o aprendizado multidisciplinar dos alunos. Trata-se do Dat – Formando o Cidadão do Futuro, Programa Jornal e Educação (PJE) do veículo Diário do Alto Tietê desenvolvido em parceria com a Associação Nacional de Jornais (ANJ) e Secretarias de Educação. Para avaliar a sua aplicação, desenvolvimento e resultados, foi realizada uma pesquisa de campo numa escola da rede de ensino de Arujá, que participa do programa. Por meio do acompanhamento foram analisados a dinâmica do trabalho, o envolvimento dos professores, alunos, gestores e coordenadores da Secretaria de Educação com o objetivo de evidenciar se este projeto contempla um olhar voltado à educação midiática e informacional e se segue os pressupostos semeados pela Educomunicação.

Para desenvolver este trabalho, que analisa o projeto Dat – Formando o Cidadão Do Futuro com o intuito de verificar se a iniciativa pode ser considerada uma prática educomunicativa, o processo de pesquisa, experimentação e observação foi dividido em etapas, que levaram em consideração os níveis e as fases metodológicas seguidas pela educadora Maria Immacolata Vassallo de Lopes¹. Baseando-se em suas concepções, “esse estudo tem como base o campo de pesquisa como totalidade estruturada a partir da qual pode deduzir e progressivamente elaborar seus componentes que são de ordem paradigmática (níveis) e sintagmática (fases ou etapas)” (LOPES, p. 119, 2012).

1 Professora doutora e livre docente da Universidade de São Paulo, especialista em pesquisa de Comunicação.

Assim sendo, o processo seguiu os seguintes níveis²:

- » **Epistemológico:** etapa em que foi desenvolvido um estudo sobre o tema de interesse a fim de encontrar referências pertinentes ao assunto e subsídios que pudessem ajudar na construção de um objeto de estudo relevante ao campo científico. Após a observação de uma prática pedagógica desenvolvida em âmbito regional, o recorte dessa iniciativa ocorreu ao escolher uma das escolas atendidas pelo programa para fazer a observação de seu trabalho e a análise desse procedimento.
- » **Teórico:** após a construção do objeto, a pesquisadora dedicou-se ao aporte teórico necessário para sustentar as ideias a serem defendidas ao longo da pesquisa. Nesta parte, pesquisadores voltados às áreas da Educação e Comunicação, além de estudiosos que defendem a utilização do jornal em sala de aula, foram selecionados para apreciação e análise com o objetivo de levantar conceitos significativos à defesa do tema em questão.
- » **Metódico:** após o quadro de referências, que auxiliaram na construção do objeto, este nível coloca num espaço de causação os elementos constitutivos da investigação (o problema, as hipóteses, as técnicas de observação, a verificação etc.). É voltado à análise dos dados, à exposição e causação. “Se a teoria é lugar da formulação da problemática, o nível metódico é seu lugar de objetivação”, complementa Lopes (p. 127, 2012).
- » **Técnico:** Refere-se à construção dos dados coletados ao longo da pesquisa. Compreende, portanto, a observação, a seleção e a operacionalização das informações analisadas.

Para a fundamentação do objeto de pesquisa, que é o projeto Dat – Formando o Cidadão do Futuro, este trabalho, primeiramente, se dedicou às pesquisas sobre a criação, o objetivo, os benefícios e a efetivação do Programa Jornal e Educação (PJE), desenvolvido em âmbito nacional; sobre o projeto regional aplicado pelo jornal Diário do Alto Tietê em três cidades do Alto Tietê; consultou autores, como Cecília Pavani, Cristiane Parente, Juvenal Zanchetta, Alice Faria, que defendem a utilização do jornal em sala aula, apontam os seus benefícios, vantagens e desvantagens, e, ainda, orientam quanto aos aspectos que devem ser destacados ao levar essa mídia à escola; estudou as práticas pedagógicas realizadas com esse meio de comunicação ao longo dos anos; analisou os autores que discutem a Educomunicação, como Ismar Soares, Jesús Martín-Barbero, Adilson Citelli; além

.....
² Mais informações podem ser encontradas no livro “Pesquisa em Comunicação” (Lopes, Maria Immacolata Vassallo Lopes. São Paulo: Editora Loyola, 2012), que orienta no desenvolvimento de um trabalho de pesquisa.

de estudiosos voltados à área educacional, em especial, aqueles que discutem a inter-relação entre Comunicação e Educação, ou seja, a Educomunicação, que conduz o objeto de estudo. E, dentre esses pesquisadores, Paulo Freire é um deles. Aquele que começou a desenvolver as suas práticas baseadas em princípios hoje considerados essenciais às práticas educomunicativas.

Após esse aporte teórico, houve a escolha de uma escola para o desenvolvimento do estudo de caso e a experimentação de uma prática pedagógica para conceituar a teoria estudada e ajudar na apuração dos dados importantes à resolução da problemática da pesquisa. Todo esse caminho foi considerado importante tanto para a definição do objeto quanto para o problema de pesquisa, o quadro teórico de referência e as hipóteses. Os resultados desse estudo de caso serão descritos na última parte deste capítulo.

2. O JORNAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Atrair a atenção dos alunos, despertar o seu interesse pelo conhecimento e promover um aprendizado não só eficiente e abrangente, mas também envolvente e interessante, têm sido os desafios dos educadores. Isso porque, na Era da Informação e das Novas Tecnologias, quando a juventude atual se mantém conectada e atenta em tudo o que ocorre ao seu redor, cabe ao professor não só orientar os seus estudantes em relação às dúvidas referentes às disciplinas que competem ao seu nível de ensino, mas, principalmente, em educar esses jovens para a cidadania. Uma missão, aliás, que compete à escola e que preenche aos princípios da Educomunicação³, um campo em constante evolução que inter-relaciona a Comunicação à Educação a fim de propor ações que ajudem os jovens a se tornarem agentes do processo educativo. Uma área que se compromete com a realização de ações que proporcionem melhorias no processo de aprendizagem, a começar com o novo olhar sobre o trabalho didático-pedagógico e com a preocupação em propagar o diálogo e o espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade,

3 Segundo o conceito adotado pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Escola de Comunicações e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP), Educomunicação é “o conjunto de 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”.

conforme destaca Adilson Citelli, que, baseando-se nos pensamentos do estudioso Francisco Gutierrez, propõe o seguinte:

[...] que a escola contemporânea se volte mais para a sensibilidade humana que para uma racionalidade abstrata e distante. E para que este sentido aflore com maior naturalidade e a comunicação se faça, o autor sugere que a escola eduque para a incerteza, para usufruir a vida, para a significação, para a convivência e, finalmente, para a apropriação da história e da cultura. (CITELLI e COSTA, 2011, p. 19)

Inúmeros são os suportes que ajudam a promover aulas significativas, ou seja, que transmitam lições de ética, cidadania, criticidade, valores e novas experiências aos educandos. Ligadas ou não às tecnologias, as práticas pedagógicas visam à transmissão do conteúdo de forma mais compreensível, dinâmico, prático e eficiente. No entanto, não prezam apenas o conteúdo em si, mas, principalmente, a sua relevância diante do educando e a maneira que esse conhecimento será transformador para os estudantes. Permite-se a troca de aprendizados, experiências e vivências, tanto por parte do professor quanto do aluno, para que o estimule nas suas produções, no seu aprendizado, na sua concepção de mundo. E, para essa tarefa, o educador deve estar devidamente preparado, tanto para atender às expectativas dos educandos quanto para responder aos questionamentos por eles compartilhados. Eis, portanto, a importância de ter consciência de que

saber não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2013, p. 47)

Dentre os novos suportes levados à sala de aula que favorece esse aprendizado compartilhado, estão os meios de comunicação, que, aos poucos, demonstram o quão importante é o trabalho com as mídias entre os alunos de diferentes níveis de ensino. Entre eles está o jornal impresso, um dos veículos que têm despertado a atenção dos educadores. Uma publicação atualizada, abrangente, versátil, além de multidisciplinar, pois pode ser utilizada em diversas matérias. Um veículo que permite a combinação de conteúdo das disciplinas que constam no currículo

de leitura crítica” (2013, p. 83). Este posicionamento é importante para todas as mídias, inclusive, o jornal impresso, que é apresentado a alunos de diferentes faixas etárias. E cabe ao professor, no papel de mediador, intermediar esse processo de alfabetização midiática. Este, por sua vez, ao orientar os seus alunos quanto às características, abrangência, linguagem e mensagens transmitidas pelos impressos, contribuirá para a formação de jovens mais críticos e cientes de seu papel diante da sociedade. E, mais do que isso, atentos ao mundo que está à sua volta. Conforme afirmam Cecília Pavani, Ângela Junquer e Elizena Cortez, educadoras que aderiram ao jornal impresso para aprimorar o seu método de trabalho: “A mídia impressa sustenta um novo hábito de interação com o sujeito ativo e com o outro, permitindo o estabelecimento de relações com o mundo pelas informações veiculadas e pelas análises apresentadas”. (2007, p. 18).

Além disso, com a leitura assídua desse meio de comunicação, o estudante se familiariza com os padrões do idioma, e aprende, na prática, questões ortográficas, gramaticais, textuais; aprimora a sua capacidade de interpretar e debater sobre os diferentes assuntos que lê por meio dessa ferramenta textual; e, ainda, mantém-se atualizado quanto aos fatos que norteiam a sua região, o seu país e o seu mundo. Essa constante atualização em relação a tudo o que ocorre ao seu redor oferece ao aluno uma visão de mundo, que, para Paulo Freire, é essencial durante a sua formação. Segundo o estudioso, essa leitura consiste na observação e interpretação daquilo que pertence ao nosso universo e que está diante dos nossos olhos.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se pretendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2002, pags. 11 e 12)

Por meio dessa visão que o estudante é estimulado a assumir uma nova postura diante da sociedade. A leitura crítica de um jornal, habilidade esta adquirida com a prática e sob a orientação de um educador, segundo o ponto de vista da Educomunicação, contribui para a formação cidadã de um indivíduo, que passa a opinar, debater e buscar mudanças para aquilo que merece a sua atenção. O convívio com essa mídia e a compreensão do processo

de produção das informações que lhe são apresentadas diariamente por meio dessa publicação auxilia na formação de sujeitos conscientes dos seus direitos, deveres e do seu papel social, fazendo com que eles passem a estar aptos a ajudar a transformar a sua realidade em caso de necessidade. De acordo com Ângela Junquer, Cecília Pavani e Elizena Cortez (2007, p. 15), “o jornal é um instrumento de transformação da realidade e colabora para que a comunidade possa, pelo domínio da informação, garantir pleno exercício da sua cidadania”. E elas reforçam o potencial dessa mídia para os seus leitores:

Uma postura crítica diante da sociedade, além de estimular uma leitura crítica do contexto social e político, promove redimensionamentos, reavaliações e reinterpretações dos fatos. O jornal é, portanto, um veículo de comunicação de informações e uma das relações que o cidadão pode ter com a comunidade. (PAVANI; JUNQUER; CORTEZ, 2007, p. 15).

Essa postura, aliás, é considerada fundamental ao longo do processo de ensino e aprendizagem, cabendo, no entanto, ao universo escolar estimular os estudantes a estarem cientes dos seus direitos e deveres. A partir desse conhecimento, poderão, portanto, contribuir para a formação de uma nova visão da sua realidade. E, mais do que isso, estarão promovendo não apenas a ética e a cidadania como também aprendendo a conviver com o outro, a respeitar as diferenças, a trabalhar em equipe e a pensar coletivamente. Características que contemplam os princípios da Educomunicação, que se baseia no diálogo, na participação, na coletividade, na ação.

Como consequência, defendemos a tese segundo a qual uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e 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. A essa precondição e a esse esforço multidisciplinar denominamos Educomunicação. (SOARES, 2011, p. 17)

Diante desses princípios, percebe-se, portanto, que o jornal impresso, ao ser levado à sala de aula, pode ser trabalhado sob a perspectiva da Educomunicação.

Isso porque não é apenas lido pelos alunos, mas também interpretado, debatido, discutido. Além disso, com as informações divulgadas, promove o interesse por assuntos variados e ainda a oportunidade de os alunos produzirem o seu próprio material. Por meio dele os estudantes podem manifestar as suas opiniões, as suas visões de mundo e as suas interpretações daquilo que leem, observam, presenciam e acompanham, sendo porta-vozes da escola e da comunidade. Devido a esses pressupostos acerca da eficácia do jornal impresso no ambiente pedagógico, esta pesquisa se compromete a analisar o projeto Dat⁵ – Formando o Cidadão do Futuro, que atua diretamente com esse meio de comunicação, a fim de verificar se o trabalho realizado nas escolas envolvidas contempla os benefícios apontados acerca dessa mídia.

3. DAT – FORMANDO O CIDADÃO DO FUTURO

O Dat – Formando o Cidadão do Futuro é um Programa Jornal e Educação filiado à Associação Nacional de Jornais (ANJ) desenvolvido pelo Grupo Mogi News de Comunicação. A proposta é desenvolvida em cidades do Alto Tietê em parceria com as secretarias municipais de Educação, que auxiliam nas questões administrativas do projeto, como disposição do espaço para a realização das formações, comunicação entre as escolas e a coordenação da iniciativa para a transmissão de avisos oficiais, acompanhamento do andamento dessa proposta nas escolas da rede. Essa parceria é firmada após um contato entre a empresa jornalística e o responsável pela pasta de Educação, que avalia, junto ao núcleo pedagógico, a viabilidade do projeto.

O programa do Diário do Alto Tietê, institucionalizado em 2006, orienta os educadores quanto à utilização do jornal em sua rotina pedagógica. A equipe responsável procura apresentar a linguagem jornalística; apontar as características do veículo impresso, salientando os seus pontos positivos e negativos; destacar de que forma o jornal pode ser levado e apresentado à sala de aula; incentivar a leitura, escrita e interpretação; sugerir atividades que aliem o conteúdo das disciplinas curriculares aos temas abordados no jornal; estimular a leitura crítica

.....
5 Dat é a abreviação de Diário do Alto Tietê, veículo distribuído nas dez cidades que compõem essa região do Estado de São Paulo: Arujá, Biritiba Mirim, Ferraz de Vasconcelos, Guararema, Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes, Poá, Salesópolis, Santa Isabel e Suzano.

da mídia; entre outras possibilidades. Este trabalho, ao ser desenvolvido em conjunto com os representantes das secretarias, os educadores das redes de ensino atendidas e a equipe da proposta regional, visam, segundo o material de divulgação do Dat – Formando o Cidadão do Futuro⁶, à conquista das seguintes metas: formar leitores críticos e autônomos e promover o acesso à informação e a participação social.

Atualmente, esse programa é desenvolvido nas redes de ensino municipal das cidades de Arujá, Biritiba Mirim e Poá e tem a missão de orientar os professores das unidades escolares na utilização do jornal Diário do Alto Tietê e do suplemento infanto-juvenil Diarinho no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que se encontram na Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II. Todas as escolas conveniadas recebem exemplares desses veículos, atualmente eles são entregues em 56 unidades. Ao todo, 600 professores e 18 mil alunos são atendidos pelo Programa de Jornal e Educação (PJE) do Grupo Mogi News de Comunicação.

O veículo precisa ser significativo tanto aos profissionais quanto, principalmente, aos alunos. Para isso, mensalmente, professores, coordenadores, diretores e supervisores de Ensino participam dos encontros promovidos pela equipe do Dat – Formando o Cidadão do Futuro. Nessas capacitações, as coordenadoras debatem os benefícios, as vantagens e os resultados que podem ser obtidos com a adoção do jornal na prática pedagógica. Nas oficinas, além do debate, a troca de experiências e o compartilhamento de sugestões sobre o trabalho desenvolvido pelos participantes, há uma parte prática, que consiste na realização de atividades com o jornal. Esses exercícios atendem a disciplinas variadas e são direcionados a todos os níveis de ensino, e podem ser aplicados em sala de aula pelos professores.

São atividades que procuram explorar os gêneros jornalísticos, as seções do jornal, as matérias veiculadas e todo o material produzido e mostrar de que forma essa variedade de assuntos abordados pelo veículo pode ser levada à sala

6 Anualmente, a coordenação do Dat – Formando o Cidadão do Futuro elabora duas apostilas, uma traz a descrição do projeto, sua abrangência, objetivos, benefícios e ações realizadas, além da apresentação da nomenclatura jornalística e das seções do Diário do Alto Tietê e do suplemento infantojuvenil Diarinho. A segunda apostila traz sugestões de atividades que podem ser feitas com o jornal, servindo de guia para o início do trabalho.

de aula dentro das matérias que melhor se adequam. A partir da exploração do veículo os educadores ficam cientes da sua abrangência ao buscar novos planos de aula que contam com o auxílio desse suporte; e, ainda, verificam de que forma o Diário do Alto Tietê pode contribuir para o aprendizado e a formação de seus alunos, conforme destaca uma das apostilas desenvolvida pela equipe responsável pelo projeto.

Paralelamente aos encontros mensais, outras atividades são realizadas pelo projeto Dat – Formando o Cidadão do Futuro. Entre elas, o acompanhamento das ações desenvolvidas nas escolas. A equipe procura conhecer o trabalho feito pelos professores com os seus alunos, e por meio desse contato são registradas as ações internas idealizadas pelas unidades de ensino. Cada uma dentro da sua realidade encontra uma maneira diversificada para interagir com os estudantes dentro do Programa Jornal e Educação (PJE). Exemplos dessas atividades são o jornal mural, o boletim informativo e concursos internos de redação e fotografia, por exemplo. As coordenadoras procuram ficar próximas ao público que atende a fim de mostrar tanto aos educadores quanto aos alunos como funciona o processo de trabalho dos profissionais da imprensa e a produção do jornal que é conferido diariamente por esses leitores. Para isso, coordena visitas das escolas à redação, ao corpo gráfico e demais departamentos, e explicam como eles se organizam para obter o produto final. A equipe ainda se coloca à disposição para ajudar na organização de concursos internos que estejam relacionados ao uso do jornal em sala de aula.

E, para prestigiar os educadores e alunos envolvidos nessa proposta, o Grupo Mogi News de Comunicação promove prêmios em reconhecimento ao comprometimento de cada um deles, como o Concurso de Desenho e Redação, realizado no primeiro semestre do ano e voltado a alunos e professores atendidos pela proposta; e a Mostra de Talentos – O Jornal em Parceria com a Educação, realizada no segundo semestre e, também, direcionada aos envolvidos no projeto.

4. ESTUDO DE CASO DO USO E APROPRIAÇÃO DO JORNAL DAT NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI) SÃO BENTO

4.1 Metodologia da pesquisa empírica

Todas as informações e os dados da pesquisa empírica foram coletados com as técnicas de investigação, que envolveu tanto a observação das aulas como também entrevistas (por meio de questionários) com os professores que permitiram o acompanhamento de suas aulas, o diretor da unidade, a coordenadora de projetos pedagógicos da Secretaria de Educação de Arujá; e a coordenação pedagógica do Dat – Formando o Cidadão do Futuro.

Nesta etapa, foi levada em consideração a importância de um estudo de caso para avaliar, na prática, se os pressupostos teóricos identificados na dinâmica do Dat – Formando o Cidadão do Futuro. Para isso, a observação foi desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) São Bento, que pertence à rede de ensino de Arujá, parceira do projeto há três anos. A pesquisa acompanhou as atividades da escola de Arujá, a fim de observar o trabalho tanto de alunos quanto professores com o jornal Diário do Alto Tietê e o suplemento infantojuvenil Diarinho e os resultados obtidos com essas práticas pedagógicas. Essa observação foi realizada com as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I durante o período do dia 25 de março a 14 de abril de 2014. Foram, ao todo, oito encontros presenciais. Por meio deles, a pesquisadora observou duas aulas de cada professor, considerando que uma das salas é multisseriada – ela agrega os estudantes do 4º e 5º ano; a rotina pedagógica da escola – incluindo as atividades da coordenação e direção –, uma das reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e a dinâmica envolvendo o projeto Dat – Formando o Cidadão do Futuro. Todas as aulas acompanhadas tinham o jornal como suporte pedagógico.

Durante a observação dessas aulas, não houve intervenção da pesquisadora, apenas uma observação do posicionamento dos alunos diante das atividades e das ações realizadas com o jornal que é utilizado pelos educadores de acordo com o conteúdo a ser abordado. Foi realizada, portanto, uma observação participativa de cunho qualitativo. Em relação aos estudantes, a pesquisa analisou a interação da sala com os exercícios, o posicionamento dos alunos diante

dos textos discutidos, em especial, às matérias que geraram um debate mais aprofundado; o interesse pelo jornal, as suas seções e os seu conteúdo durante o manuseio e na escolha dos assuntos a serem lidos; o seu comportamento nas leituras compartilhadas; a socialização dos temas lidos; a interação durante as atividades desenvolvidas com o veículo de comunicação; a troca de informações e o conhecimento deles acerca do que leram e discutiram em sala; a sua visão de mundo sobre algo que fazia parte do seu referencial, ou seja, o seu bairro, a sua cidade, o seu País; e, por último, a reação dos alunos com relação a debates sobre problemas da comunidade, a sua participação nas aulas e a sua postura diante do professor ao longo dos exercícios.

Com relação aos professores, essa observação atentou-se aos seguintes aspectos: a dinâmica das atividades, os seus objetivos e resultados alcançados; as disciplinas que contam com o auxílio desse suporte; a didática dos professores ao aliar o jornal à sua rotina pedagógica e a sua aceitação, receptividade e contato com essa mídia; a postura dos educadores diante de seus alunos; o diálogo, a interação, a socialização e a parceria entre professores e alunos. Além disso, a análise teve o objetivo de verificar se as diretrizes estipuladas pela coordenação geral do projeto – transmitidas mensalmente durante os encontros com os professores de cada escola atendida pelo programa – são colocadas em prática na unidade observada.

A pesquisa de campo foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) São Bento, da rede de ensino de Arujá (SP), localizada no bairro Jardim Josely, entre os meses de março e abril de 2014. A unidade foi o objeto de estudo desta pesquisa, que procurou verificar como o trabalho é desenvolvido entre o corpo docente e discente. Nesse período, a pesquisadora acompanhou as aulas das turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Esse acompanhamento teve como objetivo verificar de que forma esse veículo é trabalhado com os alunos.

O CMEI São Bento foi fundado em 2010, inicialmente, para atender os alunos da Educação Infantil. No entanto, as turmas se expandiram, e, atualmente, a unidade recebe crianças de 1 a 10 anos, divididas entre a Educação Infantil I, que é a creche (que oferece o Berçário e o Maternal I e II); a Educação Infantil II, que compreende as salas do Jardim e da Pré-Escola; e do Ensino Fundamental

I, que corresponde às turmas do 1º ao 5º ano. Os alunos e professores deste período foram os avaliados nesta pesquisa de campo. A unidade ainda oferece Atendimento Educacional Especializado, que são aulas de reforço para os estudantes com dificuldades. Ao todo, a escola conta com 163 alunos e possui uma equipe de 33 funcionários, incluídos nas diferentes áreas, como professores, serventes, cozinheiros, inspetor de alunos, agente de apoio educacional e o diretor escolar, que ocupa tanto a função da direção quanto da coordenação. Todas essas turmas são divididas entre as sete salas da escola, que oferece aulas nos períodos da manhã, tarde e integral. A escolha dessa unidade escolar para apurar a dinâmica do Dat – Formando o Cidadão do Futuro dentro das unidades beneficiadas com o programa deve-se à sua relevância social e por se mostrar representativa no cenário educacional de Arujá, um município considerado sustentável economicamente, mas que apresenta algumas precariedades com relação à Educação.

O projeto regional segue um processo de trabalho, no entanto, ao chegar às escolas onde a proposta é desenvolvida, ele é organizado conforme a realidade da unidade de ensino. Durante a observação da dinâmica desse projeto na CMEI São Bento, os seguintes pontos foram avaliados: o envolvimento dos educadores e alunos com o jornal; a dinâmica da aplicação das atividades; os resultados práticos e a abordagem educacional. Mensalmente, esta escola conta com um representante na capacitação realizada pela coordenação da proposta regional. Até então, era o diretor que marcava presença. O objetivo é fazer um rodízio entre os participantes para que todos possam ter a oportunidade de conhecer o processo de trabalho da iniciativa.

Nessas formações, as representantes repassam subsídios sobre o programa; informações teóricas sobre a importância da utilização do jornal em sala de aula e a sua eficácia no aprendizado em diversas disciplinas; e, para complementar o conteúdo, entregam quatro atividades pedagógicas para serem aplicadas com os alunos, elas são feitas pelos professores durante a capacitação, sob orientação das coordenadoras, para que possam verificar, na prática, o objetivo, o desenvolvimento e os resultados que podem ser conquistados com as turmas.

Após a participação nessa formação, cabe ao educador transmitir o conteúdo abordado para os demais professores da escola na reunião de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), que é realizada três vezes por semana. Nesta oportunidade, vários assuntos são abordados, e alguns minutos são cedidos para informações pertinentes ao projeto. No entanto, nem sempre esse tempo é concedido. Às vezes, esse compartilhamento é realizado em conversas paralelas entre os próprios educadores, que auxiliam uns aos outros quando querem propor alguma atividade com a mediação do jornal.

Em relação ao jornal, a escola recebe diariamente uma média de 45 a 50 exemplares. Eles estão à disposição dos professores, do Ensino Infantil e Fundamental I, que podem utilizá-los conforme a dinâmica de suas aulas. Alguns utilizam os exemplares uma vez por semana, outros conforme as suas necessidades, e de acordo com o conteúdo que está abordando em sua turma. As séries iniciais, que estão em fase de alfabetização, utilizam o suplemento infantojuvenil Diarinho; as finais, como as do 3º ao 5º ano, utilizam o Diário do Alto Tietê. No entanto, ambos os jornais estão disponíveis para qualquer série. Em caso de sobra, os alunos o levam para casa, para as famílias. O jornal é encaminhado na mala de leitura. E, algumas vezes, há atividade a ser realizada. Uma delas é a leitura com a família de uma notícia e cabe aos pais escrever numa folha personalizada as percepções do assunto lido após o debate com os filhos. No dia seguinte, os temas são discutidos em sala de aula.

4.2 Resultados

Os procedimentos metodológicos adotados avaliaram o Dat – Formando o Cidadão do Futuro e a sua dinâmica de trabalho, tanto nas formações promovidas aos educadores, como, principalmente, no processo adotado nas escolas atendidas pelo Programa, tendo uma delas como referência e que serviu de base para a pesquisa de campo. A partir desse estudo, nota-se que o projeto regional trabalha não só na formação dos professores como também dos alunos para que ambos se familiarizem com o jornal e possam compreender que esse meio pode ser eficaz ao aprendizado dos jovens e à prática profissional dos educadores.

Durante o acompanhamento das capacitações, percebeu-se que o jornal pode contribuir para a formação pessoal, social e cidadã dos alunos. Aposta-se que a utilização dessa mídia pode transformar os jovens em leitores ativos ao serem orientados a fazer uma leitura crítica das informações que chegam às suas mãos. Segundo depoimentos de professores entrevistados, a iniciativa ajuda a estimular a leitura crítica, importante para a formação de uma nova postura dos jovens, que, ao se tornarem mais argumentativos, participativos e criativos, levam essas qualidades a favor da sua comunidade, passando a debater e expor as suas impressões sobre o que observam ao seu redor.

Com esta nova conduta, os novos leitores podem, inclusive, propor uma transformação da realidade que é divulgada no jornal. De acordo com as diretrizes da Associação Nacional de Jornais (ANJ), esse comportamento influencia na qualidade da educação e a realidade da escola, da família, da comunidade e da sociedade. Além disso, sob o aspecto social, oferece a democratização à informação e dá a oportunidade ao aluno de desenvolver uma postura crítica e idealista, lutando pela defesa da democracia, da liberdade, do respeito e dos direitos humanos (2009, p. 7). De acordo com a educadora Maria Alice Faria, umas das precursoras na disseminação de práticas pedagógicas com o auxílio de jornais nas redes de ensino do País, o uso desse veículo na sala de aula tem aumentado, expansão que pode demonstrar que essa mídia vem cumprindo com os objetivos traçados.

O interesse em levar o jornal à sala de aula como instrumento pedagógico tem crescido ano após ano no Brasil. Secretarias de Educação, jornais e TVs educativas têm apresentado programas sobre o assunto ou organizado cursos de atualização para os professores. Todas essas iniciativas são excelentes, porque elas não só enriquecem a pedagogia da informação, como permitem trocas de ideias e um diálogo através dos textos e relatos de experiências. (FARIA, 2009, p. 17)

Do ponto de vista da escola que serviu de referência para este estudo científico, observou-se, de modo geral, que o jornal faz parte do cotidiano e inúmeras são as atividades desenvolvidas com essa mídia. Elas variam conforme o nível de ensino. Mas percebe-se que o jornal está presente no processo de aprendizagem dos alunos do CMEI São Bento. No geral, os exercícios com esse meio de comunicação se voltam a leituras compartilhadas; análise crítica das

notícias; debate sobre assuntos que estão em repercussão, utilizando o jornal para a atualização e contextualização dos fatos; há exercícios em várias matérias, mas as de Língua Portuguesa e Matemática são as que mais exploram o periódico. No geral, as propostas fazem conexão com o conteúdo correspondente às disciplinas curriculares. Os professores têm liberdade para utilizar o veículo conforme as suas necessidades e a maioria dos exercícios parte de sua criatividade. Pelo tempo em que essa pesquisa foi realizada, foi percebido que as atividades propostas na capacitação nem sempre são utilizadas.

A leitura dos veículos é feita regularmente pelos professores, que, no geral, chegam adiantados e gostam de conferir as notícias do dia antes de entrarem em suas aulas. Alguns, conforme as matérias que foram publicadas, reelaboram as suas aulas ao pensar em algo baseado em um assunto que foi divulgado no jornal que acabara de ler. Percebe-se que essa leitura é frequente, pois há comentários entre os educadores durante o intervalo, por exemplo, sobre temas repercutidos na imprensa. O diretor se mostra participativo nessas atividades, auxiliando, quando necessário. Como o jornal Diário do Alto Tietê procura divulgar as propostas desenvolvidas nas escolas que são beneficiadas pelo projeto, o diretor sempre comunica a equipe editorial sobre as novidades e os eventos da escola. Esse contato já propiciou algumas matérias sobre a unidade, e essa divulgação ajudou na valorização tanto dos profissionais quanto dos professores. Até mesmo as famílias se sensibilizaram e comemoraram a publicação. Tudo o que é divulgado sobre a escola é exposto num mural que fica na porta de entrada da CMEI São Bento, uma forma de fazer com que os pais e demais familiares tenham conhecimento sobre as conquistas da escola de seu bairro.

Percebe-se, portanto, que, independentemente das dificuldades e dos desafios, os educadores CMEI São Bento vão além das atividades aplicadas durante as capacitações realizadas mensalmente. Paralelamente aos encontros mensais, os educadores procuram ações diferenciadas. Cada um encontra uma maneira diversificada para interagir os estudantes com o Dat – Formando o Cidadão do Futuro. Nota-se que os professores exploram a sua criatividade, inovam as suas práticas pedagógicas, aprimoram o método de ensino e ainda despertam o interesse dos estudantes em tornar o jornal o seu companheiro na rotina escolar. De modo geral, percebe-se que a unidade contempla uma gestão

democrática, participativa e engajada. Alunos e professores conhecem o jornal diário e o infantojuvenil e têm propriedade para trabalhar com esses veículos, associando-os ao conteúdo das aulas. Mas, também, procuram, por meio dos impressos, explorar outras habilidades, dentre elas a criticidade, a criatividade e postura participativa dos estudantes.

Do ponto de vista educacional, foi observado, ao longo das aulas, que existe uma relação horizontal entre professores e alunos; a abertura ao diálogo, à participação, interação e socialização entre os estudantes; o incentivo à leitura crítica dos meios e da realidade e a preocupação com a formação de um aluno preocupado e interessado em assumir uma postura transformadora na sociedade. Com relação aos gestores, há uma gestão democrática, pois o diretor dá voz não só aos professores como também aos pais dos alunos e à comunidade em geral para que, juntos, possam debater os problemas ocorridos nas escolas e, da melhor maneira, resolvê-los.

Muitas atividades ainda podem ser feitas e algumas orientações ainda se fazem necessárias nessa unidade escolar, no entanto, a receptividade por parte do professor, do aluno e do gestor com o suporte midiático que chegou às suas mãos se mostra positiva. E este é um passo para incrementar as ações e desenvolver propostas que reforcem os paradigmas da Educomunicação.

Além disso, conclui-se que o Dat – Formando o Cidadão do Futuro, ao ser analisado neste projeto de pesquisa, se encaixa na Educação para a Comunicação, uma das áreas fundadoras da Educomunicação. A expressão de tradição latino-americana difundida ao longo dos anos de 1980 também pode ser subentendida como Media Education e Media Literacy (Estados Unidos), Educacion em Medios (Espanha) e Educación para la Comunicación, em países de fala espanhola da América Latina. No Brasil, alguns preferem adotar o termo Mídia e Educação.

Na visão de Soares, a Educação para a Comunicação apresenta as seguintes características:

Tem como objeto a compreensão do fenômeno da comunicação, tanto no nível interpessoal e grupal quanto no nível organizacional massivo. Volta-se, em consequência, para o estudo do lugar dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto. Faz-se presente, entre outros modos, pela implementação de programas de recepção pedagogicamente

organizados, fundamentados na contribuição das ciências humanas.
(SOARES, 2011, p. 47)

Com base nessa reflexão sobre esse paradigma e a comparação desses preceitos com as características observadas na prática pedagógica que serviu de apoio para este estudo científico, pode-se constatar, portanto, que o objeto de estudo segue uma linha educomunicativa e é desenvolvido com base nesse conjunto de idealizações acerca do processo de ensino e aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Dat – Formando o Cidadão do Futuro é uma iniciativa baseada na pedagogia de projetos, que propõe o trabalho coletivo e democrático, envolvendo todos que colaboram para a articulação do programa: coordenação do projeto, núcleo pedagógico da Secretaria de Educação, alunos, professores e direção das escolas atendidas. Uma equipe que atua em busca de objetivos em comum, a fim de aprimorar o aprendizado e contribuir para a formação plena dos estudantes das redes de ensino em que é desenvolvido.

O programa, ao levar o jornal à sala de aula, se propõe a contribuir para a formação pessoal, social e cidadã e, principalmente, na formação de jovens interessados em promover mudanças significativas na sociedade. E, conforme ressaltado ao longo deste estudo, em especial, na análise dos dados apurados na pesquisa de campo, vários são os benefícios conquistados com essa proposta pedagógica, que, ao ter em sua base princípios educomunicativos, enfatiza o seu comprometimento com o ensino, levando em consideração o trabalho em conjunto e a criação de práticas pedagógicas que sejam condizentes à realidade de professores e alunos.

A proposta tem os seus fundamentos, objetivos, programas e projetos, além de um embasamento teórico acerca da relevância do jornal em sala de aula, baseando-se em autores que defendem o uso desse suporte, para que o programa possa mostrar, cada vez mais, a sua representatividade na área pedagógica. E é por meio da análise da dinâmica desse projeto que se conclui que a iniciativa regional contempla os princípios da Educomunicação. Várias são as sugestões de trabalho para que esse projeto possa ser aperfeiçoado e

os resultados se tornem mais eficazes, no entanto, percebe-se que a iniciativa contempla profissionais comprometidos com a Educação; educadores dispostos a tornar o aprendizado significativo e a assumir uma postura dialógica, horizontal, inclusiva e transformadora; e alunos interessados pelo conhecimento, pelo processo de aprendizagem, pelo contato com os meios de comunicação, e, em especial, o jornal; e, principalmente, jovens que se mostram dispostos a assumir uma postura crítica, participativa e transformadora na sociedade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS (ANJ). **Jornal e Educação: Da Leitura à Cidadania. Pesquisa Qualitativa sobre os Programas Jornal e Educação**. 2009. Disponível em: <http://pje.anj.org.br/images/public_docs/pesquisas/pesquisa - 2008.pdf>. Acesso em: 29 de mar. 2014.

BACCEGA, Maria Aparecida. **A Construção do Campo**. Revista USP, São Paulo, n. 48, p. 18-31, dezembro/fevereiro 2000-2001.

CITELLI, Adilson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

CITELLI, Adilson. O jornal e a prática pedagógica. In: **Aprender e ensinar com textos não escolares. Coleção Aprender e ensinar com textos**. Volume 3. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Suéller; PASQUALE, Gabriela. **Apostila Diário do Alto Tietê – Formando o Cidadão do Futuro – Informação aliada ao aprendizado**. Mogi das Cruzes: Jornal Diário do Alto Tietê Empresa Jornalística e Editora Ltda., 2014.

FARIA, Maria Alice. **Como Usar o Jornal na Sala de Aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2002.

Jornal como fonte de (In) formação, conhecimento e socialização no universo escolar: uma abordagem educomunicativa do Formando o Cidadão do Futuro

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo. **Pesquisa em Comunicação**. 11ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2012.

PAVANI, Cecília; JUNQUER, Ângela; CORTEZ, Elizena. **Jornal. Uma Abertura para a Educação**. Campinas: Papirus, 2007.

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

•● AUTORIA ●•

Suëller Costa – Jornalista, mestre em Ciências da Comunicação, na área Interfaces Sociais da Comunicação, na Linha de Pesquisa Educação e Comunicação, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP). Programa Jornal e Educação (PJE) Dat – Formando o Cidadão do Futuro, da Associação Nacional de Jornais (ANJ). E-mail: sueller.costa@gmail.com.



Sustentabilidade em campanha publicitária: multiletramento midiático na construção de valores



Graziela Frainer Knoll

1. INTRODUÇÃO

Conforme observa Thompson (2007, p. 151), as diferenças socioculturais existentes entre os sujeitos a quem a comunicação midiática se dirige afetam a maneira como as mensagens são recebidas e a maneira como as pessoas se relacionam com o conteúdo: como compreendem, como apreciam, o que discutem e o que incorporam para suas vidas. Devido à ampla circulação e ao poder conferido pela mídia como instituição, os textos e discursos midiáticos têm inegáveis efeitos constitutivos sobre a maneira como os indivíduos percebem o mundo e constroem os sentidos no contexto social. Por essa razão, a análise de textos e discursos midiáticos mostra-se fundamental no intuito de desnaturalizar a linguagem e os construtos socioideológicos sustentados, principalmente quando se tem em vista o letramento de sujeitos em situação escolar.

O presente trabalho objetiva analisar, por meio da análise dialógica bakhtiniana, o discurso corporativo da sustentabilidade veiculado em uma campanha publicitária impressa do Banco Santander, para, a partir dessa análise, também oferecer uma proposta de atividade de ensino com base no multiletramento. Além da teoria dialógica, também foram empregados: a teoria social da mídia conforme Thompson (2007), o conceito de letramento de Rojo (2008) e as categorias retóricas de valores de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Assim, o percurso teórico-metodológico de análise abrange: a compreensão do anúncio como unidade dialógica de comunicação, a descrição das ocorrências verbo-visuais da peça, o levantamento dos valores hierarquizados na linguagem, bem como a compreensão da relação dialógica entre o texto e o contexto social.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 A teoria dialógica bakhtiniana

Para o conjunto de estudiosos aos quais chamamos Círculo de Bakhtin, “a única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2010, p. 348).

As relações dialógicas são constitutivas dos discursos e dos sujeitos (enquanto tecidos discursivamente). Isso significa que discursos e enunciados estão em uma relação contínua com discursos e enunciados que lhe precederam, que lhes são contemporâneos ou que virão depois em um processo ininterrupto caracterizado pela responsividade.

A partir da noção de dialogismo, Barros (2005, p. 29) desdobra os seguintes aspectos nucleares da teoria dialógica: a) a interação entre interlocutores funda a linguagem; b) como os sentidos se constroem na interação verbal, dependem da relação entre os sujeitos; c) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, ou seja, é em relação ao outro e com o outro que o sujeito se constitui; d) existem dois tipos de sociabilidade, a relação entre sujeitos na interação e a relação dos sujeitos com a sociedade. A língua é caracterizada como “dialógica e complexa, pois nela se imprimem historicamente e pelo uso as relações dialógicas dos discursos”. A forma como essas relações se configuram nos textos gera diferentes graus de ocultamento de vozes, classificando os textos como monofônicos ou polifônicos, ambos dialógicos (BARROS, 2005, p. 33).

O enunciado une os coparticipantes da interação (VOLOCHÍNOV, 1976, p. 6) como um ponto de contato entre eles (“a ponte lançada entre mim e o outro”). Esse consiste no meio concreto para a interação social, sendo definido como a “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010, p. 262). Essa ideia nos conduz à proeminência da função comunicativa da linguagem, em que a língua ganha vida na enunciação, momento real da interação, sob condições contextuais concretas. O contexto desempenha um papel central na determinação do sentido, pois a linguagem empregada tem em vista a compreensão no contexto específico em que emerge.

A palavra empregada em uma situação concreta de uso não somente informa ou comunica significados, ela comunica avaliações ou valorações que um sujeito faz a respeito do mundo e das outras pessoas. “Sem acento apreciativo, não há palavra”, afirma Volochínov (2009, p. 137). Portanto, o sentido só existe na relação da palavra com o contexto em que é empregada.

Assim, considerando a midiaticização do texto publicitário analisado, é importante articularmos à teoria de linguagem também uma teoria da comunicação, tendo em vista o alcance das especificidades do enunciado.

2.2 Uma teoria da linguagem e uma teoria da comunicação

É possível fazer um paralelo do método bakhtiniano com o método de pesquisa hermenêutica utilizado por J. B. Thompson (2007), o qual é fundamentado em três fases, a saber: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e interpretação ou reinterpretação das formas simbólicas. As formas simbólicas não podem ser abstraídas das condições sócio-históricas em que elas são produzidas ou recebidas, uma vez que são construtos estruturados sob essas condições. Para o autor, o objetivo da inclusão da dimensão social na pesquisa é “reconstruir as condições e os contextos sócio-históricos de produção, circulação e recepção das formas simbólicas, examinar as regras e convenções, as relações sociais e instituições e a distribuição de poder, recursos e oportunidades” que levam à estruturação de campos socialmente diferenciados (THOMPSON, 2007, p. 369).

A interpretação (ou reinterpretação) é um momento diferenciado que complementa a análise discursiva. Consideramos a fase da interpretação tal como é definida por Thompson (2007, p. 375): “a interpretação implica um movimento novo de pensamento, ela procede por síntese, por construção criativa de possíveis significados”, constituindo um processo explicativo extremamente necessário para o complemento das análises.

Enquanto a análise formal desvela padrões e efeitos que constituem o tecido discursivo, a interpretação concerne à reflexão sobre o que significam os dados em determinado contexto social. “As formas simbólicas representam algo, elas dizem alguma coisa sobre algo, e é esse caráter transcendente que deve ser compreendido pelo processo de interpretação” (THOMPSON, 2007, p. 376). Todavia, o processo interpretativo não visa a um fechamento ou um consenso, pelo contrário, faz parte desse processo a possibilidade de conflito entre o modo como diferentes sujeitos interpretam um mesmo dado, principalmente se a interpretação é crítica.

Outro ponto de contato entre ambas as teorias é a conexão entre linguagem e ideologia: o componente axiológico do signo. Thompson (2007) empreende os vínculos entre linguagem, ideologia e cultura em sua análise da comunicação midiática. A linguagem é abordada mediante o conceito de formas simbólicas, que são formas por meio das quais nos expressamos e construímos o mundo em significado, as quais contribuem para o estabelecimento e para a manutenção de relações de poder.

2.3 Argumentação e linguagem

Seguindo a interdisciplinaridade e a intertextualidade típicas dos estudos bakhtinianos, o aporte teórico para a análise apresentada fundamenta-se no diálogo entre a teoria dialógica, a teoria da mídia de Thompson (2007) e a abordagem retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), vista em face das categorias linguísticas.

A abordagem de Perelman com sua colaboradora Olbrechts-Tyteca (2005) amplia consideravelmente o conhecimento acerca do discurso argumentativo e enfoca especialmente o auditório e os valores. O auditório é concebido tal como na retórica clássica: é o grupo de pessoas que queremos persuadir e convencer, sendo condicionado na linguagem por meio das técnicas discursivas utilizadas, uma construção do produtor do discurso no sentido de que decorre de uma pressuposição referente à maneira como o produtor percebe o grupo ou o indivíduo ao qual endereça seu discurso.

Já os valores, que se encontram hierarquizados no discurso, são categorias retóricas que se caracterizam pela adesão de grupos particulares. Decorrente de um ponto de vista, o valor não se impõe a todos invariavelmente, ele altera-se conforme o indivíduo, o grupo social, o momento histórico e a cultura, “como objetos de acordo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 84).

A opção por essa teoria da argumentação é justificada por favorecer a análise de discursos éticos à medida que são tratados juízos e valores. Com o uso de categorias retóricas, podem ser enfocados os modos de ação na e pela lin-

guagem relacionados aos discursos éticos, tais como os valores e a forma como eles são hierarquizados.

2.4 Gêneros midiáticos e multiletramento

Compreendemos que o sujeito molda e utiliza os signos para fins específicos, dotando-os de expressividade, valores e interpretações. Porém, da mesma maneira, há um sujeito ativo que interpreta as visões de mundo circulantes e, assim, responde axiologicamente a elas, evidenciando a capacidade humana de ação pela linguagem. Pensando na maneira como os textos e discursos são recebidos e assimilados, surgiu o conceito de letramento ou, ao abranger múltiplas linguagens, o multiletramento.

Conforme explica Rojo (2013), a pedagogia de multiletramentos iniciou em 1996, nos Estados Unidos, quando pesquisadores passaram a destacar a importância das mídias para a formação de trabalhadores e de cidadãos que sejam proficientes na leitura de diferentes gêneros de texto e de diferentes linguagens e meios. O multiletramento está vinculado às TICs, tecnologias da informação e da comunicação.

Assim, em um contexto que abarca multilinguagens e multiculturas, é fixada a relevância do multiletramento. Isso significa que os gêneros midiáticos, especialmente os multimodais, isto é, que abarcam diferentes linguagens (verbal, visual, som, cores, movimento, hiperlinks, etc.) devem ser integrados às práticas educacionais, incorporando a multimídia aos objetos de ensino e aprendizagem.

Nas interações sociais, o processo de significação de um texto requer o olhar sobre as múltiplas dimensões que o constituem: a “inter-relação dos significados das palavras, das expressões, da organização sintática e textual, dos aspectos visuais e gráficos que o constituem, todos realizados em um contexto situacional cujas características sociodiscursivas devem ser consideradas” (LOPES-ROSSI, 2003, p. 139).

Ao privilegiarmos a utilização de gêneros que, assim como os gêneros midiáticos, fazem parte das práticas cotidianas dos sujeitos leitores, é oportunizada a melhor compreensão dos significados em estreita relação com

o contexto social. Outro fator importante é a utilização de textos que tenham como tópico um tema socialmente relevante, como a sustentabilidade, conceito definido a seguir.

2.5 A sustentabilidade no âmbito corporativo e na publicidade

O termo sustentabilidade, criado pela então Primeira-Ministra norueguesa Brundtland, presidente da **Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**, apareceu pela primeira vez no documento que ficou conhecido como o **Relatório Brundtland**, publicado após Assembleia Geral da ONU em 1987. “O desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (BRUNDTLAND et al., 1991, p. 46). Conforme esse relatório, o colapso é iminente quando a administração econômica é desenvolvida sem qualquer articulação com a administração dos recursos naturais.

Desde então, o desenvolvimento sustentável tem sido defendido como um valor de importância mundial, cuja manutenção depende da participação da comunidade nas decisões que concernem ao meio ambiente, além da inclusão das necessidades humanas, defendendo que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento (BRUNDTLAND et al., 1991, p. 47; 68-69).

No âmbito corporativo da atualidade, a sustentabilidade faz parte das iniciativas de responsabilidade social, definidas por Karkotli e Aragão (2012, p. 59) como “a obrigação que tem a organização de responder por ações próprias ou de quem a ela esteja ligada. A partir dessa ideia, é possível compreender que uma organização é também um agente de transformação social, em sentido de que influencia e sofre influências dos atores da sociedade”. Certo e Peter (1993, p. 279) conceituam a responsabilidade social como o conjunto de atividades de uma organização que visa à manutenção de seus interesses juntamente com a melhoria do bem-estar da sociedade em um grau além do que é necessário ou exigido pelas suas próprias aspirações econômicas e técnicas.

Devido ao amplo destaque que o tema teve na última década, os apelos de sustentabilidade obtiveram tratamento especial por parte do Conselho Nacional

de **Autorregulamentação Publicitária** (CONAR), órgão que controla os padrões éticos de conduta da publicidade no Brasil. Assim, a partir de agosto de 2011, foram estabelecidas restrições ao discurso da sustentabilidade no **Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária**, documento que, desde 1978, contém os princípios éticos que conduzem a atividade publicitária em relação ao conteúdo veiculado nas campanhas.

Na parte anexada ao código, o Conar (2011, p. 1) determina que “é papel da Publicidade não apenas respeitar e distinguir, mas também contribuir para a formação de valores humanos e sociais éticos, responsáveis e solidários”. Como regra geral, o documento faz distinção entre a publicidade **da** sustentabilidade e a publicidade **para** a sustentabilidade. A publicidade **da** sustentabilidade é aquela que comunica práticas responsáveis e sustentáveis de empresas; já a publicidade **para** a sustentabilidade é aquela que orienta e incentiva a sociedade exemplificando com ações responsáveis e sustentáveis de instituições e empresas (CONAR, 2011). Nesse processo, a responsabilidade sobre as mensagens é compartilhada entre anunciante, agência e veículo, sendo que as campanhas com esse tema devem refletir, em primeiro lugar, a responsabilidade do anunciante em relação à sustentabilidade ou a outras causas sociais. No próximo tópico, veremos como a sustentabilidade é tratada em um exemplar de texto publicitário.

2.6 O anúncio do Banco Santander

O anúncio analisado foi publicado em diferentes edições de uma revista de circulação nacional¹, no período compreendido entre janeiro de 2011 e janeiro de 2012. A peça fez parte de uma campanha institucional que teve como eixo temático a sustentabilidade.

A peça do Banco Santander é constituída por página dupla e contém a ilustração de uma mulher em uma bicicleta, conduzindo uma criança à sua frente (Figura 1). A criança carrega um cata-vento através do qual entram cofres voadores no formato de porquinhos e saem outros objetos materiais, tais como: brinquedos, computadores, carros, motocicletas, casa, canudo de diploma, cachorro,

.....
¹ Veja, diferentes edições entre jan. 2011 e jan. 2012.

skate, instrumentos musicais, entre outros. A chamada publicitária à esquerda da página, **Ajudar seu filho a ter uma relação saudável com o dinheiro. Vamos fazer juntos?**, elucida que a ilustração consiste em uma mãe com seu filho. O anúncio contém também outro bloco de texto verbal e é finalizado com o logotipo do Banco, seu **slogan** e endereço eletrônico.



Figura 1- Peça publicitária do Banco Santander. Fonte: Veja, jan. 2011. Agência Talent.

Quanto aos aspectos interacionais e contextuais, a atividade envolvida é a publicidade institucional, cujo objetivo é a divulgação de uma imagem (abstração) favorável a uma marca, empresa ou instituição pública ou privada, a fim de fomentar determinada atitude no público (RABAÇA; BARBOSA, 1987, p. 338), sendo o Banco Santander uma empresa privada. Os participantes da interação são agrupados em torno de três categorias: o anunciante, o veículo de comunicação e a agência de publicidade. Dessa maneira, a responsabilidade sobre as mensagens é compartilhada, sobretudo por agência e anunciante.

Os enunciados são dirigidos aos leitores do texto publicitário impresso, ou seja, aos leitores da revista, que tem circulação semanal superior a um milhão de exemplares. O leitor é presumido e recuperável, em certa medida, por meio do público que consome efetivamente essa revista: 53% dos leitores são mulheres, enquanto que 47% são homens; 71% pertencem às classes socioeconômicas A e B, e 76% têm idade entre 20 e 49 anos (VEJA, 2012, p. 7).

Há a mediação de um canal impresso e gráfico, a revista, e distância social (e física) máxima. A relação de poder estabelecida é decorrente do poder conferido pela linguagem. Nesse gênero, a comunicação impressa é, em um primeiro momento, unidirecional. Porém, considerando as relações dialógicas e a responsividade, a unidirecionalidade não é absoluta: a compreensão é a primeira fase da responsividade (BAKHTIN, 2010, p. 272), em que o papel ativo do leitor surgirá por meio de atitudes, pensamentos, opinião, produção de enunciados em outras esferas.

Transcrevendo o texto verbal do anúncio para melhor visualizá-lo, temos (Quadro 1):

ST1	
1	Ajudar seu filho a ter uma relação saudável com o dinheiro.
2	Vamos fazer juntos?
3	Nós queremos iniciar 2011 incentivando ainda mais as próximas gerações a entender o
4	valor da sustentabilidade, do consumo consciente e do dinheiro. Por isso, queremos
5	apoiar você para falar desses assuntos com seus filhos e criamos um projeto com foco
6	na relação das crianças com o dinheiro e com a sociedade. Além de acompanhar o tema
7	na programação do Discovery Kids e do Disney Channel, você e seu filho podem acessar
8	o Brincando na Rede, um site que há 10 anos apresenta dicas, brincadeiras e passatempos
9	que ajudam a entender o assunto. Porque não basta criar um mundo melhor para nossos
10	filhos. É preciso também criar filhos melhores para nosso mundo.
11	Acesse: brincandonarede.com.br
12	Santander
13	Valorizando ideias por uma vida melhor
14	

Quadro 1- Texto verbal do anúncio do Banco Santander.

O projeto enunciativo que o texto busca realizar é a campanha institucional de posicionamento da marca Santander favoravelmente à sustentabilidade. As expressões que sinalizam tal posicionamento encontram-se logo no princípio do enunciado: "Ajudar seu filho a ter uma relação saudável com o dinheiro. Vamos fazer juntos?" (linhas 1 e 2). A primeira parte da chamada contém uma declaração que inicia com verbo no infinitivo ("Ajudar seu filho..."), seguida pela pergunta "Vamos fazer juntos?".

O anúncio publicitário impresso é um gênero de texto em que a leitura da imagem, por sua proeminência visual e por seu apelo cuidadosamente elaborado, é frequentemente realizada antes mesmo da leitura verbal. Assim, as relações dialógicas também se manifestam na linguagem visual. Podem ser apontados: o retângulo vermelho sobre o qual a chamada está disposta, a localização da logomarca, do **slogan** e do **site** do Banco Santander no canto inferior direito da página, assim como a cor vermelha nos retângulos e em outros ícones na tonalidade exata da utilizada na logomarca da instituição.

Pode ser também observada a proeminência da cor azul ao fundo da imagem, além da combinação de imagem fotográfica e desenhos digitais. A figura feminina pedala uma bicicleta com o filho, que interage com um cata-vento desenhado digitalmente, através do qual cofres de porquinho são transformados em outros objetos materiais que podem ser adquiridos por meio do dinheiro e do consumo (carros, casa, motocicletas, computadores, instrumentos musicais, etc.).

O enunciado materializa relações dialógicas com outros enunciados, uma vez que os anúncios integram o **continuum** da comunicação discursiva de uma esfera sociocultural, que corresponde à comunicação midiática e publicitária, e de um veículo de comunicação específico, a revista **Veja**. Verificamos a relação do panorama nacional (e, mais amplamente, mundial) com o contexto situacional da interação, em que duas instituições financeiras de grande receita, uma privada, outra estatal, investem em práticas de sustentabilidade, aplicam indicadores de desenvolvimento às suas gestões e divulgam suas realizações e discursos em seus **sites** corporativos, além de nas campanhas impressas.

Assim, existem articulações entre: as questões socioambientais contemporâneas, as quais estão presentes inclusive nos outros gêneros e textos da revista,

os discursos veiculados no **site** do Banco Santander e os discursos materializados nas campanhas publicitárias dessa empresa. O discurso e as práticas desenvolvidas pelo Santander e divulgados a seus clientes e a outros leitores que acessem seus ambientes virtuais criam um fundo dialogizante em relação às campanhas publicitárias impressas veiculadas na revista. Nesse diálogo entre discursos, são feitas conexões com outros valores e discursos que compõem o horizonte social, criando uma atmosfera propícia à persuasão.

2.7 Critérios para uma atividade de multiletramento

Tendo em perspectiva, por um lado, que o multiletramento considera a necessidade de compreendermos as linguagens em suas diversas modalidades (sonora, escrita, visual, verbo-visual, audiovisual, etc.) e em diferentes contextos, e, por outro, que a educomunicação defende a integração entre o estudo dos sistemas de comunicação e as práticas educativas (SOARES, 2000), podem ser sistematizados alguns passos centrais para a realização de uma atividade didática a ser utilizada no ensino de Língua Portuguesa, por exemplo. Sem estabelecermos a série ou o ano letivo, esses passos podem ser adaptados conforme a idade escolar dos alunos e conforme o conteúdo curricular que se pretenda abordar.

Podem ser estabelecidos os seguintes critérios para a escolha dos textos:

- a.** Gênero discursivo – priorizar um gênero ou fazer uma relação entre gêneros discursivos diferentes (por exemplo, trabalhar com um anúncio publicitário impresso e com uma notícia de jornal que tenham a mesma temática);
- b.** Tema ou tópico – optar por um ou mais textos que apresentem uma temática de relevância social (por exemplo, a sustentabilidade);
- c.** Categoria de anunciantes – se a opção for restrita a anúncios publicitários, podem ser relacionados anúncios que pertençam à mesma categoria de anunciantes, no caso, instituições bancárias;
- d.** Multimodalidade – escolher textos que sejam multimodais, a fim de oportunizar o olhar sobre os diferentes sistemas semióticos que produzem sentido;

- e. Dialogia – ao efetuar a análise, buscar estabelecer relações dialógicas com outros textos que circulam em um nível micro (no interior da revista ou em suas diferentes edições, por exemplo) e em um nível macro (o contexto social mais amplo, como as relações e práticas sociais).

O olhar analítico sobre textos midiáticos favorece a abordagem de temas contemporâneos circulantes e, ao mesmo tempo, favorece a compreensão da plurivalência do signo e do encontro de vozes sociais no discurso. O contexto social é abordado mediante uma triangulação de como o assunto vem sendo tratado por diferentes agentes. Na análise apresentada, isso foi feito ao recorrermos ao modo como os seguintes agentes tratam a sustentabilidade: o conceito inicial do termo, por Brundtland (1991); a responsabilidade social corporativa, pela abordagem da administração empresarial; as recomendações do CONAR (2011) quanto à responsabilidade de anunciantes, agências e veículos; e a forma como especificamente o Banco Santander enuncia a sustentabilidade em sua campanha publicitária.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O permanente diálogo entre indivíduos e sociedade se instaura pela linguagem na realidade da interação social. O dialogismo é constitutivo dos discursos do cotidiano – o que hoje inclui os discursos midiáticos –, assim como dos sujeitos instaurados discursivamente, o que deve estar em perspectiva ao pensarmos em educação ou multiletramento por meio de textos que circulam na mídia.

A análise demonstra que, como o anúncio analisado tem uma realidade histórica, social, econômica, cultural, simbólica, expressiva e material, a campanha do Banco Santander, a fim de promover marca, constrói valores que respondem ao que o auditório social julga eticamente valoroso no contexto contemporâneo: ser sustentável.

A partir da concepção bakhtiniana, a língua é dinâmica e, como elemento de coesão social, não pode ser concebida como um conjunto de formas estáticas. A palavra é polissêmica, e a língua provém de processos dialógicos que incluem as relações dos sujeitos entre si e com o mundo concretamente vivido. A palavra,

uma vez enunciada, faz parte de um contexto histórico determinado, que tem relação com o processo de evolução da linguagem (VOLOCHÍNOV, 2009). Isso significa que a língua é considerada “em sua integridade concreta e viva”, ou seja, nas interações sociais que constituem o meio social e suas situações específicas de uso da linguagem (BAKHTIN, 2008, p. 207).

Como Garcia-Canclini (1995) argumenta, o consumo é um conjunto de processos socioculturais em que se realiza a apropriação não só material, mas simbólica, pois se manifesta um modo de pensar, uma visão de mundo. Assim, este trabalho foi fundamentado em uma perspectiva integradora em relação à análise de textos e discursos midiáticos e à prática educativa, uma vez que os meios de comunicação agem na sociedade conforme auxiliam a constituir sistemas de conhecimento e crenças por meio da linguagem e de suas tecnologias.

7. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARROS, Diana. Lua Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2005. p. 25-36.

BRUNDTLAND, G. H. et al. **Nosso futuro comum**. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CERTO, S. C.; PETER, J. P. **Administração estratégica** – planejamento e implantação da estratégia. São Paulo: Makron Books, 1993.

CONAR. Código de Autorregulamentação Publicitária. **Anexo U** – Apelos de sustentabilidade. Disponível em: <<http://www.conar.org.br>>. Acesso em 23 ago. 2011.

GARCIA-CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

KARKOTLI, G.; ARAGÃO, S. D. **Responsabilidade social: uma contribuição à gestão transformadora das organizações**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOPES-ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura a partir de características específicas dos gêneros discursivos. In: CASTRO, S. T. R. de (Org.). **Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições**. Taubaté, SP: Cabral, 2003. p. 139-162.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RABAÇA, Carlos. Alberto; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Ática, 1987.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)Curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VOLOCHÍNOV, Valentin. N. **Discurso na vida e discurso na arte** – sobre poética sociológica. Trad. para uso didático: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, da versão americana Discourse in life and discourse in art – concerning sociological Poetics. In: Freudism, New York: Academic Press, 1976. Digitalizado.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

VEJA. **Mídia Kit**. São Paulo: Abril, 2012. Disponível em: <<http://www.publiabril.com.br/marcas/veja/internet/informacoes-gerais>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

•● AUTORIA ●•

Graziela Frainer Knoll – Publicitária, Mestre e Doutora em Letras, Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Colaboradora Pós-Doc no curso de Mestrado em Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter); Professora do Curso de Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Franciscano. E-mail: grazifk@yahoo.com.br.



Cultura da Convergência e a Educomunicação



Jacqueline Gomes de Aguiar

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo proponho pensar sobre como as tecnologias digitais e midiáticas estão operando na configuração de uma juventude hiperconectada, hiperpresente, convergente e participativa, neste tempo denominado pós-modernidade, a partir das representações que veiculam. Considerando uma matriz comunicativa que compreende processos como a convergência, a conexão, a propagabilidade e a participação, aspectos usualmente atribuídos, em especial, à caracterização de uma parcela da população denominada e representada como juventude, busco pensar, aproximar, justapor e considerar tais ideias ao conceito de Educomunicação. Cabe ressaltar que estou assumindo ser a Educomunicação um processo fomentado e fomentador, bem como produzido e produtor de áreas pedagógicas, ou seja, entendo ser a Educomunicação uma conduta epistemológica que está alinhada a este tempo – a Pós-modernidade – e aos sujeitos que nela vivem.

2. PÓS-MODERNIDADE E CULTURA DA CONVERGÊNCIA

Zygmund Bauman (2001) tem pensado e escrito sobre as sociedades contemporâneas utilizando a metáfora “Modernidade líquida” para apontar para como, neste tempo, tem sido possível identificar formas de ser e estar no mundo bem diversas daquelas instauradas pelo chamado projeto modernista. Aliás, o mesmo autor (*idem*) caracteriza a modernidade de uma sociedade por avanços, procedidos em vários sentidos, decorrendo daí a associação feita ao aspecto líquido, fluído, que, diferentemente dos sólidos, molda-se e modifica-se com facilidade; enfim, os “líquidos” “escorrem entre os dedos”, “transbordam”, “vazam”, “preenchem vazios com leveza e fluidez”. E essa fluidez vai caracterizar a Modernidade líquida (Bauman, 2001), ou a Pós-modernidade, termo utilizado por Jameson (1996), Lyotard (1998) para se referirem a este tempo em que estamos vivendo hoje, e que pode ser caracterizado pelo esgotamento dos paradigmas que organizavam a modernidade, ou, retomando a metáfora utilizada por Bauman (*idem*), pelo “derretimento de sólidos”. E, nesse tempo, tem sido procedida uma reorganização do social com o abandono de estruturas referenciais como a família e a religião tradicionais, as reestruturações das cidades e dos bairros, ao mesmo tempo em que se instituem novas configurações para o trabalho e para os

modos de produção de renda, com o abandono da sociedade fabril e a ascensão da sociedade de consumo. Enfim, na racionalidade pós-moderna projetos socioculturais diversos tomam forma e as relações econômicas e de consumo acionam um deslocamento do centro do poder hegemônico, conduzindo ao rompimento da crença no estabelecimento de uma cultura universal.

No mundo pós-moderno, algumas vezes referido como sociedade pós-industrial, ocorreu uma mudança profunda em relação aos avanços tecnológicos e midiáticos. E tais avanços também possuem um importante papel na definição das já referidas novas formas de sociabilidade, comunicação, inter-relações entre sujeitos e participação sociais. Assim, são cada vez mais numerosos os artefatos criados a partir do desenvolvimento tecnológico, ao mesmo tempo em que proliferam, também, novos processos e possibilidades de comunicação mediada por essas tecnologias. E é a partir de tais configurações que tem sido afirmado estarmos vivendo novos tempos, tempos de uma dita convergência comunicativa, oportunizada por meios que favorecem as interações pessoais. Na contemporaneidade, os sujeitos estão cada vez mais conectados. E essa possibilidade de interação e comunicação, mediadas por artefatos tecnológicos, tem colaborado para a construção de subjetividades cada vez mais calcadas em trocas, em participações, em colaboratividade compartilhada em rede.

Jenkins (2009), autor ícone dos estudos sobre convergência, utiliza a expressão “cultura da convergência” para falar desse tempo. O autor nos propõe reflexões que ampliam e deslocam a ideia de que a convergência estaria ligada apenas aos avanços tecnológicos materiais, ou seja, a computadores multifuncionais, ou a celulares que agregam diversas funções (esses, além de efetuarem ligações capturam vídeos, tiram fotos etc.) a videogames com conexão à Internet e a jogos em rede, bem como a televisões multimodais e a outros tantos artefatos que podem ser elencados. Enfim, o autor propõe que nos afastemos da rasa visão que envolve pensar a convergência como um processo material, situado apenas na ordem dos equipamentos.

Para Jenkins, a maior mudança vivenciada na dita “modernidade líquida” envolve a possibilidade de consumo e de produção cognitiva individual, personalizada em rede, o que acaba por oportunizar novas formas de colaboração,

participação e produção cultural. Aliás, mais do que oportunizar a percepção crítica ou a criação de conteúdos individualmente, através da rede, na cultura da convergência, o mais significativo é a produção/consumo partilhados e a atribuição de poder às comunidades de conhecimento que fazem isso circular. Os sujeitos produtores/consumidores deste tempo saem da posição periférica, imposta por uma cultura estritamente comercial e mercadológica, acionada e regulada pelo consumo, passando a assumir novas posições referentes à produção, à discussão e à propagação de bens cognitivos e informacionais.

Levando em conta essa progressão no entendimento do que seja uma nova matriz comunicacional vigente, em um tempo, em uma época dada e em uma racionalidade, e levando em conta, principalmente, os fluxos de circulação desta informação, torna-se possível pensar em paradigmas epistemológicos mais alinhados a esse tempo e a essa realidade pós-moderna. E é nesta perspectiva que proponho a reflexão que apresento neste capítulo: aproximar e justapor as ideias basilares da educomunicação no intuito de uma ação pedagógica, cuja abordagem teórico-metodológica leva em conta processos fomentados e fomentadores, produzidos e produtores, postos em circulação em uma realidade entendida e conceituada como a cultura da convergência, da propagabilidade e da participação.

3. O ESTUDO: PONTOS NODAIS

A reflexão aqui apresentada surge a partir da realização de uma pesquisa de mestrado realizada nos anos 2014 e 2015, que teve por objetivo conhecer e aprofundar o olhar sobre práticas de vida de atores sociais da pós-modernidade que vivem em uma condição de juventude¹. Inscrito no campo dos Estudos Culturais, o estudo focaliza um grupo específico de sujeitos que se agrupam em **fandoms on-line**, que cultuam a obra *Jogos Vorazes* de Suzanne Collins (2010, 2011, 2012), para pensar sobre as juventudes contemporâneas e seus modos de ser e estar no mundo. O estudo objetivou pensar sobre como essa juventude constrói subjetividades e atua como produtora/autora, nestes tempos de convergência

1 Cabe referir que estou utilizando o termo “condição de juventude” em aproximação a ideia de “juventude dilatada” de Máximo Canevacci (2005), a qual, apresenta o alargamento de uma etapa que não mais se constitui apenas etária, mas que se faz uma condição, um modo de estar e de viver na contemporaneidade.

tecnomidiática, ao exercitar-se na produção de conteúdos em sua participação em rede.

Em um movimento de escolha empírica que tomou como ponto de partida a reconhecida obra de Joanne K. Rowling, Harry Potter, símbolo de uma obra cultural de massa que teve uma fantástica repercussão junto ao público, especialmente entre os jovens, busquei em publicações recentes de jornais, sites, redes sociais etc., identificar outra saga que estivesse mobilizando comunidades de convivência **on-line** ou os denominados **fandoms on-line**. Minha busca direcionou-se, assim, a encontrar uma obra contemporânea inscrita na linha editorial **Young Adult** (gênero associado a um necessário movimento mercadológico criado para atender a uma parcela da população que cresceu leitora, a partir do advento Harry Potter), que cada vez mais exige novas tramas, novas possibilidades de subjetivação e diversão. Foi nessa busca que localizei a obra Jogos Vorazes (Suzane Collins, 2010, 2011, 2012), obra referida em muitas publicações, tais como sites, revistas e jornais, como “a saga desta geração”, ou como o “novo Harry Potter”².

Para desenvolver o estudo, optei pela realização de uma netnografia ou uma etnografia em meio **on-line**, estruturada a partir de considerações feitas por Kozinets (2014). Aliás, este autor destaca as significativas diferenças existentes entre uma análise cultural que se faça em modo **offline**, ou face a face, e em um espaço/artefato **on-line**. Assim, em uma pesquisa que tenha por objetivo o estudo de fenômenos culturais concretizados em ambientes de interação **on-line**, como é o caso da observação das articulações ocorridas em **fandoms**, é adequado pensar a netnografia como metodologia. Ações como a participação, a observação, a acessibilidade, a extensão potencial da inclusão nestes espaços colocam para o pesquisador outra postura de pesquisa a ser definida. É preciso aderir a outros modos de perceber como as pessoas a serem pesquisadas estão conectadas à rede (Internet) a fim de buscar, neste caso, pertencimento, senso de comunidade e poder de observação e produção cognitiva participativa.

.....
2 Inúmeros são os discursos celebratórios em torno desta saga, seja pela temática revolucionária, seja pela força de mobilização de leitores e fãs nas comunidades de conhecimento, ou os fandoms on-line. Alguns sites com tais conteúdos podem ser acessados através dos links: <http://www.distrito13.com.br/d13/top-13-curiosidades-sobre-o-filme-jogos-vorazes/> e <http://veja.abril.com.br/noticia/entretenimento/o-irmao-mais-velho-de-harry-potter/>, entre outros diversos endereços.

Esclareço que **Fandom** é um termo que tem origem na contração de duas palavras inglesas: **fanatic**, que reúne a abreviatura de “**fan**”, e “**kingdom**”, da qual foi suprimido o início, conferindo-se ao termo o sentido de “reino dos fãs”. Assim, um **fandom** é um lugar “internético” constituído por sujeitos que partilham o mesmo gosto por um livro, por um filme, por um seriado de televisão, ou mesmo por qualquer produto ou artista com algum destaque. Um **fandom on-line** caracteriza-se por agregar diversos canais de comunicação. Os membros circulam por grupos em redes sociais, em **timelines** do Twitter, em redes sociais de fãs, em repositórios de todos os tipos para as **fanarts** produzidas, em grupos de **Watsapp**, em canais do **Youtube**, e em toda a sorte de meios de propagação de conteúdos referentes a seus gostos partilhados. A autoria desses fãs, membros dos **fandoms**, se dá através de tais canais, onde os processos de participação em rede acabam por marcar o peculiar modo de sociabilidade destes atores, definindo também valores, crenças, condutas, modos de conviver, cada vez mais compartilhados.

Nos agrupamentos em rede, ou **fandoms**, é possível perceber que os sujeitos convivem, aprendem, ensinam e colaboram entre si, produzindo processos de apropriação de saberes e de disseminação de conhecimentos através da rede, estabelecida entre os pares. Os **fandoms** operam, assim, como áreas pedagógicas que ensinam, educam e conformam os sujeitos.

4. OS SUJEITOS PÓS-MODERNOS QUE FREQUENTAM A ESCOLA

Dou início a esta seção argumentando que a intensa participação que ocorre nos **fandoms on-line**, com destaque para o escolhido para a realização do estudo “netnográfico” que aqui apresento, propicia ferramentas para se pensar sobre os indivíduos pós-modernos, notadamente sobre os jovens usuários dos **fandoms on-line** que também frequentam nossas escolas. Daí a relevância de atentar-se para as interações procedidas nessas comunidades **on-line**, bem como para as estratégias de consumo participativo em rede nelas em ação, assim como para os modos como essas estão alinhadas a práticas contemporâneas, tais como nomeadas e descritas por Paula Sibilia (2012) como a “Hora dos Amadores”. Como Sibilia registra, a web 2.0 possibilita a emergência de novas formas de autoria e de interação de seus usuários com seus pares. Ressalto que aspectos embarcados na ascensão de elementos que compõem a cultura da convergência e a cultura

da conexão, compreendendo a noção de propagabilidade dos conteúdos desse modo criados, tal como foi citado por Jenkins (2014), foram observados no estudo.

Para pensar sobre os modos de ser jovem na modernidade líquida, também é importante valer-se de argumentos destacados por Barbero (2002), quando ele refere haver um mal estar por parte dos jovens frente às formas tradicionais de continuidade cultural. Segundo o autor, os jovens têm buscado a experiência do desencaixe, ou seja, as mudanças apontam para a emergência de sensibilidades desligadas das figuras, dos estilos e das práticas assentadas em velhas tradições culturais, inclusive das práticas operadas nas instituições “sagradas” do educar: as escolas. Além disso, Barbero também salienta a empatia dos jovens com a cultura tecnológica, que inclui tanto as suas relações com a televisão quanto a facilidade para entrar nas (e operar com as) redes informáticas.

Calcada em argumentos como estes, e em um compromisso com a produtividade deste movimento de pesquisa e reflexão, bem como considerando os modos de vida operados por este tempo e por esta conjuntura pós-moderna, especialmente pelos sujeitos compreendidos no conceito de juventude, torna-se mister pensar em movimentos articulados de aplicabilidade prática nas áreas pedagógicas postas em circulação neste tempo. Pensar a escola, instância ordenadora dos processos educacionais institucionalizados, em uma perspectiva que transcenda sua característica eminentemente disciplinar, normalizadora e tradicional, torna-se emergente.

5. E A EDUCOMUNICAÇÃO...

E é nesta emergência, localizada no tempo e no espaço da pós-modernidade, na qual tem sido possível cada vez mais localizar o descompasso da escola, que proponho examinar a Educomunicação e suas ideias basilares, entendendo-a como uma conduta epistemológica alinhada a este tempo e a estes sujeitos pós-modernos que frequentam a escola. A Educomunicação vem firmando-se, no Brasil, como uma conduta epistemológica possível, a partir de contribuições teóricas de autores seminais para o campo, tais como Jesús Martín-Barbero (2002) e Mario Kaplún (1999). Estes autores cunharam termos, elaboraram conceitos fundantes para o pensamento que busca aproximar e justapor a educação e a comunicação como campos de saberes entrelaçados.

O conceito de ecossistema comunicativo trazido por Barbero (2000) é uma materialidade deste discurso e propõe um manejo de superação para o descompasso escola/sociedade pós-moderna. O autor propõe que a convergência dos meios tecnológicos e midiáticos e das novas possibilidades de comunicação por eles oportunizadas e mediada, ganhem tanta importância e significação na vida dos sujeitos como possui o ecossistema ambiental. Ou seja, o autor considera e reforça a adequação do conceito de ecossistema comunicativo ao tempo pós-moderno e, em especial, aos sujeitos em condição de juventude, colocando-os no centro dos processos comunicacionais.

Como Barbero salienta:

A primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias – desde o cartão que substituiu ou dá acesso ao dinheiro, até as grandes avenidas da Internet – com sensibilidades novas, muito mais claramente visíveis entre os mais jovens. Eles têm maior empatia cognitiva e expressiva com as tecnologias e com os novos modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e o distante. (BARBERO, 2000, p. 54).

A Educomunicação acolhe, assim, um modelo de ecossistema comunicativo totalmente inscrito em um tempo e em um espaço nos quais os meios tecnomidiáticos tomam papel central nas relações interpessoais. A comunicação toma o centro das relações sociais e oportuniza novas experiências de produção, circulação e participação, especialmente mobilizadas pela rede. E são, então, esses sujeitos autores em seu meio e em seu tempo que se sentam nos bancos escolares. E, é nesta perspectiva que cabe pensar a escola, a partir da criação de novos ecossistemas de comunicação. Discutir e ressignificar as práticas, as ações pedagógicas através do fomento e constituição de ecossistemas que promovam a constituição de sujeitos linguísticos capazes de produzir, circular e propagar conhecimentos.

Concretizando assim um paradigma teórico-metodológico para a escola, nestes “tempos de dispersão”, outro termo cunhado por Paula Sibilia (2012), a Educomunicação pretende-se produtiva nesta conjuntura. E tal campo produtivo que reorganiza a relação comunicação e educação pode ser entendido como área pedagógica significativa; como prática dialógica por excelência; como

novos manejos pedagógicos para este tempo, em um momento em que a escola parece estar em colapso.

Sibilia argumenta:

Mas o mundo transformou-se muito desde a época em que essa entidade fora idealizada e colocada em funcionamento, em virtude e sua utilidade para perpetrar as metas políticas, econômicas e socioculturais que – conforme se supunha – iriam nos guiar rumo à evolução da humanidade. Agora, ao despontar o globalizado e multicultural século XXI, são bem outros os valores reverenciados entre nós, tanto dentro como fora das paredes escolares. E, portanto, não espanta que o edifício inteiro ameace desabar. (SIBILIA, 2012, p. 206)

Uma escola (moderna) em uma sociedade pós-moderna não funciona como uma tecnologia eficaz de época. Ou seja, a escola já não colabora para a conformação de sujeitos que sejam capazes de estar neste mundo (pós-moderno) do século XXI. Torna-se, assim, possível argumentar, que a escola precisa de caminhos outros para dar conta de seu propósito institucionalizado ao longo dos tempos. E é neste sentido que busco lidar com as ideias basilares da Educomunicação como manejos pensados para atender ao propósito institucional da escola neste tempo.

Trago para a discussão quatro ideias basilares para o processo de centralidade comunicativa que a Educomunicação mobiliza, São elas: a **colaboração**, que é vista como uma ação a ser cada vez mais fomentada entre os sujeitos, pois, ao fim e ao cabo, é disso que trata a convivência social na pós-modernidade, tal como tem mostrado o movimento instituído pelos sujeitos que circulam pelos **fandoms on-line**, esses agrupamentos não institucionais de mobilização de saberes, que acabam por convergir ações que ensinam, educam, mobilizam modos de ser e estar neste mundo. Cabe lembrar, mais uma vez, que Jenkins (2009) fala deste movimento como a cultura da convergência, ou seja, como um lugar no qual os sujeitos interagem por aproximação de gostos, sentimentos e interesses, tornando-se produtores/autores de conteúdos criados e propagados em colaboração em rede; a **união**, que é entendida como uma materialidade de pertencimento das denominadas comunidades de conhecimento. Ressalto que é comum ver nas interações promovidas nos **fandoms on-line** a união entre os membros pertencentes a estas comunidades, que se expressa na empatia

nas perdas diárias, na solidariedade revelada quando dificuldades individuais são divididas com o grupo, enfim, no senso de união que é acionado por um gosto partilhado que agrega o coletivo; a **organização**, que é caracterizada como um movimento necessário à ancoragem dos saberes construídos no coletivo. É bastante comum perceber uma mobilização espontânea (e ao mesmo tempo organizada), na definição das participações e das visibilidades que as comunidades **on-line** têm colocado em circulação. Subir uma **hashtag** (#) nas redes sociais, com conteúdos significativos para um **fandom** específico, é bastante comum. Aliás, a organização e a mobilização comunicacional, acionadas pelos sujeitos pós-modernos e suas subjetividades midiaticizadas e tecnológicas, são exemplos dos modos como se procede a referida organização.

Cabe ainda referir o termo “**síntese cultural**”, que pode ser aqui aproximado como a possibilidade de transcender limites e perpassar fronteiras. A Educomunicação acredita que a qualificação do sujeito linguístico com voz e vez no tecido social é capaz de ampliar horizontes e redes de percepção. Disso decorrem possibilidades de compreender o mundo através do deslocamento destes sujeitos escolares em um processo de ensino/aprendizagem diferenciado, tal como defende Kaplún:

Para cumprir seus objetivos, todo processo de ensino/aprendizagem deve, então, dar lugar à manifestação pessoal dos sujeitos educandos, desenvolver sua competência linguística, propiciar o exercício social através do qual se apropriarão dessa ferramenta indispensável para sua elaboração conceitual. Em lugar de confiná-los a um mero papel de receptores, é preciso criar as condições para que eles mesmos gerem mensagens próprias, pertinentes ao tema que estão aprendendo. (KAPLÚN, 1999, p. 73).

Junto a essas ideias basilares da ação educacional, torna-se possível elaborar, ainda, a ideia de que o tempo, o social, o político, o histórico, os meios tecno-midiáticos de comunicação mediados entre os sujeitos escolares pós-modernos são, ou pelo menos deveriam ser, dimensões fundamentais e necessárias para a tomada de decisões na escola, mesmo que muitas sejam as direções assumidas para se pensar o propósito primeiro da escola, o de conformar sujeitos para uma racionalidade de uma época dada. Uma materialidade possível pode ser expressa através de ações educacionais evidenciadas por suas

ideias basilares, que acabam por se tornar áreas pedagógicas produtivas para esse tempo e para esses sujeitos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordando primeiramente que estamos vivendo em um tempo líquido, em uma era pós-moderna, e que os sujeitos jovens da pós-modernidade fazem parte de uma geração sem precedentes; é preciso destacar a importância da realização de estudos que sejam ou que se tornem análises culturais que objetivem pensar o tempo atual. Isso envolve, por exemplo, pensar os sujeitos conformados por essas dimensões sociais, políticas, econômicas, históricas e tecnomidiáticas e, também, pensar as maquinarias de operação e formação de uma dada época, tal como a escola.

Foi com este propósito que, através deste capítulo, propus a aproximação das considerações acerca desse tempo, desses sujeitos, da maquinaria escolar e do papel da Educomunicação frente a este **todo** histórico-cultural significativo. A partir do estudo realizado, tornou-se possível afirmar que estamos vivendo um tempo onde a evidência e a emergência dos avanços tecnomidiáticos têm produzido uma nova matriz comunicacional, que acaba por se apoiar na convergência comunicativa de meios e de conteúdos informacionais e que está calcada na autoria dos sujeitos linguísticos deste tempo.

Hoje, é possível dizer que o jovem consome, mas também produz; recebe, mas também propaga; que ele é acionado pelas produções com que se envolve, mas que também mobiliza e compartilha informações, e ainda que, sobretudo, participa das narrativas postas em circulação no mundo. Em função disso, é possível dizer que se tem tornado possível visualizar outros modos de experiência comunicacional. E é em função disso que parece não restar outra medida à escola, senão uma busca de outras tramas para a produção de conhecimentos. Cabe à escola, portanto, a promoção de novas redes entre os sujeitos escolares: professores, alunos e comunidade escolar como um todo. Por exemplo, todos os atores sociais da escola podem vivenciar experiências de recepção/produção/propagação dos saberes escolares e dos conhecimentos institucionalizados, levando em consideração as multiplicidades culturais.

A Educomunicação surge aí como um paradigma ou uma conduta epistemológica capaz de trazer para dentro da escola as experiências que os jovens que possuem acesso ao universo das comunidades de conhecimentos já têm experienciado no cotidiano da convivência **on-line**, por exemplo, através de suas convivências nos **fandoms**. Se é possível pensar, consumir, produzir, compartilhar, propagar e participar de comunidades de conhecimento na rede, também a escola pode (e, talvez, deva) ampliar suas práticas, a fim de acolher tais experiências. Desse modo, parece ser importante propor à continuidade de estudos que busquem problematizar as aproximações e vivências desenvolvidas em Educomunicação. Ou seja, faz-se necessário considerar o que “vem” do movimento cultural mobilizado nas redes e o que “vem” dos processos construídos entre os muros das escolas. Portanto, seria importante estender e não esgotar o que é buscado, ampliar e não fechar-se às considerações acerca das possibilidades que a ação educacional, enquanto mobilizadora de produção e participação dos sujeitos dentro dos espaços escolares, é capaz de promover.

7. REFERÊNCIAS

BARBERO, Jesús Martín. Desafios culturais: da Comunicação à Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 8, n. 18, p. 51-61, 2000. Trimestral. ISSN: 0104-6829. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/come-duc/issue/view/292/showToc>>. Acesso em: 20 mar 2015.

_____. Jóvenes: comunicación e identidad. Pensar Iberoamerica. **Revista de Cultura**. OEI, Número 0. Febrero de 2002.

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

_____. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2001.

_____. Ser diferente é desconectar-se? Sobre as culturas juvenis. In: CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007, p. 209-224

CANEVACCI, Massimo. “**Das contraculturas às culturas intermináveis**”. In: *Culturas eXtremas: Mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

JENKINS, Henry: **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua: **Cultura da conexão: Criando valor e significado por meio da mídia propagável**. São Paulo: Aleph, 2014.

KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação, In: **Comunicação e Educação**, jan./abr. 1999, p. 73. Acesso em: 23 mar 2015.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 1998.

SIBILIA, Paula. **A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros?**. *Matrizes*, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 195-211, Jun/Jul, 2012. Semestral. Acesso em 05 nov 2014.

_____. **O show do eu: a intimidade como espetáculo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. O perfil do educador. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. http://www.usp.br/nce/aeducacao/saiba_mais/textos. Acesso 02 de abril 2015.

•● AUTORIA ●•

Jacqueline Gomes de Aguiar – Mestre e doutoranda em Educação, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, na qualidade de bolsista CAPES – PROSUP e orientanda da Professora Doutora Maria Lucia Castagna Wortmann. Assessora Pedagógica de Inclusão Digital, atuando na SMED Porto Alegre. E-mail: jacqueaguiar@gmail.com.