

# PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS



**Organização:**  
Bruno de Oliveira Ferreira  
Evelin Haslinger  
Jurema Brasil Xavier

Organização:  
Bruno de Oliveira Ferreira  
Evelin Haslinger  
Jurema Brasil Xavier

# PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS



Copyright © by ABPEducom

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

Primeira edição, 2019

Projeto gráfico: *Julio Xavier*

Capa e Diagramação: Digitexto Bureau e Gráfica

Patrocínio: Instituto Palavra Aberta

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

Práticas Educomunicativas/ Bruno de Oliveira Ferreira, Evelin Haslinger e Jurema Brasil Xavier (orgs.). Primeira Edição. ABPEducom.

São Paulo, 2019.

Prefixo Editorial: 68365

Número ISBN: 978-85-68365-09-0

Tipo de suporte: E-book - Formato Ebook: PDF

Índices para catálogo sistemático:

1. Educomunicação, 2. Educação, 3. Comunicação

2019

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

[www.abpeducom.org.br](http://www.abpeducom.org.br)

# ÍNDICE

Prefácio O saber da experiência educacional . . . . . 7  
*Bruno de Oliveira Ferreira e Evelin Haslinger*

O Educador depois de Kaplan . . . . . 11  
*Fábio Rogério Nepomuceno*

## EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ensino Superior Educacional . . . . . 30  
*Carolina Pedrosa Cardoso Itocazo*

Educação: experiências formativas  
no curso de Jornalismo da UFU . . . . . 46  
*Christiane Pitanga e Diva Souza Silva*

Experiência Educacional no estágio do curso de pedagogia . . . . . 62  
*Francisco de Assis Silva*

Interlocuções entre divulgação científica e educação:  
o caso do projeto de extensão “UFU Ciência” . . . . . 76  
*Felipe Gustavo Guimarães Saldanha, Ana Beatriz Camargo Tuma,  
Geovane Souza Melo Junior, Kleber Del Claro*

Formação de professores para uma mudança educacional . . . . . 90  
*Cristina Ramos da Silva, Cristina Rosa David Pereira da Silva,  
Regina de Fátima Arraes Giavoni e Sandra Santella de Sousa*

Interfaces Comunicação e Educação: experiências  
no Curso de Rádio e TV da UESC . . . . . 106  
*Antonio Nolberto de Oliveira Xavier*

Protagonismo Discente em Rede: o Aprendizado da Agência  
de Conteúdo Experimental Senac em Movimento . . . . . 121  
*Fabiana Grieco Cabral de Mello Vetritti e Nelson José Urssi*

CEFOMIDIA: ampliando os horizontes pedagógicos da comunidade  
acadêmica de Brejo Santo-Ce, através da Educação . . . . . 138  
*Camila Aparecida Pereira, João Paulo Soares de Narciso,  
Marcus Henrique Linhares Ponte Filho, Maria Renata Ferreira de Queirós,  
Maria Andreia dos Santos Morato*



## ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

- Sequência Fedathi e pedagogia mão no bolso: reflexões sobre o contexto educutivo nos Centros Rurais de Inclusão Digital (CRID) . . . . . 155  
*Ana Carmen de Souza Santana e Hermínio Borges Neto*
- Como Educomunicar na escola pública: Um relato de práticas e observações de práticas de quinze anos em escolas da Prefeitura de São Paulo. . . . . 170  
*Fábio Rogério Nepomuceno*
- Rádio Escolar Genival Nunes: Possibilidades Educomunicativas em Vilhena, Rondônia . . . . . 184  
*Evelyn Iris Leite Morales Conde, Jamille Batista Ferreira da Silva, Máira Carneiro Bittencourt Maia*
- Fazendo junto: o trabalho cooperativo na produção de conteúdo com viés Educomunicativo . . . . . 198  
*Silvia Silva dos Santos*
- Discursos e ações docentes: A Lei 10.639/2003 na sala de aula, a partir de relatos dos professores de São Paulo e do Rio Grande do Sul. . . . . 212  
*Fernanda de Araújo Patrocínio*
- Carta para quem (não) se importa . . . . . 230  
*Joadir Antônio Foresti, Juliana Dracz Machado Rennó, Maria Isabel Felix De Matos*
- O segredo da Caverna e (é) a Educomunicação(?) - Experiências de leituras críticas das mídias, com estudantes do 5ª ano do Colégio Marista São José/RJ, enquanto práticas educutivas . . . . 245  
*Wagner da Silveira Bezerra*
- O Zine como ferramenta de registro e resgate da cultura Terena . . . . . 257  
*Denise Silva, Patrícia Honorato Zerlotti, Silvia Regina Ferreira Tavares Farina, Vanessa Spacki*
- Projeto Cara de Pavio – abrindo veredas para a Educomunicação . . . . . 270  
*Regina Márcia Tavares Vasques*

## **EAD e EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL**

Educomunicação socioambiental na costa brasileira: a experiência do projeto Babitonga Ativa . . . . .	281
<i>Fabiano Grecco de Carvalho, Maiti Mattoso Fontana, Márcio José de Novaes, Mirella Cursino da Silva e Rafael Gué Martini</i>	
A importância do Design Instrucional no Ensino a Distância . . . . .	303
<i>Matheus Ribeiro Menezes</i>	

# PREFÁCIO

## O saber da experiência educ comunicativa

Paulo Freire já dizia que “*a prática não é nada sem a teoria, e a teoria não é nada sem a prática*”. Ambas devem trilhar em sintonia – a teoria e a ação. A essa junção, o autor chamou de *práxis*. E a *práxis* está relacionada com os conceitos de dialogicidade, reflexão, educação libertadora e autonomia. É nesse sentido que afirmamos que Educomunicação é *práxis*, isto é, reflexão sobre a realidade e ação interventiva de comunicação em âmbitos, sobretudo, educativos. Assim, a ABPEducom tem contribuído, por meio da realização de seminários e congressos para fomentar espaços para que pesquisadores apresentem suas produções acadêmicas acerca da inter-relação comunicação e educação, bem como a profissionais, para que compartilhem suas experiências de educomunicação.

No entanto, quando assumimos as diretorias de Cultura e Assuntos Profissionais e Formação Continuada da ABPEducom, em 2016, ouvíamos profissionais do campo reivindicando maior visibilidade das ações desenvolvidas por seus projetos, seja nas organizações sociais, seja em redes de ensino ou até mesmo vinculadas a projetos de extensão ou de pós-graduação de cursos de comunicação e/ou educação, mas sem o viés acadêmico, cuja linguagem acaba limitando os processos criativos que preenchem o dia a dia de ações e processos de educomunicação, sobretudo os que fomentam a expressão de crianças, adolescentes e jovens.

Acolhendo essa demanda, ambas as diretorias entenderam ser necessário propor mais uma publicação, mas que dessa vez pudesse dar maior destaque aos

métodos empregados nas práticas educ comunicativas, seus procedimentos, seus objetivos e resultados, valorizando, nesse contexto, o protagonismo do profissional de educ comunicação e a relevância das ações culturais propostas e mediadas por esse sujeito, em diferentes áreas de sua atuação profissional: a educação, a comunicação, os projetos interventivos das organizações da sociedade civil etc.

Ao mesmo tempo que sabemos - e concordamos - que a educ comunicação não deve ser uma receita pronta a ser reproduzida em diferentes contextos, entendemos que esse é um campo que desperta o interesse de muitos profissionais interessados em promover transformação social, educação para os direitos humanos, bem como qualificar a participação de diferentes atores da sociedade. Nesse sentido, muitos deles precisam inspirar-se em práticas vigentes e exitosas, a fim de avaliá-las e adaptá-las às suas realidades, de acordo com suas próprias necessidades e especificidades. Foi com esse objetivo que esta publicação foi proposta, tendo o seu processo de construção iniciado em maio de 2018, a partir de um convite feito aos demais associados para divulgar suas práticas educ comunicativas, realizadas em diferentes regiões do País.

Com isso, entendemos que a prática, a experiência em si, ao ser sistematizada, constitui-se em saber construído e consolidado a partir da materialidade das múltiplas relações estabelecidas dos profissionais com os participantes das ações, com os recursos disponíveis e com o entorno socioambiental e cultural. Muitos educ comunicadores formam-se como tal nesses processos empíricos, em que a vivência e os princípios do profissional delineiam e formatam os sentidos e a ética de suas práticas educ comunicativas.

No entanto, pela própria natureza da Educ comunicação, cujo conceito é sistematizado em uma universidade, mais especificamente pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP, no contexto de uma grande pesquisa realizada junto a 12 países latino-americanos no final dos anos 1990, a bagagem teórica de muitos educ comunicadores alicerça suas práticas interventivas, sobretudo quando estas estão relacionadas ao campo da educação ou a atividades universitárias. Assim sendo, os autores dos relatos que leremos a seguir não desprezam a

teoria para contextualizarem suas experiências práticas, demonstrando o que enunciamos inicialmente: que a Educomunicação é, efetivamente, uma práxis. Dessa forma, o e-book *Práticas Educomunicativas*, que visa oferecer um material de uso prático que possa servir de apoio pedagógico em diferentes contextos, escolar ou de ações junto a instituições, apresenta 20 artigos de profissionais e pesquisadores que implementam ações que inter-relacionam comunicação e educação no contexto da educação. Na primeira parte, sobre o Ensino Superior, tomamos conhecimento de experiências educ comunicativas no contexto de cursos de graduação de Comunicação Social, Pedagogia, bem como na formação de professores. A segunda parte, que aborda experiências nos ensinos Fundamental e Médio, demonstra a diversidade de abordagens possíveis no contexto da educação básica formal e o que elas provocam nos estudantes, especialmente na perspectiva da educação midiática, em que crianças e adolescentes conhecem e experimentam diferentes linguagens, levando-se em conta a territorialidade em que essas iniciativas se inserem. Finalmente, a terceira parte discute especificidades da educomunicação nos contextos da educação socioambiental e da educação a distância.

Estamos felizes com o resultado e com a contribuição das autoras e dos autores! Esperamos que esta publicação contribua para materializar mais ações educ comunicativas, multiplicando espaços de acolhimento da criatividade e incentivo à liberdade de expressão e fruição de sujeitos em processos formativos.

Boa leitura!

Bruno de Oliveira Ferreira<sup>1</sup>

Evelin Haslinger<sup>2</sup>

---

1 Jornalista, professor e educ comunicador. É mestre em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. Foi diretor de Assuntos Profissionais e Formação Continuada da ABPEducom entre 2016 e 2019.

2 Pedagoga, educadora popular e educ comunicadora. É mestre em Ciências da Comunicação pela Unisinos. Foi diretora de Cultura da ABPEducom entre 2016 e 2019.

**ABERTURA**

# O EDUCOMUNICADOR DEPOIS DE KAPLÚN<sup>1</sup>

Fábio Rogério Nepomuceno

Há alguns cursos informais e formais, inclusive em nível de graduação, sobre educomunicação. Imaginamos que estes cursos formarão ou capacitarão educadores. Mas o que é um educador? Voltaremos à primeira definição de educador, proposta por Mario Kaplún em sua obra *O Comunicador Popular*, a fim de compará-la com a atualização da definição, feita pelo Professor Ismar de Oliveira Soares. O campo chamado educomunicação, na interface entre educação e comunicação, foi identificado a partir de estudos do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA / USP, e recebeu este nome porque Kaplún denominou os atores desta área como educadores. Tentando entender qual é hoje a efetiva prática deste profissional ou deste ativista proponho analisarmos os perfis de alguns educadores notáveis.

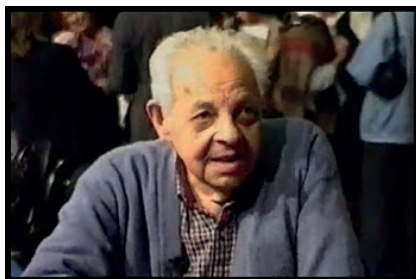
**PALAVRAS-CHAVE:** educomunicação; educador; educadora; kaplún; perfil.

---

1 Esse artigo atualiza paper com abordagem teórica apresentado no IV Encontro Brasileiro de Educomunicação, dia 27 de outubro de 2012, na Editora Paulinas.



## O EDUCOMUNICADOR DEPOIS DE KAPLÚN



*Imagem 1: Mario Kaplún - frame de vídeo depoimento disponível no Youtube<sup>2</sup>*

Há um outro tipo de comunicação possível. Há um outro tipo de educação possível. Mas há algo de errado com o que temos? Há realmente motivo para querer fazer diferente?

Existiu e existe quem reclame urgência e até há que busque unir Educação e Comunicação. Como disse Paulo Freire (1985, p. 46), “Educação é comunicação”.

Pensando nos instrumentos relativamente contemporâneos de comunicação, nossa referência primeira é Célestin Freinet<sup>3</sup>, na França, ainda na década de 20 do século XX. Freinet usou o que havia de mais moderno na sua época, o limó-grafo, um tipo de impressora, junto com ideias originais como a aula-passeio, uso de correspondências entre escolas, entrevistas, auto-avaliação, fichas de estudo e mais para desenvolver uma pedagogia de projetos, ainda hoje considerada inovadora. Inspirado em Freinet, e pensando a partir da prática de jornalismo comunitário de sua época, o professor, jornalista e radialista Mario Kaplún (1923-1998) escreveu sobre esse outro tipo de comunicação educativa. E ele chamou aqueles que a praticam de educadores.

O termo “educadores” aparece sem destaque no livro *Una Pedagogia de La Comunicación* (1998, p. 88 e outras). Mas esse livro é uma atualização

---

2 Vídeo com depoimento de Mario Kaplún disponível no link: <https://youtu.be/zucrwikexsM> Acesso em: 18 mar. 2018.

3 O próprio Kaplún fez um perfil sobre Freinet, texto este livremente traduzido pelo autor deste artigo. Consultar: <https://goo.gl/GKMcvg> . Há uma tradução profissional no livro *Educomunicação para Além do 2.0* de APARICI.

de *El Comunicador Popular* (1985). Em ambos, Kaplún descreve esse ator social (o educador) detalhando sua atuação, mas no livro mais antigo ele é chamado apenas de “facilitador”. Nenhum dos livros de Kaplún foi editado em português, mas o Coletivo de Comunicadores Populares iniciou uma tradução de *O Comunicador Popular*: fato bem de acordo com o tipo de iniciativa que Kaplún tinha e incentivava, de acesso ao conhecimento. É possível encontrar alguns artigos de Kaplún traduzidos no Brasil, com destaque para a coletânea de vários autores *Educomunicação para além do 2.0<sup>4</sup>* (organização de APARICI, 2014).

Claro está que Kaplún não inventou o conceito educador. Talvez tenha inventado o neologismo. A rigor, Freinet já era um. Mas o próprio Kaplún era um educador e, nas duas obras citadas, explica a prática que ele viu e ajudou a construir.

É a reflexão de Kaplún sobre sua prática que estamos visitando e que buscamos comparar com a atualização proposta pelo professor Ismar de Oliveira Soares (SOARES, 2011). Além disso, busca-se fazer referência a alguns educadores atuantes hoje em dia.

Pesquisa temática coordenada pelo NCE e financiada pela FAPESP, entre os anos de 1997 a 1999, denominada de “A Inter-relação Comunicação e Educação no Âmbito da Cultura Latino-Americana” (O Perfil dos Pesquisadores e Especialistas na Área), confirmou exatamente o surgimento de um novo campo do saber: a inter-relação Comunicação-Educação, também conhecida como Educomunicação. (MELO, 1999).

Esse novo campo foi chamado de educação por causa do termo “educador” inventado por Kaplún. Depois de Kaplún, também Jesús Martín-Barbero e a UNESCO usaram o termo educação, mas no sentido de leitura crítica das mídias. Posteriormente, pesquisas do NCE/ECA/USP atribuíram sentido mais amplo ao termo, chegando ao significado atual desse campo.

---

4 <https://goo.gl/YWL3uh> Acesso em: 18 mar. 2018.

A ênfase da educomunicação não é o uso das mídias, mas o foco no processo de comunicação, mais do que o conteúdo da mensagem, mais do que os recursos utilizados e do que os efeitos pretendidos. Diz o professor Ismar de Oliveira Soares:

Com relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos. (SOARES, 2011).

Pensar apenas no uso, privilegiando os meios técnicos disponíveis, reduz demais o potencial educativo dos “ecossistemas comunicativos”, conceito usado por Martín-Barbero (cf. SARTORI, 2005).

Importa ressaltar que a utilização dos meios de comunicação de massa para fins educativos não é um fenômeno novo e continua em voga. Alguns comunicadores tiveram propostas modernas e tentaram ensinar conteúdos relevantes e críticos. Cita-se, por exemplo, Roquette Pinto e sua rádio educativa. No entanto, focar apenas no efeito pretendido ou numa eventual boa intenção, também pode não ser suficiente, por não empoderar o público consumidor da mídia e continuar reproduzindo o sistema de comunicação e a divisão econômica vigentes

Pensar no processo e dar espaço para participação de todos abre potência para inovação, diversidade e horizontalidade que podemos traduzir por democracia participativa. Aqui reside um dos alicerces da educomunicação: a perspectiva colaborativa, dialógica, que estimula o protagonismo. Resumidamente, é esta distinção entre tipos de comunicação - que são também diferentes tipos de educação - que inicia os dois livros citados de Kaplún. Sua tese é:

“A CADA TIPO DE EDUCACIÓN CORRESPONDE UNA DETERMINADA CONCEPCIÓN Y UNA DETERMINADA PRÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN”. (KAPLÚN, 1998, p. 17).

Em *O Comunicador Popular* (1985, p. 14) Kaplún diz que sua análise dos meios de comunicação usados sugerem que “comunicar é impor condutas, conseguir acatamento”. A única maneira de relativizar esta imposição é abrindo o diálogo, permitindo que todos participem da comunicação de forma mais ativa. Kaplún associa esta comunicação focada no processo com a educação libertadora, pro-

posta por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) e defende esse modelo por ser o único capaz de transformar as relações e condições sociais.

Obviamente, é preciso organização para permitir esta participação de todos. Na era do rádio e do jornal impresso, em que Kaplún atuou e escreveu, havia uma série de limitações técnicas. O próprio acesso ao recurso básico de veiculação de mídia era difícil e caro. Uma das ideias que ele teve para abrir o diálogo entre grupos e comunidades foi a troca de fitas K7 com áudios gravados, equipamento popular na época. Uma ideia genial, que antecipa, por exemplo, o que hoje chamamos de podcast. Um ato para driblar a dificuldade que era ter acesso à antena transmissora de rádio.

No contexto atual, a popularização dos computadores e da internet abre novas perspectivas que certamente fascinariam Kaplún. Mas o fato de haver novos canais abertos ou mais recursos disponíveis não garante o diálogo criativo e transformador. Antes, o desenvolvimento da técnica pede novos mediadores. Uma nova categoria de educadores.

O livro Q & A de Vikas Swarup e sua versão cinematográfica “Quem quer ser um milionário?” (*Slumdog Millionaire*, 2008), de Danny Boyle, especulam de forma muito interessante sobre uma sociedade aprendente. A nossa sociedade. Onde as pessoas podem aprender o tempo todo e a figura do professor impondo um tempo do estudo concentrado não seria tão necessário quanto foi um dia. Em certa medida, isso talvez tenha algum sentido.

Mas, para favorecer a diminuição das diferenças de acesso ao conhecimento e às oportunidades de ascensão social a figura do professor / orientador / facilitador ainda é indispensável para ajudar num uso mais objetivo e funcional dos recursos tecnológicos disponíveis; nossa sociedade ainda precisa de mediação. Alguém que oriente e ajude os grupos a se organizarem. Sem prejuízo, esse orientador poderia e pode ser também um professor. Mas não necessariamente.

O educador, segundo a proposta de Kaplún, não carece obrigatoriamente de formação universitária. Isso porque a principal competência do educador, como percebe BONA (2007) em sua leitura de Kaplún, é a empatia com sua comunidade.

Mais do que colocar-se no lugar do destinatário, empatia significa “querer, valorizar aqueles com quem tratamos de estabelecer uma comunicação” (Kaplún, 1998, p. 99); BONA (2007).

Isso dialoga com o conceito de intelectual orgânico de Gramsci (2004).

Assim, a percepção das demandas (o que Kaplún chama de “pré-alimentação”) e o esforço para favorecer o pensamento autônomo e o senso crítico podem ser facilitados por essa empatia com a comunidade, o que não necessariamente exige formação universitária. Permitir que as pessoas pensem por elas mesmas é o grande ato educativo, que só é possível num modelo comunicativo e educativo com foco no processo, conforme citamos. Mais uma vez, afirma-se: o fato de as pessoas estarem ali, fazendo juntas, é mais importante que a qualidade do produto final apresentado. Esse produto é, sobretudo, uma forma e o fruto de um diálogo entre as pessoas que o produziram e é um meio de estabelecer diálogos com outras pessoas e outros grupos.

“Los educadores tenemos que ser eficaces. Preocuparnos de que nuestros mensajes lleguen” (Kaplún, 1998, p. 88)

Ter conhecimento técnico é importante para estabelecer esta mediação. No livro *O Comunicador Popular*, Kaplún deixa isso explícito, fornecendo, em forma de manual prático, muitas pistas para esta formação. É importante, mas não obrigatório. Mesmo não possuindo um elevado conhecimento técnico, um educador pode orientar com muito êxito um grupo, desde que favoreça a participação de todos, de forma que haja liberdade para o compartilhamento dos diversos saberes presentes no próprio grupo.

A grande potência está no trabalho coletivo e colaborativo.

Ainda sobre a formação do educador, há cursos livres (formais e informais) que ensinam educação. Geralmente são oferecidos como oficinas práticas: jornal mural, podcast, rádio, blog, uso de mídias sociais, produção de jogos, imprensa jovem, captação e edição de vídeo, teatro, grafite, outras artes... Alguns exemplos de cursos com certificação: o da ONG *Viração Educação* (que edita a revista *Viração*) e o projeto *Cala-Boca Já Morreu*, do Instituto Gens.

A Prefeitura de São Paulo, que tem a educomunicação como um de seus eixos de trabalho, oferece cursos formais na área de educomunicação para seus professores e pioneiramente contrata educadores - com este nome mesmo, para aplicarem esta formação.

O professor Ismar (SOARES, 2011, p. 19), no entanto, alerta que uma formação “oficineira”, sem aprofundamento teórico, pode não ser suficiente para promover a capacitação necessária em educomunicação, tal a complexidade deste campo de conhecimento.

Para além da formação básica ou de oficinas, há várias faculdades particulares oferecendo disciplinas ou propostas de seminários com o nome educomunicação e algumas ofertam até cursos de pós-graduação *lato sensu* em educomunicação em diferentes regiões do Brasil. Já entre as instituições públicas de ensino superior, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) oferece educomunicação como uma habilitação da graduação de Comunicação Social desde 2010. Em 2011, outra instituição pública – a ECA/USP – passou a oferecer a graduação de Licenciatura em Educomunicação. Em 2012, a ECA/USP passou a oferecer também a especialização (pós-graduação *lato sensu*) em educomunicação. Ou seja, o conceito deixou de ser apenas objeto de estudo para ser formação de nível universitário.

Isso não significa necessariamente que todos aqueles formados por esses cursos, formais ou informais, de nível básico ou superior, sejam educadores. É positivo que haja essa formação técnica e/ou acadêmica, mas se o essencial realmente não é a técnica, não seria possível formar um educador com esse tipo de estudo.

Acredita-se, porém, que educomunicação é algo que se aprende e se ensina. Por exemplo: pode-se falar em “inclinação” à arte ou à educomunicação, mas não em artista ou educador nato, pois da mesma forma que ninguém nasce artista, ninguém nasce educador.

A criança é um tanto artista, sempre criando; é muito cientista, cheia de curiosidade para descobrir o mundo que a cerca; mas muitas vezes tem seus talentos podados seja por um sistema educacional limitante ou estrutura social e familiar fragilizada. Talvez o tipo de comunicação usada nos vários espaços

sociais – inclusive na escola – nem sempre favoreça o desabrochar de novos educucomunicadores. Essa lacuna permite e até exige formação adicional e/ou posterior em educomunicação (desde oficinas básicas até cursos estruturados de nível superior).

Convém lembrar como Kaplún percebeu que existia esse ator: o educucomunicador. Foi, sobretudo, dentro de grupos de mobilização social. Alguns deles publicando jornais impressos, outros produzindo programas em rádios comunitárias, sempre à margem da grande mídia produzida ou patrocinada pelos donos do capital. Educucomunicador ou facilitador era aquele que organizava as atividades de grupos alternativos, como sindicatos, escolas, associações de bairro, igrejas, etc. Ele ou ela favorecia que todos tivessem voz, todos participassem. Nesta ação, o mediador não precisava ser sempre ele o orientador; pois outros se formavam, as funções giravam, ou seja, se formam novos educucomunicadores na própria prática educucomunicativa.

Não é educação para os meios, é educação por nós mesmos, nos meios. Ou ainda: Educação dos meios por nós mesmos.

O curso de Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP, formado por docentes que pesquisam comunicação e educomunicação, lançou uma atividade pioneira para permitir que os alunos do curso se tornem educucomunicadores: a imersão<sup>5</sup>. Nela, tanto o aluno pode participar de experiências educucomunicativas em locais fora da universidade, quanto ele mesmo pode oferecer oficinas aos seus pares, numa troca horizontalizada de saberes. Assim, reforça-se o diálogo entre os próprios alunos e destes com outros grupos. O diálogo que integra e educa. Ao promover o diálogo num grupo, o educucomunicador promove o diálogo deste grupo com outros. A educomunicação se abre para o mundo.

Um dos critérios para avaliar a experiência educucomunicativa é a replicação: o diálogo deve formar novos educucomunicadores. A ação educucomunicativa, como proposta, deve poder ser reproduzida por outras pessoas, adaptada em outros contextos.

---

5 Mais informações no link <https://educomusp.wordpress.com/category/imersoes/>  
Acesso em: 18 mar. 2018.

A educomunicação - enquanto teia de relações (ecossistema) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas - não emerge espontaneamente num dado ambiente. Precisa ser construída intencionalmente. (SOARES, 2011, p. 37).

Veremos breves casos de educomunicação. Sobre alguns, temos certeza de que são educadores; outros, embora exijam pesquisa mais aprofundada, parecem sê-lo.

## LÍLLIAN PACHECO E A PEDAGOGIA GRIÔ



*Imagem 2: Lillian Pacheco e Marcio Caires. Foto de Emília Silberstein<sup>6</sup>*

Lillian Pacheco buscou uma formação diferente daquela oferecida na academia, descobrindo na Educação Biocêntrica de Ruth Cavalcante a expressividade corporal e a atenção com as relações humanas e a harmonia com a natureza.

Atuando junto com seu companheiro Márcio Caíres em comunidades e ONGs que acabaram por se tornar Pontos de Cultura na gestão do Ministro Gilberto Gil, Lillian percebeu a importância de levar os saberes tradicionais, transmitidos oralmente, para dentro da escola e desenvolveu uma pedagogia de mediação deste processo. O objetivo da pedagogia Griô é formar ou preparar educadores ou mediadores, também chamados de “Aprendizes Griô”, para ajudarem os mestres de diversas culturas tradicionais a compartilharem seus saberes para as novas gerações dentro das escolas, garantindo a sobrevivência e divulgação destas culturas. São estes mestres os nossos Griôs brasileiros: capoeiras, músicos, repentistas, parteiras, ceramistas, bonequeiros, artistas circenses, do-

---

6 Fonte da imagem: <https://lupa.atavist.com/acaogrio> Acesso em: 18 mar. 2018.



ceiras, curandeiros, contadores de causos, rendeiras, pajés das diversas tribos indígenas, líderes quilombolas...

No seu livro, *Pedagogia Griô, A reinvenção da Roda da Vida* (2006)<sup>7</sup>, Líllian explica todo o processo de construção desta nova pedagogia e conta um pouco da luta para consolidar a Lei Griô Nacional.

É recomendável que todos os interessados ou atuantes em educação e na interface educação e comunicação ou propriamente educomunicação acompanhem com atenção a Ação Griô e sua Pedagogia Griô. Esta atenção com os saberes orais e este respeito pelas culturas tradicionais devem fazer parte da formação de um legítimo educador. Muito mais do que ser um orientador educacional ou mediador no uso pedagógico das tecnologias, o educador deve ser um mediador de relações humanas para a aprendizagem compartilhada e a transformação social.

### MAURO E O MUTIRÃO CULTURAL IMAGEM NO GRAJÁ



*Imagem 3: Mauro Neri. Frame do vídeo teaser Imagem<sup>8</sup>*

Tal como Kaplún, o artista plástico Mauro Sérgio Neri da Silva (nascido em 1981) gosta dos neologismos juntando termos que se relacionam de forma sutil. Imagens da Margem deu o projeto “Imagem”. Uma intervenção para grafitar e embelezar uma comunidade é chamada de “ManiFestão”. Tudo ação dos Agentes Marginais, com a palavra “marginal” também cheia de sen-

---

7 Consultar trechos deste livro e outras informações no link: <https://goo.gl/bkwrur> Acesso em: 18 mar. 2018.

8 Vídeo teaser Imagem disponível no link: <https://vimeo.com/49051661> Acesso em: 18 mar. 2018.

tidos, estando na periferia, na margem do sistema e próximos da represa. Um nome que representa vários grupos de artistas e ativistas da região de Grajaú, zona sul de São Paulo.

Alguns interpretam o grafite como uma arte reacionária, que em vez de esperar pacificamente ser buscada nos museus e livros, se oferece obrigatoriamente nos espaços. Invade os muros. A proposta do projeto Imargem está bem longe desta violência. Aliás, apresenta-se como diálogo com as comunidades, e por isso, pode ser considerada educacional. Além de levar beleza grátis para as pessoas das ruas e das comunidades, seus grafite e esculturas buscam resgatar memórias do espaço e disseminar mensagens educativas, principalmente sobre ecologia e meio ambiente.

O professor Ismar (2011, p. 47) identifica algumas “áreas de intervenção” para a prática educacional: educação para a comunicação; mediação tecnológica nos espaços educativos; pedagogia da comunicação, gestão da comunicação nos espaços educativos, reflexão epistemológica e expressão comunicativa através das artes. Nesta sexta área de intervenção, está totalmente inserida a proposta do coletivo Imargem.

Outro critério totalmente educacional atendido pelo projeto Imargem: “multiplicação dos agentes culturais” (expressão usada no vídeo <sup>9</sup> *teaser* do projeto). Além de dialogar, promove a formação de outros artistas e outros grupos de intervenção usando as ideias de arte, estética, intervenção, convivência, cultura, comunicação, educação, sustentabilidade, economia, preservação, memória e ecologia.

No vídeo citado, há o depoimento de um jovem que aprendeu técnicas para fazer esculturas usando o barro da margem da represa Billings. Claro que técnica é importante, já dizia Kaplún. Mas mais importante é esse tipo de mobilização social, que o artista Mauro propõe. Por isso, ele e seus companheiros do projeto Imargem são educadores e formam educadores.

---

9 <https://vimeo.com/49051661> Acesso em: 18 mar. 2018.

Depoimento de José Soró, disponível em <http://bit.ly/UrXXos> Acesso em: 18 mar. 2018. HYPERLINK “mailto:maria.santo@ig.com.br”

Alguns participantes do Imagem possuem outras funções sociais, fazendo praticamente um trabalho voluntário no grupo. O próprio Mauro, que criou o projeto, é também professor de artes. Mas parte realmente sobrevive de sua arte, conseguindo verbas de editais públicos, como o VAI da Prefeitura de São Paulo e leis de fomento federais. Assim, conhecimento sobre editais, leis e captação de recursos também são competências exigidas do educador, ou é preciso contar com a assessoria de pessoas que tenham este conhecimento, para garantir a sustentabilidade econômica do coletivo.

### **JOSÉ SORÓ E O COLETIVO QUILOMBAQUE DO BAIRRO PERUS DE SÃO PAULO**



*Imagem 4: José Soró. Frame do vídeo Papo com Soró<sup>10</sup>.*

José Queiroz (nascido em 1964), conhecido por Soró, é consultor de desenvolvimento institucional, já tendo participado de projetos educacionais para adolescentes, usando a arte contra a violência. O grupo Quilombaque foi formado em 2005 pelos irmãos Dedê, Clevinho e Fofão, e quando Soró encontrou o grupo em 2007: “Aderi imediatamente. Eles possuíam um senso de autonomia, de conhecimento de suas raízes, forte sentimento de identidade, criativos, com uma impressionante capacidade gregária. E a surpresa, apesar de mal saberem, a Firmeza Permanente dos Queixadas, ali, vivas. Um original quilombo urbano. O orgasmo do Paulo Freire<sup>11</sup>” (SORÓ, 2012).

---

10 Vídeo entrevista Papo com Soró parte 2, disponível no link: <https://youtu.be/z31N25c-Gw0> Acesso em: 18 mar. 2018.

11 <https://pt.slideshare.net/adrianasv/projeto-memrias-em-rede> Acesso em: 18 mar. 2018.

Preocupado em garantir a sustentabilidade da proposta dos jovens, organizou o grupo para responder às exigências institucionais e buscar financiamentos no poder público. Hoje o Quilombaque é muito maior, agregando centenas de jovens participantes de vários grupos, envolvidos em projetos de intervenção urbana usando a arte, teatro, saraus, educação ambiental e resgate da memória do bairro, com destaque especial para a luta sindical dos Queixadas e a transformação da abandonada Fábrica de Cimento Portland de Perus num Centro Cultural do Trabalhador.

### CARLOS LIMA E O NÚCLEO DE EDUCOMUNICAÇÃO DA SME-SP



*Imagem 5: Carlos Lima. Imagem de divulgação do II Colóquio Matogrossense de Educomunicação<sup>12</sup>*

Carlos Alberto Mendes Lima foi radialista, como Kaplún, antes de ser professor de inglês em escolas de ensino fundamental da Prefeitura de São Paulo, na região de São Miguel e Itaim Paulista. Nas escolas onde trabalhou desenvolveu projetos de rádio escolar e protagonismo juvenil para promover uma cultura de paz, isso ainda antes do curso Educom. Rádio desenvolvido pelo NCE / USP entre 2002 e 2003.

Após o curso, empenhou-se na manutenção do projeto, que se transformou no Programa Nas Ondas do Rádio e posteriormente no Núcleo de Educomunicação, do qual é o coordenador, na Secretaria Municipal de Educação - SME.

---

<sup>12</sup> Fonte imagem: <http://www.educomunicacao.org/educom/tag/carlos-lima/>  
Acesso em: 18 mar. 2018

A SME é pioneira numa série de propostas que buscam mudar as atividades das escolas públicas do município, ensinar os professores a usarem tecnologias na escola e empoderar os alunos. Há, por exemplo, o projeto Imprensa Jovem, em que alunos de ensino fundamental viram repórteres e transformam os laboratórios de informática em agências de mídia.

Ainda hoje o uso do rádio escolar é indicado como recurso de comunicação que favorece a aprendizagem e a cultura de paz na escola; no entanto o professor Carlos avançou a proposta, fazendo parceria com os professores da rede que exercem a função de POIE: Orientador de Informática Educativa.

A ideia de juntar a linguagem jornalística e a educação às TICs (tecnologias de informação e comunicação) foi tão eficiente que os gestores do programa de informática educativa desenvolveram sua própria proposta educacional, em parceria com o portal Educarede da Telefônica e o Museu da Pessoa. O projeto, desenvolvido em 2008, se chamava Memórias em Rede<sup>13</sup>. Outros projetos surgiram posteriormente na área de TICs, como o Minha Terra, com coordenação de Claudemir Viana.

Carlos também se empenhou na implementação da Lei Educom (lei municipal nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004), que instituiu a educação como política pública na cidade, independente de qualquer governo, e viabilizou a abertura de edital para contratar especialistas educadores, com este nome mesmo em sua função, para ajudar na formação dos professores da rede municipal, tanto no uso das tecnologias, quanto no desenvolvimento de projetos educacionais.

Aqui levanto apenas uma pista, mas a importância do professor Carlos é notória, justamente por ter feito aquilo que mais caracteriza o educador: propor o diálogo e mediar as relações entre as pessoas e entre as pessoas e as tecnologias.

---

13 Exemplo de imersão com alunos do curso Licenciatura em Educação <http://youtu.be/G5uqnjXJRI> HYPERLINK "mailto:maria.santo@ig.com.br" Acesso em: 18 mar. 2018.

## MAIS EDUCOMUNICAÇÃO POR FAVOR

Há várias experiências educacionais que podemos abordar e pesquisar. Há, por exemplo, a proposta de utilizar a educação na educação a distância: ou seja, o tutor seria um educador. Mas escolhi conversar um pouco sobre educadores que se aproximam daquilo que Kaplún explica em sua obra, levando em conta a atualização feita pelo professor Ismar de Oliveira Soares.

Faltou tempo e espaço, por exemplo, para analisar experiências como a de Alembert Quindins da Fundação Casa Grande; Tião Rocha e o Centro Cultural de Cultura e Desenvolvimento; as iniciativas sociais e diálogos estabelecidos pela música de Marcelo Yuka da banda F.UR.TO (frente urbana de trabalhos organizados); as apresentações do professor Luli Radfahrer, inovadoras ao proporem novos debates sobre educação, a proposta de Ana Luisa Anker<sup>14</sup> de criar animações de forma totalmente colaborativa. Estes e outros oportunamente foram ou serão abordados em artigos no blog citado no final deste texto.

Com limitações, procurei levantar um debate sobre como se forma o educador, olhando alguns casos interessantes. Citei atores relevantes por seu ativismo, alguns reconhecidos em vários espaços por seus méritos, outros ainda em fase de consolidação de seus trabalhos.

## QUEM É EDUCADOR@?

Quem educa comunicando e usa todos os recursos possíveis de comunicação com a intenção primeira de promover aprendizagem significativa e crítica. Quem prioriza sempre o processo, em vez da intenção, da ferramenta e do produto final. Quem organiza relações inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas dentro de um ecossistema comunicativo. Quem, possuindo ou não alguma formação acadêmica, tem conhecimentos que sabe compartilhar e sempre está aberto(a) a aprender com aqueles que está ensinando ou orientando. Quem valoriza aqueles com quem estabelece comunicação e estimula que também se

---

14 Click um olhar - Minidoc - [http://youtu.be/-la\\_FpG0ygc](http://youtu.be/-la_FpG0ygc) Acesso em: 18 mar. 2018.

tornem protagonistas e gestores no processo, ou seja, forma novos educadores. Quem desperta novos educadores.

Agradeço a Antonio Batista da Silva Oliveira (Tom), colega do curso Licenciatura em Educação, pela leitura atenta da primeira versão e sugestões de mudanças. As incorreções que restaram são por minha exclusiva teimosia.

Agradeço a José Queiroz (Soró) e Carlos Lima da SME/SP por responderem tão prontamente meus questionamentos. Na paper original foram abordados a aluna do curso Licenciatura em Educação Evelyn Kazan<sup>15</sup>, criadora do projeto Click um Olhar / Pirituba Acontece e a celebridade Isadora Faber, criadora da página de Facebook Diário de Classe - A Verdade, mas como seus projetos não estão mais ativos estas partes foram retiradas dessa versão. Versões mais completas dos perfis citados neste artigo e na versão original, assim como alguns outros, estão disponíveis no Blog dos alunos do curso Licenciatura em Educação: <https://educomusp.wordpress.com/category/educadores/>



*Imagem 6: QR Code com acesso direto ao blog dos alunos do curso Licenciatura em Educação*

---

15 <https://catracalivre.com.br/geral/tecnologia/indicacao/isadora-indelicada/>  
Acesso em: 18 mar. 2018.

## REFERÊNCIAS

- APARICI, Roberto (organizador). **Educomunicação para além do 2.0**. Paulinas, (2014)
- BONA, Nívea Canalli et ali. **Kaplún e a Comunicação Popular**. Anuário Unesco/Metodista de Comunicação Regional, Ano 11 n.11, 169-184, jan/dez. (2007). Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/AUM/article/view/931/990>
- CARACRISTI, Maria de Fátima A.. **As ideias de MARIO KAPLÚN: “fenômeno latino da comunicação educativa”**. Disponível em: <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista4/perfis%204-2.htm>
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**; São Paulo: Paz e Terra, 8ª edição (1985). Consultado em: [http://www.bonato.kit.net/Extensao\\_ou\\_Comunicacao.pdf](http://www.bonato.kit.net/Extensao_ou_Comunicacao.pdf)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**; São Paulo: Paz e Terra, 17ª edição (1987). Consultado em: [http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia\\_do\\_Oprimido.pdf](http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf)
- GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.
- KAPLÚN, Mario. **O Comunicador Popular** (1985); Tradução coletiva realizada pelo Coletivo de Comunicadores Populares: <http://www.camaracom.com.br/coletivo> Disponível em: [http://www.4shared.com/document/Syw2RxG2/O\\_COMUNICADOR\\_POPULAR\\_MarioKap.html](http://www.4shared.com/document/Syw2RxG2/O_COMUNICADOR_POPULAR_MarioKap.html).
- \_\_\_\_\_. **El comunicador popular**. Quito: CIESPAL (1985); Disponível em: <http://es.scribd.com/doc/101042075/El-Comunicador-Popular>
- \_\_\_\_\_. **Una Pedagogia de La Comunicación**. Madri: Ediciones de La Torre (1998). Disponível em: <http://ebookbrowse.com/una-pedagogia-de-la-comunicacion-por-mario-kaplun-pdf-d277467717>
- MELLO, Luci Ferraz de **EAD e interatividade - conceitos em evolução**. Artigo. (2009). Disponível em: [http://www3.usp.br/rumores/artigos2.asp?cod\\_atual=145](http://www3.usp.br/rumores/artigos2.asp?cod_atual=145)
- PACHECO, Lillian. **Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis, Grãos de Luz e Griô, (2006)
- SARTORI, Ademilde Silveira e PRADO SOARES, Maria Salete. **CONCEPÇÃO DIALÓGICA E ANTIC: A EDUCOMUNICAÇÃO E OS ECOSISTEMAS COMUNICATIVOS**. Artigo. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/81445957/CONCEPCAO-DIALOGICA-E-AS-NTICS-A-EDUCOMUNICAO-E-OS-ECOSISTEMAS-COMUNICATIVOS>
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas (2011).



## **Sobre o autor:**

Nascido em 1976. Graduado e Licenciado em Letras com ênfase em Língua Portuguesa e Linguística pela FFLCH / USP (2004). Especialista em Mídias na Educação pela UFPE (2014) e Gestão Pública Municipal pela UNIFESP (2015). cursou durante dois anos o curso Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP. Participante de projetos de educação e protagonismo juvenil do Programa Educom - Núcleo de Educomunicação da Prefeitura de São Paulo. Foi professor de ensino fundamental e médio e atuou como Assistente Técnico no setor TIC (tecnologias) da DRE Pirituba (diretoria regional). Atualmente é Diretor de Escola na EMEF Professor Luiz David Sobrinho no bairro Jaraguá.

# EDUCAÇÃO SUPERIOR

## Ensino Superior Educomunicativo

Carolina Pedrosa Cardoso Itocazo

A educomunicação trata (dentre outras coisas) de uma forma de fazer educação pautada no diálogo e que prioriza o desenvolvimento de criticidade. Dois pontos dos quais a sociedade atual, tão saturada de discussões rasas de rede social, carece: disposição para o diálogo e capacidade de análise crítica. A educomunicação, portanto, é necessária, urgente.

Pode parecer que a educomunicação é uma realidade distante das instituições de ensino formais, que seria algo limitado à espaços inovadores ou somente à educação não formal ou informal. Este é um engano comum e perigoso, pois pode acabar privando alunos de uma experiência educacional em sala de aula. É justamente o que busco tratar no presente texto: mostrar *como* é possível, através de ferramentas e habilidades muito caras à educomunicação, promover uma dinâmica em sala de aula que privilegia o diálogo e a troca, e que, com isso, desenvolva competências sociais importantes.

Além de necessária, a educomunicação é possível ao educador em suas atitudes cotidianas, ainda que dentro de um sistema padrão de educação. É possível agir como um educador dentro de diversos tipos de instituições de educação formal. Para abordar essa possibilidade, listo abaixo algumas das técnicas e prioridades da minha prática diária na universidade particular.

## **A Prática na Universidade Privada**

### **Diálogo**

Essa é a palavra fundamental da prática educacional.

Caso fosse necessário resumir toda a prática docente pautada pelos princípios da educação em apenas uma palavra, eu resumiria com “diálogo”. Não existe educação sem diálogo, assim como Paulo Freire afirmava que não existe educação sem diálogo. (FREIRE, 2013).

É preciso esclarecer que diálogo não representa ausência de regras ou falta de diretrizes por parte do professor. Significa, entretanto, que as regras estão estabelecidas entre as partes (sempre que possível), muito claras e passíveis de discussão. Diálogo em sala de aula significa reconhecer os alunos. Entendê-los como pessoas presentes na sociedade e construtores do ambiente no qual decorrerá a aula. Como indivíduos com interesses e repertórios únicos, não submetidos à uma padronização que seria bastante confortável a uma linha de produção porém é absolutamente impensável para uma instituição que lida com seres humanos, como a escola.

Vamos lembrar que o modelo escolar foi baseado em uma estrutura industrial de linha de montagem: o material bruto (os alunos) entra na linha de produção (séries iniciais), recebe modificações padronizadas (conteúdos e avaliações) e sai ao final idealmente todos iguais, com os mesmos conteúdos. É um princípio iluminista de que o aluno será ‘salvo das sombras da ignorância’ ao ser iluminado pelo conhecimento do seu mestre, único detentor de conhecimento. Existe ainda o fato de o ensino para o povo, como instituição, ter sido uma resposta à

demanda de alfabetização básica para formação de operários para alimentar a sociedade transformada pela revolução industrial. Era preciso formar pessoas minimamente qualificadas para trabalharem nas fábricas<sup>1</sup>.

Observando criticamente o cenário da educação, percebemos que não houve alterações fundamentais na prática da educação desde seu início: o aluno ainda é tratado como receptor do conhecimento transmitido pelo professor, como se aquele não tivesse seus próprios conhecimentos e repertórios; assim como ainda é esperado que todos os alunos deixem a escola sabendo as mesmas coisas (e para medir isso existem os testes padronizados, tão valorizados pela sociedade).

Neste cenário, buscar ser um educador em sala de aula, que presta atenção aos alunos, dialoga, propõe projetos conjuntos, acompanha (sem atropelar) o desenvolvimento de cada aluno e valoriza o processo de aprendizagem (mais do que o produto final ou as notas) é um exercício de resistência. Resistência necessária, possível e prazerosa.

Propor diálogo pode ser mais fácil do que parece, desde que observadas alguns princípios simples. A principal: reconhecer e validar o aluno.

### **Primeira aula: vamos nos conhecer**

Lecionando em uma sala de 50 alunos, sendo esta sala uma dentre tantas outras, muitas vezes é difícil sequer lembrar o nome dos alunos. Cheguei a ter mais de 500 alunos em um semestre, tentar decorar todos os nomes é guerra

---

1 Sir Ken Robinson, educador britânico que se popularizou devido às suas palestras no formato TedTalk. Robinson é autor de 9 livros (de 1977 a 2009), todos a respeito de aprendizagem. Recebeu em 2003 o título de cavaleiro da corte britânica (Sir), por serviços prestados à educação. Em uma palestra chamada Changing Education Paradigms (2008) ele fala sobre o princípio Iluminista e Industrial da educação pública. “The problem is that the current system of education was designed and conceived and structured for a different age. It was conceived in the intellectual, culture of the enlightenment. And in the economic circumstances of the industrial revolution”. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_changing\\_education\\_paradigms](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms)>. Acesso em 07 mai. 2018

perdida. Eu me rendo. Mas quando o aluno sente que você está preocupado com ele, validando a presença dele como indivíduo na sala de aula, ele é compreensivo com o fato de o professor não saber o nome dele (mas saber que ele tem medo de quebrar o equipamento, por exemplo).

Na prática: todo início de turma, na primeira aula, eu me apresento. Entendo que os alunos têm o direito de saber quem é a figura que os acompanhará ao longo do semestre. Falo não apenas da minha carreira acadêmica e profissional mas falo também dos meus princípios em relação à educação, da escola democrática na qual meu filho estuda, dos meus interesses na vida. Logo em seguida, peço para cada aluno falar um pouco de si. Pergunto qual o interesse do aluno na disciplina que estou lecionando, quais motivos levaram o aluno a ingressar naquele curso. Desta forma escuto histórias fantásticas sobre mudanças drásticas no momento de inscrever-se na faculdade, histórias de família, histórias que compõem aquele indivíduo que por sua vez compõe o coletivo no qual todos estão inseridos (a dinâmica daquela turma). Muitas vezes os alunos descobrem coisas sobre os colegas naquele momento de troca. Pode ser cansativo com turmas grandes, mas é fundamental para a criação de vínculo ao longo do semestre. Já tive a experiência e turmas que não tiveram esse momento de apresentação na primeira aula tendem a ser menos engajadas e coesas. Além de escutar, faço anotações (nome e algumas palavras chave para cada aluno) que me ajudam a lembrar da turma nas primeiras aulas (releio as anotações 5 minutos antes de começar a aula, assim eu me recordo de qual é aquela turma, quais interesses principais, quais alunos podem precisar de mais atenção, quais não declararam nenhum interesse, etc).

Ao final da aula inicial, eu peço aos alunos um exercício de representação (de si mesmo ou de um colega, dependendo da matéria e da turma). O exercício é apresentado na aula seguinte, gerando mais uma aula descontraída e mais uma oportunidade de nos conhecermos melhor.

## **Devolutiva e acompanhamento**

Outra prática que contribui para a criação de vínculo e para a consolidação do conteúdo aprendido é a devolutiva após cada exercício. Na devolutiva o educador deve deixar claro: o que era esperado no exercício naquele ponto de

aprendizagem no qual o aluno se encontra; quais pontos foram atingidos: quais não foram atingidos; como o aluno pode resolver os problemas encontrados.

É muito importante que a devolutiva seja rápida e aconteça, preferencialmente, na mesma aula na qual o exercício foi proposto e realizado. Isso é essencial para a fixação do conhecimento. É comum que nas faculdades os alunos tenham uma aula por semana, de cada disciplina, portanto o que foi ensinado em uma aula será retomado apenas uma semana depois. Ensinar em uma aula, propor o exercício nessa aula e dar a devolutiva só na aula seguinte significa um intervalo muito grande desde o momento em que ele viu o conteúdo até o momento em que ele recebeu um *feedback* do professor. A devolutiva imediata faz com que o conteúdo visto e a prática realizada façam sentido em relação às críticas ou pontuações recebidas sobre o exercício.

Turmas pequenas proporcionam um acompanhamento mais próximo, tanto durante a realização do exercício quanto após a conclusão, mas é importante tentar desenvolver uma dinâmica de devolutiva também com turmas maiores. Separar os alunos por grupos auxilia a lidar com o excesso de alunos por turma. Além disso, quando os grupos são heterogêneos (entre alunos que têm familiaridade com o assunto e alunos que estão vendo o conteúdo pela primeira vez), é possível desenvolver uma dinâmica de tutoria na qual um aluno ensinará outro ou outros. Como todo professor entende empiricamente: ensinar é a melhor forma de aprender. Além disso, quando um aluno se propõe a ensinar outro aluno, é possível que o uso de termos, gírias e formas de falar próprias daquele grupo facilite o entendimento a respeito do conteúdo (que pode ter sido explicado pelo professor de forma mais precisa, mas talvez mais distante da realidade dos alunos). Funciona como uma “adaptação” de linguagem, além de valorizar o conhecimento prévio dos alunos.

### **Devolutiva de prova e avaliação continuada**

Quanto trata-se de devolutiva de prova, o cenário é um pouco diferente. Muitas instituições de ensino determinam um modelo de avaliação que deve ser aplicado a todas as disciplinas. Uma forma de obedecer a determinação da instituição mantendo a coerência com os princípios educacionais é aproveitar o momento das provas para ensinar os alunos, dando não apenas uma nota

de avaliação mas também devolutiva de cada pergunta e do desempenho geral dos alunos. Mais uma vez a grande quantidade de alunos dificulta a devolutiva de provas, mas o professor pode contornar esse problema utilizando plataformas digitais para aplicação de prova nas quais, depois de corrigidas as provas, o aluno possa ver tanto a resposta esperada (que o professor precisará inserir apenas uma vez no sistema e aparecerá para todos os alunos) quanto uma rubrica de avaliação disponível para visualização dos alunos (assim os alunos saberão em quais critérios perderam pontos). Caso o professor não disponha de sistema online próprio para aplicação de prova, poderá adaptar utilizando outras ferramentas disponíveis na internet (como google forms) e/ou fazendo uma aula de correção das questões da prova.

A avaliação continuada também é possível dentro do sistema de avaliações determinado pelas instituições. Algumas das práticas que eu adoto são: aplicar a prova de meio de semestre sempre com consulta e enviar para os alunos formulários digitais (novamente google forms) de autoavaliação e avaliação do curso. Os formulários são excelentes para coletar dados a respeito da turma e assim decidir os encaminhamentos das próximas aulas, o chamado “ensino híbrido” (coletar dados digitalmente a respeito da aprendizagem dos alunos e utilizar tais dados para orientar a tomada de decisão do professor). (HORN, 2015).

A prova com consulta permite que o aluno pesquise e aprenda mesmo durante a realização de um teste. Cabe ao professor desenvolver questões que exijam correlação de dados e interpretação de contexto, não apenas respostas diretas. Um exemplo real de uma das disciplinas que leciono: fotografia. Os alunos tiveram aula sobre história da fotografia e nela foi debatido o contexto histórico e social do desenvolvimento de tal tecnologia. Ao invés de perguntar na prova ‘quando foi inventada a fotografia’, eu questiono a relação entre Fotografia e Revolução Industrial. Caso o aluno lembre do conteúdo debatido em aula, saberá responder. O aluno que desejar complementar a resposta poderá pesquisar o assunto. O aluno que não esteve na aula ou não lembra do debate, não achará o conteúdo facilmente numa busca trivial, ele precisará pesquisar o assunto e entender o que estava acontecendo na época. Isso exi-



ge habilidades importantes de pesquisa, concentração, análise de contexto e interpretação de texto.

Devido ao diálogo estabelecido com os alunos, todos estão cientes da diferença entre consulta e cópia, portanto provas com trechos idênticos ou copiados da internet são anuladas.

## **Aulas**

O desenvolvimento das aulas é priorizado no diálogo, na troca com os alunos. Hoje em dia é bastante valorizado pelas universidades privadas o conceito de “metodologias ativas de aprendizagem”. (GEEKIE, 2017). Os professores são, muitas vezes, cobrados para o uso das tais metodologias. Tais metodologias buscam, em seu conceito originário, tirar o aluno do papel de “receptor”, inerte à transmissão de conhecimento do professor para ele, nomeado por Paulo Freire como *educação bancária* (FREIRE, 2013). As metodologias ativas buscam provocar os alunos com atividades que os coloquem ativos no processo de aprendizagem, realizando tarefas, respondendo perguntas, desenvolvendo pesquisas, etc. São formas de mexer como o aluno, buscando que ele esteja presente e atento à aula.

Metodologias ativas podem surgir com atividades mais elaboradas como por exemplo uma rotação por estações (prática também valorizada pela metodologia do Ensino Híbrido); mas pode acontecer também ao dividir a sala e propor um debate entre as partes. Aulas nas quais o nível de discussão precisa ser mais profundo e, portanto, a aula tende a ficar mais densa, podem ser “equilibradas” com uma discussão entre grupos de alunos defendendo pontos de vista diferentes. Tais pontos de vista nem precisam ser os dos alunos, basta que eles aprendam a construir e pesquisar argumentos que dêem embasamento às opiniões que eles estão defendendo (não necessariamente o que eles acreditam na realidade, mas o que eles foram convidados a defender naquele exercício, afinal quase todo ponto de vista tem um argumento coerente). É possível promover diversos debates com temas polêmicos, que dividem os alunos, e o professor pode atuar como um mediador propondo mais argumentos e chamando atenção para que os alunos não fujam da discussão com o trivial “essa é minha opinião e pronto”. Eu inicio as aulas de debate informando que opinião sem ar-

gumento é “achismo” e que vamos exercitar a elaboração de argumentos. Tais aulas trazem conteúdo a ser debatido e aprendido (como o conceito de fotografia e de arte, por exemplo), mas aprende-se muito mais a escutar argumentos diferentes dos seus e construir uma réplica baseada também em argumentos concretos. São aulas nas quais a sala consegue se integrar melhor (tarefa árdua em grupos de 50 alunos, que formam inúmeros pequenos agrupamentos); nas quais os alunos ficam muito ativos e participantes; nas quais alguns vícios são quebrados (como a prática comum, intensificada pelas redes sociais, de compartilhamento de informação ou opinião sem necessariamente reflexão crítica a respeito). São aulas ativas, para aprender conteúdo e para (principalmente) desenvolver a capacidade argumentativa e o senso crítico.

## **Planejamento**

A prática educativa pede planejamento. Quando pautada na busca de envolver os alunos, no desejo de criar um ambiente dialógico, no uso de dados coletados dos alunos para o desenvolvimento de novas estratégias (ensino híbrido), o planejamento é fundamental. Este talvez seja um dos pontos de maior dificuldade em implementar essa atitude educacional (com os princípios da educomunicação) no ambiente da educação formal: o tempo investido em planejamento. Planejar de forma precisa na educação “de larga escala” pode soar com uma tarefa hercúlea. E de fato pode ser assim. Mas há também estratégias para que o planejamento não seja mais uma tarefa árdua na já conturbada vida do professor.

Uma das decisões importantes é priorizar o planejamento entre todas as tarefas necessárias. O planejamento de aulas, o planejamento do curso, as decisões sobre o andamento da disciplina precisam ser vistos como atividades fundamentais. Isso não quer dizer que não há espaço para mudança durante o desenvolvimento da disciplina e até durante a aula. Como falamos de uma educação pautada no diálogo, a mudança é sempre uma possibilidade. Muitas possibilidades estão abertas. E isso é possível pois o professor já se planejou e sabe “aonde quer chegar com aqueles alunos”, ou seja, sabe: quais habilidades técnicas ele precisa que os alunos tenham dominado e quais habilidades técnicas seriam interessantes que os alunos tivessem dominado (o mínimo aceitável

e o desejável); quais competências sociais ele espera que os alunos tenham desenvolvido ao longo do processo; quais resultados práticos os alunos podem extrair do curso.

Trazendo um exemplo prático da disciplina de fotografia, o marco zero de domínio técnico (o mínimo que eles precisam aprender) é operar a câmera no modo manual; o que é possível e desejável que eles aprendam tecnicamente são conceitos mais sofisticados como profundidade de campo e tratamento de imagens; as competências sociais desenvolvidas em aula e avaliadas em prova são a análise de contexto, a capacidade argumentativa e a expressão (linguagem escrita e visual); os resultados práticos que os alunos podem extrair do curso são as imagens de cada exercício que os lembrarão dos conceitos estudados, além de um ensaio fotográfico que poderão utilizar como portfólio ou como representação da expressão individual sobre assuntos que os interessam.

## **Projeto**

O desenvolvimento dos estudos pautado na realização de um produto final, a chamada Pedagogia de Projeto, (PORTAL EDUCAÇÃO, 2014) auxilia o professor no intuito de engajar o aluno com o conteúdo lecionado. Os alunos são estimulados por um desafio e precisam coletar informações para conseguir concluir o que foi proposto. As informações são coletadas durante exposição do professor em aula, mas também da pesquisa dos alunos e da tentativa e erro. Pequenos projetos propostos a cada encontro criam relevância para o que os alunos verão naquela aula, ou seja, o que o professor está explicando é importante para que eles consigam concluir o objetivo daquela aula, e os alunos percebem isso. O projeto é importante para que o aluno perceba sozinho a importância da aula, pois não é suficiente apenas que o professor exponha que “o conteúdo de hoje será importante na vida de vocês”. O aluno precisa ser desafiado, perceber que necessita de instrução e assim ele estará mais disposto a ficar possíveis 30 minutos parado escutando uma explicação. E depois poderá completar seu estudo pesquisando sozinho o que for necessário para concluir a tarefa. Um exemplo prático de estrutura que funciona muito bem é iniciar a aula com grandes exemplos, propor aos alunos que realizem algo semelhante e depois explicar as ferramentas para isso. Propositamente é possível também deixar

algumas habilidades “não explicadas” para que os alunos sintam falta de tais informações e questionem o professor. A resposta à dúvida de um aluno tende a prender mais a atenção dos demais alunos do que uma exposição feita pelo professor sem que haja solicitação primeiro. O exemplo prático é, em uma aula de fotografia, iniciar mostrando imagens de chuva, deitas por grandes fotógrafos. Nomear os fotógrafos, contar sobre eles, explicar sobre onde as imagens foram publicadas. Criar interesse. Chamar atenção para que algumas imagens têm congelamento e outras têm rastro. Posteriormente desafiar os alunos a produzirem imagens com efeitos semelhantes. Alguns saberão como realizar tecnicamente, muitos terão dúvidas, assim inicia-se um debate (diálogo) no qual alguns alunos trazem respostas (valorizando o conhecimento prévio dos alunos) e o professor pode completar as respostas com outras informações ou provocar a discussão na intenção do que ele precisa para aquela aula (mediação). Cria-se um ambiente educ comunicativo naquela sala de aula a partir da postura de interação do professor com a turma, pautada em um planejamento prévio cuidadoso. Ainda que o ambiente institucional seja diferente, no espaço da sala de aula o professor terá promovido um ecossistema comunicativo equilibrado (CITELLI, 2011), valorizando a aprendizagem dos alunos sem conflitar com as determinações institucionais. É a educação possível.

Outro caminho importante da pedagogia de projetos é ter projetos maiores (e muitas vezes utilizados para avaliação) ao longo do processo, além de um grande projeto final. Também é fundamental que em tais projetos que os alunos possam não apenas “cumprir desafios”, mas também trabalhar assuntos e temas que sejam caros a eles, que façam sentido em suas vidas.

### **Expressão, reflexão e exercícios**

Ao longo do desenvolvimento de um curso, uma disciplina, o professor poderá (e muitas vezes será cobrado por isso) estabelecer exercícios avaliativos. Tais exercícios devem ser pensados para o desenvolvimento das habilidades (técnicas e sociais) que o professor definiu em seu planejamento. Por exemplo, o planejamento descrito acima, da aula de fotografia, determina que os alunos precisam ter domínio técnico sobre o equipamento mas que também sejam capazes de diálogo e de contextualização de questões. Para tal, um exercício

proposto é que eles fotografem e entrevistem imigrantes. Tal exercício é desenvolvido em parceria com a disciplina de áudio e os resultados são publicados em um site. Os alunos apresentam em sala o exercício e frequentemente fazem reflexões que vão tanto no sentido técnico quanto no social, por exemplo: “a iluminação do local estava difícil de fotografar e ali eu entendi o desafio de utilizar a câmera com velocidade baixa de obturador sem permitir que a imagem fique com rastro” ou “a entrevista me sensibilizou demais pois eu entendi o ponto de vista daquela pessoa e mudei o meu, antes eu achava muito ruim receber imigrantes no nosso país, mas agora entendi que é essencial para a vida dessas pessoas”. Tais relatos não são hipotéticos, são reais. Escutados semana passada, semestre passado, ano passado. Relacionar a habilidade técnica com a realidade (ou pequenos recortes da realidade) da sociedade na qual o aluno está inserido resulta em transformações fantásticas. Muitas vezes são transformações que parecem pequenas ou pontuais, mas o que é a educação senão um constante “plantar sementes”? Ver alguns brotos nascerem ao longo de semanas é gratificante.

Outros tipos de exercícios que costumam estimular experiências relevantes são os exercícios de tema livre. Ainda seguindo o exemplo da disciplina de fotografia, os alunos são motivados desde a primeira aula a pensar em um tema sobre o qual produzir um ensaio fotográfico. Ao longo da disciplina é estimulado o diálogo para discutir temas, analisar imagens, entender o conceito do exercício proposto. Professora e alunos desenvolvem conjuntamente as ideias durante o tempo em sala de aula. É importante que o professor reserve tempo em sala para dialogar com os alunos. Muitos professores têm medo de que tempo de atendimento em aula seja visto como dispersão, como se a educação só acontecesse enquanto o professor está trazendo informações de forma expositiva para os alunos. Muito pelo contrário. O momento em que o professor pode sentar e se colocar à disposição de dialogar com os alunos sobre ideias, referências, técnicas e entendimentos de mundo (que são constitutivas de todo o resto) é um momento de profunda riqueza e aprendizagem para todos, inclusive para o professor. Acompanhei uma aluna durante um semestre e ela dizia que queria fazer o ensaio fotográfico sobre feminismo negro, mas por um viés que ela ainda não conseguia formar claramente. Ao longo do semestre conversamos e

compartilhamos. Ela não confiou que o ensaio seria possível e acabou fotografando uma festa. Ao me mostrar a prévia do ensaio, ficou frustrada. No último final de semana de prazo ela providenciou locação, maquiagem, figurino e fez um ensaio sobre rainhas africanas. Foi emocionante ver a aluna expondo seu trabalho para a turma na aula final. Mas a história foi além, a aluna publicou o ensaio em um site especializado em questões de negritude (Mundo Negro) e alguns meses depois em uma revista de grande circulação, com mesma temática (Revista Raça, edição 200). A aluna, que iniciou o semestre sem saber fotografar e com o desejo de falar sobre um assunto que a incomodava, desenvolveu um processo de aprendizado muito bonito de acompanhar, que envolveu inclusive sua família. Ao ser selecionada para expor o trabalho na EXPOCOM a aluna não deixou de agradecer mãe e avó pelo apoio (e por comprarem 5 exemplares da revista na qual a aluna publicou suas fotos).

Este relato envolve: pedagogia de projeto, aulas dialógicas, valorização do conhecimento do estudante, protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem, mediação por parte do educador, planejamento, uso dos dados coletados dos alunos para o desenvolvimento de aulas e temas. Tudo realizado no sistema de ensino superior particular. A educomunicação possível também é profundamente transformadora.

Outro exemplo desta mesma transformação foi ao solicitar que, durante uma aula de fotojornalismo, os alunos fotografassem o trote que estava acontecendo com os calouros da faculdade naquele dia. As imagens que retornaram foram impressionantes por destacar uma postura que podia ser lida como opressora por parte dos veteranos em relação aos calouros. Tais imagens, produzidas por uma turma, foram discutidas com todas as outras turmas daquele semestre, propondo reflexões. Alguns alunos relataram que pela primeira vez estavam refletindo sobre o motivo de acharem graça na exposição do calouro a situações ridículas. Algumas respostas começavam com “fizem isso comigo, fiz com os outros também” e a partir daí, com bastante paciência e certa estratégia, a mediação foi levando a discussão para caminhos mais profundos. Ao final da semana na qual as discussões aconteceram, uma representante do coletivo feminista da faculdade decidiu acompanhar a aula (mesmo não sendo aluna daquela turma) para entender como poderiam agir

nas próximas semanas dos calouros. No ano seguinte foi proposto o mesmo exercício de fotojornalismo na semana de recepção de calouros, mas as imagens registradas foram muito diferentes. O próprio trote na universidade foi diferente, menos tumultuado, com menos incidentes. Seria irresponsável afirmar categoricamente que a mudança no trote está diretamente relacionada aos debates em sala de aula, entretanto não há motivos para negar que pode haver relação entre os dois momentos.

### **Está acontecendo**

A conclusão desse texto precisa iniciar com uma afirmação importante, uma determinação de ponto de vista: a educomunicação não deve estar somente na responsabilidade do professor. O professor não é o único responsável pela educação, enquanto instituição ou modelo. É muito importante que escolas, universidades e instituições de ensino em geral estejam preocupadas com seus modelos educacionais, com as competências a serem trabalhadas, com a ideia de abandonar o ensino unidirecional centrado na figura do professor. O professor precisa e se beneficia do respaldo da instituição, assim como os alunos e toda a comunidade envolvida também beneficiam-se. Uma das áreas de intervenção da educomunicação, enquanto campo, é a área de Gestão da Comunicação (CITELLI, 2011), que idealmente engloba toda a comunidade envolvida naquele processo educacional. Seria, portanto, a instituição pautada em ambientes educacionais desde as decisões de gestão até a prática com os professores e em sala de aula. Esse seria o cenário “macro” da gestão da comunicação pensada a partir da educomunicação: a escola pautada na educomunicação desde a gestão. Este texto, que agora chega à conclusão, pretende trazer exemplos e práticas aplicadas ao “micro” cenário da gestão da comunicação: a gestão feita em sala de aula, que preza o diálogo, o processo e a troca entre professores e alunos. É fundamental deixar claro que o texto presente busca trazer caminhos ao professor que deseje uma prática educacional, não onerar ainda mais a figura do professor, muito menos isentar a instituição da responsabilidade de promover espaços mais educacionais e menos instrumentalizantes.

Dentre os caminhos experimentados e estudados, podemos consolidar alguns processos dos quais os professores podem se valer em busca de um ecossistema comunicativo equilibrado em salas de aula:

1. Planejamento
2. Diálogo
3. Devolutiva e acompanhamento
4. Avaliação continuada
5. Pedagogia de projeto
6. Debate, reflexão e expressão

O *planejamento* envolve saber o que a instituição cobra, o que o aluno espera e o que o professor deseja para aquela disciplina. Estabelecer objetivos e estratégias para alcançá-los. O planejamento também é aplicado a cada unidade do curso, cada aula, seguindo a mesma estratégia de saber o que é desejável alcançar com aquela aula e métodos de consegui-lo

*Diálogo* é fundamental durante o processo e ele acontece mais francamente quando o planejamento está solidamente construído, quando o professor sabe onde quer chegar e se permite flexibilizar o caminho, seguro de seu objetivo final. O diálogo precisa ser premissa na prática do professor, resistindo à tentação do papel de autoridade (e libertar-se desse papel pode ser também um alívio).

*Devolutiva* a cada exercício é tão importante quanto o exercício, especialmente para os alunos que precisam de mais atenção por desconhecerem o tema.

A *avaliação continuada* permite que o professor tome decisões que favoreçam o aprendizado do aluno antes do final do semestre, enquanto ainda há tempo de corrigir possíveis erros.

A *pedagogia de projetos* facilita o *acompanhamento*, a *avaliação continuada* e o envolvimento do aluno com o assunto, fazendo com que o conhecimento adquirido seja sólido e duradouro.

*Debate e expressão* colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, protagonista de seu próprio processo. Além disso, relacionam o conhecimento



adquirido à realidade do aluno, desenvolvendo ainda a habilidade de contextualização e análise crítica.

Propor uma prática educomunicativa é um exercício de resistência, pois muitas vezes os ambientes que envolvem o professor o levam à, distraidamente, desviar o caminho e o discurso. Eu mesma já me peguei reproduzindo comportamentos que não eram coerentes com minha ideologia e quando notei eles estavam lá, apenas porque foram “me contaminando” ao longo dos meses de exposição. Comportamentos como: autoritarismo, tendência de “punir” os alunos antes de tentar compreender o contexto, preparação de aulas baseadas apenas no conteúdo (esse é um comportamento tentador quando a instituição exige que você compartilhe com os alunos as apresentações de cada aula). Porém o exercício de resistência é necessário e pode se tornar também um exercício de influência, de propagar aos poucos a educomunicação em um ambiente que antes a desconhecia.

## Referências

CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria Cristina (Orgs.). **Educomunicação**. Construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

DWEK, Carol. **Mindset : a nova psicologia do sucesso**. São Paulo : Objetiva, 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

GEEKIE. **Por que metodologias ativas de aprendizagem não funcionam na América Latina?** Dez. 2017. Disponível em <http://info.geekie.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>. Acesso em: 07 de maio 2018.

HORN, Michael B. **Blended: usando a inovação disruptiva pra aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015

MUNDO NEGRO. **Colaboração entre mulheres negras resulta em ensaio fotográfico que exalta a realza africana.** Agosto. 2017. Disponível em <https://mundonegro.inf.br/colaboracao-entre-mulheres-negras-resulta-em-ensaio-fotografico-que-exalta-realeza-africana/>. Acesso em: 07 de maio 2018.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Mas, o que é pedagogia de projeto?**. Fev. 2014. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/mas-o-que-e-pedagogia-de-projetos/25952>. Acesso em: 07 de maio 2018.

PORVIR. **Conheça as competências para o século XXI.** Ago. 2012. Disponível em <http://porvir.org/conheca-competencias-para-seculo-21/>. Acesso em: 07 de maio 2018.

REVISTA RAÇA. São Paulo. Ed: Pestana, n. 200.

TED TALK - **Changing Education Paradigms.** Fev. 2010. Disponível em [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_changing\\_education\\_paradigms](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms). Acesso em: 07 de maio 2018.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.** -- Brasília : UNESCO, 2015.

### **Sobre a autora:**

Carolina Pedrosa Cardoso Itocazo: É educadora, mãe, fotógrafa e pesquisadora. Formada em Audiovisual e mestre em Educação pela ECA/USP. Leciona no curso de Rádio, Televisão e Internet na Universidade Anhembi Morumbi, em São Paulo. Também é formadora na Sincroniza Educação, atuando com formação de professores da rede pública de ensino. Como educadora, atuou na Escola Livre de Cinema e Vídeo de Santo André e em outras instituições particulares. Como fotógrafa, trabalha há mais de 15 anos no mercado audiovisual.

## **Educomunicação: experiências formativas no curso de Jornalismo da UFU**

Christiane Pitanga  
Diva Souza Silva

A Educomunicação tem sido vivenciada no curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (Uberlândia, Minas Gerais) como uma abordagem formativa, por meio de projetos educacionais desenvolvidos no primeiro período do curso. Instalado na Faculdade de Educação (FACED), o curso traz uma proposta de diálogo com processos educativos em sua estrutura curricular como, por exemplo, a disciplina 'Comunicação e Educação', com carga horária semestral de sessenta horas (60h). Em sua ementa, alguns pressupostos são desenvolvidos em torno do conhecimento básico de educação crítica, educação e comunicação, e Educomunicação. Ministrada no primeiro período, esta disciplina articula com a disciplina Projeto Interdisciplinar de Comunicação I (PIC I) o projeto educacional, que tem como objetivo despertar no aluno a consciência da intervenção social da prática jornalística por meio da Educomunicação, considerando suas habilidades e competências.

A Educomunicação, situada na interface entre educação e comunicação, abrange atividades, práticas e projetos com teor educ comunicativo, ou seja, ações que visam a educação por meio da produção de conteúdo midiático desenvolvido colaborativamente entre alunos e professores. Em outras palavras, Educomunicação é um conjunto de ações voltadas para a criação ou desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educacionais (SOARES, 2011).

No curso de Jornalismo da UFU, a Educomunicação também tem sido investigada e vivenciada como uma abordagem de ensino-aprendizagem, um processo dialógico de formação que compreenda e respeite a trajetória dos sujeitos e promova a aprendizagem numa construção coletiva do conhecimento. Ao incorporar a Educomunicação às estratégias pedagógicas, o ambiente educativo transforma-se num espaço dinâmico, favorável à troca de saberes entre professor e estudante, onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma colaborativa e democrática.

O avanço tecnológico dos meios de comunicação ampliou a utilização 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 estudante.

O uso fluente e especializado dos recursos de comunicação tem modificado alguns conceitos de aprendizagem, dando destaque a uma dinâmica em que o estudante demonstra maior autonomia para a experimentação, o improviso e a autoexpressão. Nesse sentido, a tecnologia se torna, igualmente, uma aliada do educador interessado em sintonizar-se com o novo contexto cultural vivido pela juventude (SOARES, 2011, p.29).

Dentro da perspectiva educ comunicativa, não se trata da mera utilização de mídias nas práticas educativas, mas de um processo de produção de conhecimento mediado pelas tecnologias da comunicação, tendo como meta construir e favorecer processos educativos que se voltem ao pleno exercício do direito de expressão, a serviço da prática da cidadania (SOARES, 2011). Interessa à Educo-

municação o uso que as audiências/receptores dos meios de comunicação fazem dos conteúdos compartilhados, como reagem e articulam as informações e ressignificam 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, 2011, p.64).

Na verdade, para a Educomunicação não importa o ferramental tecnológico ou a mídia utilizada, mas se o processo de mediação promove o diálogo social e educativo. 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”.

Ciente que cada vez mais os jovens chegam à universidade com habilidades midiáticas, a proposta do projeto educ comunicativo no curso de Jornalismo da UFU é buscar uma educação que promova o diálogo entre os saberes dos professores e dos alunos, que estimule a criatividade, a autonomia, que possa ampliar o vocabulário e instigar a participação dos estudantes na construção do conhecimento. Longe do determinismo tecnicista, os projetos educ comunicativos da UFU pretendem contribuir para a formação crítica e cidadã do jornalista, uma vez que a prática educ comunicativa propõe que “os educandos se apodrem 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).

Assim, desde 2013, no primeiro semestre do curso, os estudantes devem escolher uma comunidade, seja ela acadêmica ou não, para desenvolverem o projeto educ comunicativo, que consiste em fazer o levantamento das demandas midiáticas da comunidade e produzir, juntamente com ela, ações de co-

municação ou produtos midiáticos. O projeto é desenvolvido de acordo com as seguintes etapas:

- a) a turma é dividida em grupos de, no máximo, 6 integrantes;
- b) cada grupo deve escolher uma comunidade para realizar o projeto;
- c) escolhida a comunidade, o grupo deve fazer um levantamento dos recursos e das demandas midiáticas da comunidade;
- d) junto com os integrantes da comunidade, os estudantes definem as mídias e os conteúdos a serem produzidos;
- e) da mesma forma, a produção das mídias é feita conjuntamente entre os estudantes e a comunidade;
- f) as estratégias de exibição das mídias produzidas também são definidas coletivamente;
- g) para concluir o projeto, os grupos devem produzir um *paper* para entregar aos professores, relatando o processo educ comunicativo que vivenciaram;
- h) ao final do semestre, os grupos apresentam os projetos à comunidade acadêmica, no Seminário de Educomunicação da UFU.

A forma como a produção coletiva das mídias ocorrerá vai depender de cada caso e é definida entre os estudantes e a comunidade, tendo como possibilidades: 1) os estudantes de jornalismo qualificam os integrantes da comunidade por meio de oficinas; 2) a produção é feita “a quatro mãos”, conjuntamente. No entanto, mesmo a comunidade escolhendo a primeira opção, os estudantes de jornalismo acompanham toda a produção, ficando à disposição para auxiliar a comunidade quando necessário.

Nesse processo, os professores participam como orientadores, auxiliando os estudantes nas tomadas de decisão, nas dúvidas em relação às técnicas midiáticas e, principalmente, zelando para que a produção das mídias seja feita “com” e não “para” a comunidade, observando-se os princípios da Educomunicação.

A seguir, apresentamos, de forma bem resumida, os projetos realizados nos anos 2014, 2015 e 2016, que demonstram uma pluralidade de temas e uma

diversidade de ações de comunicação, pois as decisões são tomadas coletivamente com as comunidades, a partir de suas demandas e a estrutura disponível para a produção das mídias.

**Ano: 2014 – Título do projeto: Ação Hip-Hop**

O projeto foi desenvolvido com as crianças que frequentam a ONG Ação Moradia (ONG sem fins lucrativos, de caráter beneficente, assistencial, educativo e cultural; promove curso de capacitação profissional e unidades produtivas aplicando os princípios da economia solidária) que demonstraram vontade de aprender a grafitar e cantar rap. Com essa demanda, os estudantes de jornalismo entraram em contato com três grafiteiros e um MC, planejaram as oficinas, a produção final (o grafite do muro da ONG, pelos alunos e grafiteiros) e produziram um documentário que registrou todo o processo.

**Objetivos do projeto:**

- despertar a criatividade e a sensibilidade artística das crianças;
- divulgar a arte urbana (grafite e rap);
- propiciar o aprendizado de técnicas artísticas (fotografia, grafite e rap);
- propiciar a expressão das crianças por meio das artes;
- promover a integração entre artistas e comunidade.

**Ações/produtos desenvolvidos:**

- oficina de grafite, ministrada pelos grafiteiros Karen Fidelis, Lucas Castro, Paulo Lanna;
- oficina de rap, ministrada pelo MC Tiago Garcia;
- oficina de fotografia, ministrada pelos estudantes de Jornalismo (UFU);
- batalha de MCs realizada pelas crianças, no espaço social da ong;
- criação de desenhos pelas crianças para serem grafitados no muro externo da ong;
- pintura do grafite feita pelos grafiteiros e pelas crianças;
- documentário produzido pelos estudantes de Jornalismo (UFU), que teve como objetivo registrar todo o processo.

(acesso em <https://www.youtube.com/watch?v=SRs1cbSTNhU>)

**Ano: 2014 – Título: Identidades religiosas: Umbanda**

O projeto foi desenvolvido com os líderes da Tenda Coração de Jesus (terreiro de Umbanda), que demandaram orientação para dar visibilidade à Umbanda nas mídias sociais virtuais, uma vez que eles tinham uma página no Facebook, mas que estava praticamente inativa, sem posts locais,

só com reprodução de posts de terreiros de outras localidades. Assim, os estudantes de jornalismo e os líderes da TCJ decidiram produzir pequenos vídeos para divulgar as práticas da Umbanda e as ações da TCJ, para serem postados no Facebook e, posteriormente, no canal do Youtube. Tudo foi definido de forma coletiva: o formato dos vídeos, o tema, a linguagem, a produção, a edição e a postagem.

**Objetivos do projeto:**

- promover a tolerância religiosa;
- desmistificar a Umbanda e divulgar suas práticas;
- promover a integração entre os membros da TCJ;
- reforçar a diversidade e a identidade cultural brasileira;
- propiciar autonomia aos líderes da TCJ para lidar com suas demandas midiáticas.

**Ações/produtos desenvolvidos:**

- oficina de vídeo;
- criação e produção de 5 vídeos educativos sobre as práticas da Umbanda;
- criação do canal no youtube para a TCJ;
- orientação para postagem dos vídeos no youtube e na página do facebook da TCJ.

(acesso em [https://www.youtube.com/results?search\\_query=tenda+cora%C3%A7%C3%A3o+de+jesus](https://www.youtube.com/results?search_query=tenda+cora%C3%A7%C3%A3o+de+jesus))

**Ano: 2014 – Título: Projeto Colorir**

O projeto foi desenvolvido com as crianças do ensino fundamental da Escola Municipal Stella Saraiva Peano (também conhecida como Caic Guarani). Uma das estudantes de jornalismo havia estudado nessa escola e propôs à diretora a realização de oficinas de mídia, pois sabia que a escola tinha uma rádio, conquistada por meio do Programa Mais Educação, mas ninguém sabia “colocar a rádio pra funcionar”. Então, com o aceite da diretora, os estudantes de jornalismo se dividiram em quatro equipes e ministraram quatro oficinas: produção de texto (para as rádio-novelas e o documentário); produção de rádio; produção de vídeo; e fotografia. As crianças tiveram liberdade de escolher a oficina que queriam fazer e, ao final, além da rádio estar no ar, todas as produções foram reunidas no site do projeto, também criado e desenvolvido conjuntamente com os estudantes de jornalismo.

**Objetivos do projeto:**

- propiciar a expressão por meio das mídias;



- capacitar as crianças para a produção das mídias;
- fomentar o ecossistema comunicativo na escola;
- despertar a criatividade das crianças;
- possibilitar o uso das mídias em atividades escolares.

**Ações/produtos desenvolvidos:**

- oficina de produção de texto;
- oficina de fotografia;
- oficina de rádio;
- oficina de vídeo;
- produção de roteiros para rádio-novela e roteiros para vídeo-documentário;
- produção da rádio-novela e do vídeo-documentário;
- produção de fotografias;
- produção do site, que reuniu todos os produtos desenvolvidos pelas crianças (acesso em <http://educolorir.wixsite.com/projeto>)

**Ano: 2014 – Título: Que siga a Folia**

O projeto foi desenvolvido com os foliões da comunidade rural do município de Monte Carmelo/MG. Os foliões estavam apreensivos com a possibilidade da tradicional Folia de Reis acabar na região devido ao desinteresse dos jovens pela festa. Assim, demandaram dos estudantes de jornalismo um meio para registrar a tradição cultural e levar às escolas a história da Folia de Reis no município e sua importância para a cultura da região. Assim, os estudantes de jornalismo propuseram a produção de um vídeo-documentário e, para produzi-lo, passaram dois finais de semana imersos nos sítios dos foliões, ouvindo histórias e “causos”, vendo fotos e registros das festas de anos anteriores, participando de brincadeiras e acompanhando os preparativos para a folia do próximo ano. Tudo foi registrado e resultou no vídeo-documentário, que foi reproduzido em DVDs e entregues aos foliões.

**Objetivos do projeto:**

- preservar a memória da Folia de Reis em Monte Carmelo;
- contribuir para a difusão cultural;
- valorizar a identidade cultural da comunidade rural de Monte Carmelo;
- despertar o interesse dos jovens pela Folia de Reis;
- atrair novos foliões para garantir a manutenção e continuidade da festa.

**Ações/produtos desenvolvidos:**

- roda de conversa com membros da comunidade rural e foliões;

- produção do vídeo-documentário sobre a Folia de Reis em Monte Carmelo;
- reprodução do vídeo-documentário em DVDs para distribuição nas escolas. (acesso em [https://www.youtube.com/watch?v=koo4a\\_aRLHc](https://www.youtube.com/watch?v=koo4a_aRLHc))

**Ano: 2014 – Título: O Brasil que eu conheço**

Este projeto foi desenvolvido juntamente com as crianças do ensino fundamental da Escola do Sesi Roosevelt. Como era ano de Copa do Mundo de Futebol, as crianças estavam estudando a cultura brasileira, uma vez que a copa seria realizada no Brasil. Então, os estudantes de jornalismo propuseram que as crianças produzissem um vídeo sobre a identidade brasileira, a partir de suas vivências e de suas pesquisas. Surgiu também a ideia de entrevistar crianças brasileiras que moram no exterior, para somar a consciência delas sobre o Brasil às manifestações das crianças do Sesi. Ao final, o vídeo com todos os depoimentos foi exibido para a comunidade escolar e, na sequência, houve debate sobre a imagem do Brasil sob a perspectiva das crianças, principalmente das crianças que moram no exterior e têm notícias do país por meio da mídia internacional.

**Objetivos do projeto:**

- discutir a identidade cultural do Brasil;
- promover a integração cultural entre as crianças;
- propiciar a expressão por meio das mídias;
- debater a influência dos meios de comunicação.

**Ações/produtos desenvolvidos:**

- rodas de conversa;
- oficina de vídeo;
- produção do vídeo;
- exibição do vídeo para as crianças, seus pais e professores;
- debate, após a exibição, sobre a identidade brasileira e a influência dos meios de comunicação.

(acesso em <https://www.youtube.com/watch?v=5VK600gw-Vk>)

**Ano: 2014 – Título: Uai, aqui é Nordeste**

Este projeto foi desenvolvido junto com a Associação dos Nordestinos de Uberlândia (ANUDI), que demandou um meio para integrar os membros da associação e fortalecê-la, além de divulgar as lojas que vendem produtos do Nordeste em Uberlândia. Juntamente com os líderes da ANUDI, os estudantes de jornalismo decidiram desenvolver uma página no Face-

book e um site com as seguintes informações: as lojas de produtos nordestinos, o calendário de reuniões e as atividades/eventos da associação, obras (músicas, cordel, vestuário, entre outras) de artistas nordestinos e informações sobre a cultura de cada estado do Nordeste.

**Objetivos do projeto:**

- integrar os membros da ANUDI;
- fortalecer a associação;
- difundir a cultura nordestina;
- reforçar a identidade cultural de cada membro da ANUDI;
- distinguir as características culturais de cada estado que compõe a região;
- divulgar o comércio de produtos nordestinos.

**Ações/produtos desenvolvidos:**

- roda de conversa com os membros da ANUDI;
- participação no programa “Canta Nordeste”, veiculado na Rádio Universitária;
- oficina de produção de site;
- oficina de fotografia;
- pesquisa sobre os traços identitários dos estados do Nordeste;
- produção do site e de uma página no Facebook.  
(acesso em <https://www.facebook.com/uaiaquienordeste/>)

**Ano: 2015 – Título: Expressão Jovem**

Este projeto foi feito com os alunos do ensino médio da Escola Estadual Professor Inácio Castilho. Um dos estudantes de jornalismo havia estudado na escola e propôs aos alunos oficinas de produção de mídias para que eles pudessem se expressar, reivindicar, denunciar, informar e se divertir por meio das mídias. Com a adesão voluntária dos alunos da escola, os estudantes de jornalismo ministraram as seguintes oficinas: fotografia, produção de rádio, produção de jornal mural e produção de telejornal. A partir das oficinas, os alunos produziram as mídias e, ao final, foi desenvolvido um site que reuniu toda a produção e registrou o processo.

**Objetivos do projeto:**

- capacitar os alunos para produção midiática;
- possibilitar a expressão por meio das mídias;
- despertar a criatividade dos alunos;
- propiciar a participação e o envolvimento dos alunos nos assuntos da escola;

- integrar a comunidade escolar;
- fomentar o ecossistema comunicativo na escola.

**Ações/produtos desenvolvidos:**

- oficina de fotografia;
  - oficina de jornal mural;
  - oficina de rádio;
  - oficina de vídeo;
  - produção do jornal mural;
  - produção de um programa de rádio;
  - produção de vídeos informativos;
  - produção de um site com toda a produção.
- (acesso em <http://agenciaexpressaojo.wixsite.com/agencia>)

**Ano: 2015 – Título: Faces do Glória**

Este projeto foi desenvolvido juntamente com os integrantes da Associação de Moradores do Bairro Élisson Prieto (também conhecido como Assentamento do Glória). Na ocasião, os moradores estavam apreensivos com a possibilidade de despejo por meio de mandado judicial e demandaram dos estudantes de jornalismo a produção de um meio para divulgarem a situação deles e esclarecer a opinião pública sobre a ocupação. Então, decidiram pela produção de um vídeo para que os moradores pudessem se expressar livremente, contar a história, os objetivos e as questões jurídicas do assentamento. O formato e a linguagem foram definidos coletivamente, mas, por escolha dos moradores, os estudantes de jornalismo manusearam a câmera e ajudaram na edição do filme.

**Objetivos do projeto:**

- propiciar aos moradores do Assentamento do Glória a expressão midiática;
- mobilizar a opinião pública a favor dos moradores;
- pressionar as instâncias jurídicas e governamentais contra a ação de despejo;
- registrar o movimento e a história da ocupação.

**Ações/produtos desenvolvidos:**

- roda de conversa;
- oficina de vídeo;
- produção do vídeo.

(acesso em <https://www.youtube.com/watch?v=iB8OY8VWPGI>)

**Ano: 2015 – Título: GEDU**

Este projeto foi desenvolvido com os membros do Grupo de Estudo sobre Danças Urbanas da Universidade Federal de Uberlândia (GEDU). A demanda do grupo foi a produção de um canal para divulgar as pesquisas e as atividades do grupo, mas, sobretudo, que abordasse as especificidades das danças de rua, os tabus, as dificuldades do mercado de trabalho, e permitisse a integração entre os pesquisadores, estudantes, bailarinos e interessados em danças de rua. Assim, junto com os estudantes de jornalismo decidiram criar uma página no Facebook e um canal no Youtube para postar as produções feitas coletivamente.

**Objetivos do projeto:**

- divulgar o Grupo de Estudo sobre Danças Urbanas (GEDU);
- difundir a cultura alternativa;
- propiciar a distinção entre as modalidades de dança de rua;
- valorizar a profissão de bailarino de rua;
- promover eventos, festivais e apresentações de dança de rua.

**Ações/produtos desenvolvidos:**

- oficina de vídeo;
  - produção de seis vídeos;
  - criação de uma página no facebook para o GEDU;
  - criação do canal no youtube para o GEDU.
- (acesso em <https://www.facebook.com/geduufu/?fref=ts>)

**Ano: 2015 – Título: Projeto Gente Grande**

Este projeto foi desenvolvido com os alunos do 2º ano do ensino médio do Colégio COC-Uberlândia. Uma das estudantes de jornalismo já conhecia a escola, por ter estudado lá, e havia percebido angústia entre os alunos devido às pressões que enfrentam diante da escolha por uma profissão e do êxito (ou não) na prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Assim, foi proposto aos alunos debater o assunto e, conseqüentemente, que eles pudessem se expressar, manifestar suas apreensões diante das escolhas que deveriam fazer e dos desafios para entrar no ensino superior. Ao final, foi editado um livro digital com a produção dos alunos e um site que registrou todo processo.

**Objetivos do projeto:**

- debater as pressões e angústias vividas pelos alunos do ensino médio;
- propiciar meios para os alunos expressarem suas angústias;
- despertar a criatividade e a capacidade de expressão dos alunos;

- gerar informações para a tomada de decisões de diretores, professores, psicopedagogos e pais.

**Ações/produtos desenvolvidos:**

- rodas de conversa;
- oficina de produção de texto;
- produção de vídeo que registrou o processo;
- edição de um livro digital com os relatos dos alunos;
- produção de um site com toda a produção.

(acesso em <http://projetogentegrande.wixsite.com/projetogentegrande>)

**Ano: 2015 – Título: Libert-arte**

Este projeto foi desenvolvido com os artesãos de rua e integrantes do Malucos de BR, que queriam expressar os dilemas (diante da opinião pública e dos fiscais da prefeitura) da venda de seus produtos no espaço público (calçadas e praças), e esclarecer que o Malucos de BR é um movimento legítimo de artesãos nômades. Assim, foi produzido um vídeo-documentário com depoimentos dos artesãos, um estudante de direito e uma socióloga abordando a liberdade de expressão, ocupação comercial do espaço público, arte e cultura alternativa e o movimento Malucos de BR. Também foi produzido um fanzine para tratar o tema de forma mais lúdica.

**Objetivos do projeto:**

- promover debate sobre ocupação comercial do espaço público;
- difundir a cultura alternativa;
- valorizar os artesãos de rua;
- retratar o movimento Malucos de BR.

**Ações/produtos desenvolvidos:**

- roda de conversa;
- entrevista com estudante de direito e socióloga;
- produção de um vídeo-documentário;
- produção de um fanzine.

**Ano: 2016 – Título: Afrodite**

Este projeto foi desenvolvido com os coletivos “Crespas e Cacheadas de Uberlândia”, “Bonecas de Pixe” e “Equipe Odara Afro”, que apresentaram como demanda a necessidade de uma ampla discussão sobre a identidade da mulher negra e o feminismo negro. Juntamente com os estudantes de jornalismo, decidiram promover um evento e, para registrar e propagar as discussões do evento, produzir uma revista digital. Assim, de

forma coletiva, o evento foi planejado e realizado durante um dia, na Universidade Federal de Uberlândia, com a seguinte programação: palestras sobre feminismo negro; mulher negra e mercado de trabalho; identidade negra e transição capilar; e as oficinas de turbantes; dança afro e maquiagem para pele negra.

**Objetivos do projeto:**

- valorizar os traços culturais e identitários das mulheres negras;
- debater sobre os direitos e o empoderamento da mulher negra;
- dar visibilidade e demonstrar a importância do feminismo negro;
- divulgar a cultura afro.

**Ações/produtos:**

- criação, planejamento e produção do Evento Afrodite;
- criação e produção da Revista Afrodite.

(acesso em [https://issuu.com/afroditeprojeto/docs/combinepdf\\_\\_1\\_](https://issuu.com/afroditeprojeto/docs/combinepdf__1_))

**Ano: 2016 – Título: Mulher em Pauta**

Este projeto foi desenvolvido com a ONG SOS Mulher e Família de Uberlândia, que demonstrou a necessidade de conscientizar e orientar as mulheres vítimas de violência a denunciar. O assunto é áspero, as vítimas/público-alvo são “invisíveis” e a ong não tinha muita estrutura para assumir a produção das ações de comunicação. Mas, participou da elaboração e planejamento das ações e acompanhou a produção realizada pelos estudantes de jornalismo.

**Objetivos do projeto:**

- debater a violência de gênero;
- conscientizar e encorajar as mulheres vítimas de violência a fazerem denúncia;
- orientar as mulheres sobre os procedimentos para denunciar;
- dar visibilidade à ONG SOS Mulher e Família de Uberlândia;

**Ações/produtos:**

- mesa redonda sobre a violência contra a mulher (local: UFU; debatedores: um delegado; um professor de direito; uma promotora; uma representante da ong);
- criação de evento no Facebook (para divulgar a mesa redonda);
- criação de perfil no Instagram;
- criação e produção de folder com informações sobre a Lei Maria da Penha, dados sobre a violência contra mulher, formas para denunciar e instituições de acolhimento.

**Ano: 2016 – Título: À Flor da Pele**

Este projeto foi desenvolvido com a ONG Casa das Bem-Aventuranças e CREDESH (Centro de Referência Nacional em Dermatologia Sanitária e Hanseníase), que apresentaram como demanda um meio para combater o preconceito contra portadores de hanseníase que, segundo os membros da ong, é fruto da desinformação ou tabus sobre a doença. Assim, junto com os estudantes de jornalismo, decidiram criar uma websérie intitulada Mãos de Estigma, com quatro episódios: “Chega de Tabu”; “Identidade” (dos portadores); “Olhar técnico”; “Voluntariado”. Para tanto, criaram também um canal no Youtube e um blog, onde, além dos episódios, abordaram temas como acolhimento, tratamento, entre outros.

**Objetivos do projeto:**

- combater tabus e preconceitos sobre a hanseníase;
- dar visibilidade à ong e, conseqüentemente, aumentar o número de voluntários e colaboradores;
- promover a socialização dos portadores;
- propiciar a integração entre portadores, familiares, voluntários, membros da ong e profissionais de saúde.

**Ações/produtos**

- oficina de vídeo;
- produção da web-série “Mãos do Estigma”;
- criação do canal no Youtube;
- criação do blog “À Flor da Pele”

(acesso em <http://aflordapeleprojeto.blogspot.com.br/2016/06/web-serie.html>)

**Ano: 2016 – Título: BraDILla**

Este projeto foi desenvolvido com estudantes de engenharia do Timor Leste, que são intercambistas na UFU, e demandaram a criação de um canal para se integrarem melhor à cultura brasileira. Assim, junto com os estudantes de jornalismo, decidiram criar um blog onde relataram o cotidiano no Brasil, descobertas e curiosidades, abordaram a cultura e a história do Timor Leste, os dialetos, as semelhanças com o Brasil, entre outros assuntos.

**Objetivos do projeto:**

- promover a integração cultural entre Brasil e Timor Leste;
- facilitar a socialização dos intercambistas;
- compartilhar experiências;



- orientar os futuros timorenses intercambistas;

### **Ações/produtos**

- oficina de produção de texto;
- oficina de vídeo;
- produção do blog;
- produção de conteúdo para o blog.

(acesso em <http://bradilia.blogspot.com.br/p/home.html>)

Diante deste inventário dos projetos educomunicativos desenvolvidos na Universidade Federal de Uberlândia, observa-se que a maioria opta pela produção e disponibilização de conteúdos na internet, seja em sites, blogs ou nas redes sociais virtuais, como Facebook e Youtube. Os motivos dessas escolhas são, principalmente, o baixo custo de produção e o alcance das mídias virtuais. No entanto, cabe ressaltar que a inserção das comunidades no ciberespaço torna-se relevante, pois, muitas delas são ausentes ou representadas na mídia de forma enviesada. Uma vez que os estudantes de jornalismo auxiliam essas comunidades por meio de oficinas ou trabalho colaborativo, as mesmas se apropriam do fazer midiático e ocupam o ciberespaço com seus discursos e representações, o que sinaliza para uma possível democratização da arena midiática virtual.

### **Considerações**

Ao fazer este registro do percurso histórico e, de certa forma, revisitar os projetos, percebe-se que a Educomunicação na UFU permite ao estudante unir suas habilidades midiáticas aos saberes adquiridos na universidade e à maneira de ser de várias comunidades para, de forma colaborativa, discutir identidade, tradição e manifestações culturais, gênero, cidadania, entre tantos temas. Por meio da produção midiática, é possível fomentar um diálogo em que a pluralidade de vozes e as experiências vividas pelos estudantes contribuam para uma formação humana e cidadã.

Este projeto desenvolvido no curso de jornalismo da UFU é alvo de pesquisas dos programas de mestrado e doutorado da Faculdade de Educação da própria universidade. A análise e a avaliação constante do processo também têm sido

realizada pelos professores envolvidos no projeto. Os resultados ainda são incipientes, mas já é possível perceber, por meio de relatos dos alunos, que a prática social contribui para uma formação mais cidadã, despertando nos alunos um olhar respeitoso e mais atento às demandas da sociedade.

## Referências

CITELLI, Adílson Odair. **Comunicação e educação: implicações contemporâneas**. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Martín-Barbero, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação. In: **Comunicação & Educação**, São Paulo: ECA/USP [23], 2002. issn: 2316-9125

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

## Sobre as autoras:

**Christiane Pitanga:** Designer Gráfica, Mestre em Ciências da Comunicação, Doutoranda em Educação; Professora do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia/Minas Gerais; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias, Educação e Comunicação - GTECOM-UFU; e-mail: [chrispitanga@yahoo.com.br](mailto:chrispitanga@yahoo.com.br)

**Diva Souza Silva:** Pedagoga, Mestre em Ciências da Comunicação, Doutora em Educação; Professora da Universidade Federal de Uberlândia - Graduação e Pós Graduação; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias, Educação e Comunicação – GTECOM-UFU; Tutora PET CNX Educomunicação; e-mail: [diva@ufu.br](mailto:diva@ufu.br)

# **EXPERIÊNCIA EDUCOMUNICATIVA NO ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Francisco de Assis Silva

O Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, em seu Campus III em Juazeiro da Bahia, possui três núcleos de formação, a saber: Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos e Educom. No núcleo de Educom existe uma disciplina cuja ementa discute a compreensão do estágio na sua relação teórica e prática, saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em sistemas educacionais. Dentro de um leque de questões levantadas no estágio, às práticas educacionais devem fazer parte do processo de forma que propicie uma formação do aluno enquanto cidadão conhecedor de seus direitos e deveres e, ainda, atuante na sociedade, especialmente nos ecossistemas educativos, que são locais de sua práxis pedagógica.

## **Fundamentação teórica**

O trabalho realizado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado teve sua base na concepção de educação enquanto um campo de interface en-

tre a educação, em seu sentido mais amplo, e a comunicação, com seus vários processos, sempre buscando um diálogo entre esses dois campos que naturalmente se cruzam.

Partimos da premissa de que a educomunicação, conceito que – no entendimento do Núcleo de Comunicação e Educação da USP – designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que subjetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude (SOARES, 2011, p.15).

Na descrição das perspectivas políticas, Soares (2011, p.38), diz que a educomunicação está ganhando espaço, inclusive como política pública, através da concretização de projetos como o Educom Rádio – Educomunicação pelas Ondas do Rádio, que foi um projeto de parceria entre o Núcleo de Comunicação e Educação da USP e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre 2001 e 2004, que trabalharam numa visão interdisciplinar através da Pedagogia de Projetos.

A pedagogia de projetos tem sido outra estratégia defendida pelo campo da educomunicação, e que tem gerados frutos, a exemplo da capacitação de pessoas ligadas aos movimentos sociais: quilombolas, indígenas, assentamentos rurais e escolas rurais e urbanas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais relatam que:

O projeto é uma estratégia de trabalho em equipe que favorece a articulação entre os diferentes conteúdos de uma área com outras áreas do conhecimento. Conceitos, procedimentos e valores apreendidos durante o desenvolvimento dos estudos das diferentes áreas podem ser aplicados e conectados, ao mesmo tempo em que novos conceitos, procedimentos e valores se desenvolvem (BRASIL, 2001, p.126).

A discussão em torno das áreas de intervenção surge a partir das ideias de Pier-ry Lévy, retomadas por Martín-Barbero, que traz uma contribuição conceitual, que atende ao que se pretende com a educomunicação, ao colocar em pauta os ecossistemas comunicativos.

O ecossistema comunicativo constitui, na verdade, o entorno que nos envolve caracterizado por ser difuso e descentrado. Tal ecossistema é difuso porque é formado por uma mistura de linguagens e de saberes que circulam por diversos dispositivos midiáticos intrinsecamente interconectados; e descentrado porque os dispositivos midiáticos que o conformam vão além dos meios de que tradicionalmente vêm servindo á educação, a saber: escola e livros (MARTÍN-BARBERO, 2002, IN: SOARES, 2011, p. 42).

Os ecossistemas comunicativos surgem como elemento da definição de educomunicação quando essa é assim definida por Soares (2011, p.44), como sendo “um conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos”.

O professor Ismar de Oliveira Soares expõe a sua pretensão junto ao NCE/USP, no que se refere à contribuição da educomunicação enquanto política pública, quando expõe a seguinte colocação: “Em coerência com a história do conceito da educomunicação e com os princípios que a sustentam, propomos, pois, que esse novo campo seja pensado como uma opção conceitual a ser discutida pelo poder público e assumida na reforma do Ensino Médio no Brasil” (SOARES, 2011, p. 41).

Desta forma fica clara a pretensão de fazer do campo da educomunicação uma grande colaboradora nos rumos do processo educacional no Brasil, uma vez que a proposta da educomunicação está respaldada em algumas contribuições de teóricos que dão sustentação a tudo que se propõe nesse novo campo. Entre eles Mario Kaplún (1998), traz sua contribuição quando expõe a sua opinião sobre a comunicação educativa ao relatar que,

Identifica as práticas sociais de construção do conhecimento sob a ótica de uma visão processual geradora de sentidos. No campo dos discursos, passa a vigorar o apelo à “leitura crítica dos meios”, inicialmente de cunho ideológico, assumindo aos poucos uma abordagem mais dialética que põe ênfase não exatamente no conteúdo ou na forma, mas nas razões de uso do processo de recepção. Já na área da prática educativa, projeta-se o paradigma de um sistema participativo e autônomo que inclui todas as modalidades possíveis de comunicação dialógica (KAPLÚN apud SOARES, 2009, p. 12-13).

As contribuições de Francisco Sierra (2000), firmam esforços em analisar as diferentes visões da inter-relação Comunicação e Educação sobre o paradigma socioprático, e em suas reflexões SIERRA apud SOARES (2009, p. 15), expõe seu ponto de vista ao dizer que,

Deve ser superado o enfoque bidimensional da compreensão deste campo de pesquisa (aquela centrada exclusivamente na relação Mídia e Educação), para pensá-lo de forma integrada, como uma variável estratégica da compreensão da nova cultura pós-moderna (SIERRA apud SOARES, 2009, p. 15).

Os teóricos José Luiz Braga e Regina Calazans versam sobre as ações na interface da educação e comunicação. Eles afirmam que são,

Campos de abrangência, com tendências avassaladoras sobre variados aspectos do mundo social e físico. [...] o interfaciamento, em vez de apenas gerar um campo específico na fronteira, tendencialmente penetra os dois campos, solicitando reconsiderações em largas proporções de suas práticas e conceitos (BRAGA e CALAZANS, 2001, p.56-70 apud SOARES, 2009, p. 15).

Ao expor suas ideias, Martín Barbero (2002), pensa a relação educação e comunicação destacando que a história educacional da América Latina tem se apresentado com uma marca profunda de incomunicação. Defende em seus argumentos teóricos que ao se pensar o processo educacional fica evidenciado

a necessidade de que “uma educação idealista, construída de palavras ocas, de nostalgias e voluntarismos estéreis, transforme-se numa educação práxis, dialetizadora da palavra e da ação, em que a palavra surge ao ritmo do esforço construtor da própria realidade e a ação se reverte, possibilitando uma palavra inédita, criadora”.

Outra contribuição para o campo da educomunicação aparece quando Jorge Huergo (2002), fala sobre a autonomia da palavra. Rompendo com a restrição de pensar em uma educação para a comunicação ou de uma comunicação para a educação, coloca-se dizendo que:

Avançar na direção de uma determinada autonomia que possibilite instruir um campo para a palavra, uma palavra livre que libere o fluxo das representações, e pronuncie um mundo que não se apoie em nenhuma representação dada, senão em um sonho comum. Trata-se de uma autonomia impossível fora de uma política que saiba que não existe sociedade autônoma sem mulheres e homens autônomos (HUERGO apud SOARES, 2009, p. 18).

Esses autores contribuem para alicerçar os pilares que fundamentam o campo da educomunicação, dando a ele um lastro que o fundamenta e lhe proporciona uma identidade própria. Portanto, todo esse processo fundamenta a existência da educomunicação como um campo emergente, que pode contribuir para o rompimento da dicotomia entre educação e comunicação e construir uma nova realidade nessa interface da educação com a comunicação, principalmente no atual momento de turbulência social, política e econômica, no qual os direitos, e entre eles o de uma educação democrática, encontram-se ameaçados.

### **Estágio Curricular Supervisionado no Núcleo da Educom na UNEB**

O Departamento de Ciências Humanas, que funciona no Campus III da Universidade do Estado da Bahia em Juazeiro, tem a educação e comunicação no seu currículo conforme descrito no Projeto do Curso de Pedagogia, através do Núcleo de Educom composto de nove disciplinas na grade curricular. Vivenciam, desta forma, a interface educação e comunicação, na qual a educomunicação aparece como elemento interdisciplinar que contribui para discussões de di-

versos temas, que estão frequentemente presentes nas discussões do Estágio Curricular Supervisionado, tendo uma aproximação com o que Ismar Soares (2014, p. 15) diz ao afirmar que:

Partimos da premissa de que a educomunicação, conceito que – no entendimento do Núcleo de Comunicação e Educação da USP – designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que subjetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude (SOARES, 2014, p.15).

Ao analisar o Projeto de Regulamentação do Curso de Pedagogia da UNEB (2011), percebe-se que a sua estrutura curricular foi elaborada a partir dos princípios da flexibilização, diversificação, autonomia, interdisciplinaridade, contextualização e relação teoria-prática. Esses princípios são considerados indicadores que se enquadram em uma proposta de educomunicação.

Do quadro de disciplinas do Núcleo de Educom do Projeto do Curso de Pedagogia do DCH III, da UNEB, podemos fazer um recorte para identificar claramente a interface educação e comunicação ao analisar o Estágio Curricular Supervisionado em Educom, no sexto, sétimo e oitavo períodos.

O Estágio Supervisionado em Educom aparece como elemento fortalecedor e aglutinador dos conteúdos que já são tratados desde o terceiro período de formação dos alunos do curso de Pedagogia quando cursam a disciplina: Educação e Comunicação, com 60 horas/aula, que apresenta a proposta ementaria:

Estuda e educação e comunicação com seus conceitos básicos, suas transformações e relações. As aproximações entre educação e comunicação. A linguagem dos meios de comunicação visual, sonoros e impressos na escola contemporânea e suas possibilidades educativas. Educação do olhar, o papel do educador na introdução dos conceitos de educação e comunicação na formação do aprendiz. O uso dos meios interativos (BAHIA, 2011).



Ao desenvolver esse estudo inicial de sua formação os alunos encontraram na disciplina a proposta de discutir temas que os levem a reflexões que possam contribuir para a ressignificação de conceitos e práticas, principalmente no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma são elencados assuntos como: as transformações e as relações da educação e comunicação a partir dos conceitos básicos; o papel educativo dos meios de comunicação; os meios de comunicação na escola; as linguagens dos meios de comunicação e suas possibilidades educativas; Mídia e Educação no espaço escolar; Educomunicação e Educação Midiática, sempre com a possibilidade de inclusão de novos conteúdos a depender da necessidade, interesses e sugestões dos alunos.

No desenvolvimento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Educom temos buscado, após reflexões e estudos, trabalhar o seu ementário e os seus conteúdos com a intencionalidade de discutir a educação e a comunicação dentro de uma interface que coloquem todos focados em uma proposta de educomunicação, desta forma as discussões e as práticas propostas e desenvolvidas acabaram por nos levar a uma aproximação do que hoje o Núcleo de Comunicação e Educação da USP, define como sendo o novo campo de intervenção, identificado como:

O conjunto das ações voltadas ao planejamento e implantação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2003 IN SOARES, 2014, p. 36).

A constante busca da clareza de um conceito do campo no qual eram desenvolvidas as nossas atividades de estágio era uma realidade, mas a educomunicação preencheu o vazio que existia. A cada indicador identificado, que representa este campo, ficava mais clara a nossa intencionalidade em trilhar esse caminho já reconhecido por muitos, como um consistente campo da interface educação e comunicação.

À medida que as reflexões ocorrem no decorrer da socialização dos conteúdos trabalhados no Estágio Curricular Supervisionado em Educom no curso de Pedagogia, muitas percepções vão surgindo quando são relacionados os conteúdos com as realidades encontradas nas escolas. Ao chegar a uma escola e encontrar as paredes em branco ou com materiais dos alunos alusivos as aprendizagens desenvolvidas, muitas indagações podem surgir a luz dos indicadores de educomunicação, podendo-se discutir a autonomia e democracia; a forma como ocorre a relação comunicativa entre professor e aluno e até explicitar uma relação de poder horizontal ou vertical, revelando a possibilidade, ou não, da dialogicidade, podendo levar o aluno em uma formação que tenha como base a democracia ou o autoritarismo.

A utilização da pedagogia de projetos leva os alunos a entenderem que é nas relações de construção do conhecimento que se aprende o que pode contribuir com o rompimento com as relações hierárquicas de poder. Durante o desenvolvimento da disciplina as discussões dos conteúdos transcendem a especificidade que cada um deles pode ter, pois a partir deles é construída a possibilidade de enxergar longe através da prática da transversalidade pedagógica.

A relação biunívoca em que se entrelaçam educação e comunicação engloba os mais diferenciados assuntos, concepções e linhas teóricas, práticas, sujeitos, tempos e processos formais e não formais conscientes e determinados. Envolve também manifestações humanas expressivas (...), em um sentido de transformação e continuidade das relações interpessoais (KENSKI, 2008, p.649).

A intenção é fazer com que a interface educação e comunicação possibilite aos alunos uma formação como prática intencional de cidadania, que se reflita na sua condição de profissional da educação que pode fazer diferente a partir de diversos conhecimentos, entre estes aqueles ligados ao campo da educomunicação.

As atividades do Estágio Supervisionado em Educom dentro do curso de Pedagogia duram 315 horas e é um momento importante nos processos de formação do pedagogo no qual ele pode crescer profissionalmente através de ativida-

des que envolvem observar, pesquisar, aprender e intervir, desenvolvendo uma articulação entre a teoria e a prática.

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), da UNEB, através de sua Resolução 795/2007, descreve que:

Os estágios são atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao educando pela vivência em situações reais de vida e trabalho, no ensino, na pesquisa e na extensão, na modalidade regular e projetos especiais perpassando todas as etapas do processo formativo e realizadas na comunidade em geral, ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, ONGs, Movimentos Sociais e outras formas de organizações, tutelados pela coordenação central e setorial.

No Curso de Pedagogia do Campus III da UNEB, o Estágio Supervisionado em Educom no sexto período tem uma proposta na sua ementa que,

Discute a compreensão do estágio na sua relação teórica e prática, saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em sistemas educacionais. Elaboração e execução de projetos de estágio em observação e análise de processos com tecnologias contemporâneas presentes. Experimentações livres de situações que envolvam práticas e tecnologias educacionais (BAHIA, 2011).

O Estágio Supervisionado no Núcleo de Educom possui mais duas etapas: no sétimo e oitavo períodos, com a realização do estágio através da execução de projetos pedagógicos com a utilização dos meios tecnológicos de comunicação, em escolas da rede pública e privada, espaços não escolares e ONG's. O estágio ainda pode sugerir a elaboração de projetos de minicursos na área de educação tendo como clientela alunos do curso de formação de professores, docentes das diversas redes de ensino, membros de ONGs, comunidade em geral, com contribuição das disciplinas do núcleo de Educom, em um trabalho interdisciplinar.

## **Relato de prática educomunicativa no Estágio Supervisionado**

Essa experiência da Educomunicação aplicada ao estágio do curso de Pedagogia em Educom busca desde o início ter as suas bases nos fundamentos que indicam a presença da prática educomunicativas. Assim sendo, o diálogo, a democracia, a pedagogia de projetos e outros elementos da educação são presentes nas atividades desenvolvidas.

O primeiro passo para o desenvolvimento das atividades da disciplina Estágio Supervisionado em Educom é a apresentação do plano da disciplina no qual os alunos conhecem a ementa, objetivos, metodologias, processos avaliativos e as referências bibliográficas para apreciação e sugestões de melhorias e adaptações às necessidades e expectativas no tocante ao desenvolvimento da disciplina. Concluído esse momento, começamos a discussão dos conteúdos em sala de aula utilizando a metodologia da exposição dialogada na qual os alunos são envolvidos em um processo de debate em torno dos conteúdos que servem de fundamentação teórica para sustentação da prática do estágio no ecossistema educomunicativo que receberá os alunos em processo de formação.

Ao mesmo tempo o professor que ministra a disciplina visita as possíveis escolas que servirão de campo de estágio para a apresentação da proposta de trabalho, normalmente aos gestores e aos coordenadores pedagógicos, para a assinatura do pacto de acordo cooperativo entre a Universidade do Estado da Bahia, Campus III, Juazeiro- BA e a Escola Campo de Estágio, assegurando a realização das atividades que são desenvolvidas por um período de duas semanas, divididas em dois momentos: o projeto de observação e levantamento de dados realizado em uma semana de atividades dentro da escola e o projeto de ação pedagógica em mais uma semana de atividades na escola.

O segundo momento com os alunos, em sala de aula, é quando os mesmos elaboram um projeto de estágio e são encaminhados às escolas para um momento prático de observação e coleta de dados no qual são levantadas as necessidades e interesses da comunidade escolar ouvindo os alunos, professores e gestores. Esse trabalho é realizado com o auxílio de um questionário anteriormente formulado, em sala de aula na Universidade, em atividades desenvolvidas entre o professor e os alunos de estágio em Educom a fim de entender se existem

projetos com fins em educação e comunicação; levantando informações sobre como é o projeto político pedagógico, os planos de aulas e se os livros didáticos fazem alguma menção a interface educação e comunicação; observando a possível existência de um profissional “educador” ou “técnico” para trabalhar com as tecnologias no campo de estágio; identificando se os docentes dispõem de orientações e formação sobre os produtos midiáticos, educação e como é a comunicação entre professores e alunos; refletindo sobre o que o espaço educacional comunica através de suas estruturas físicas existentes, entre outras questões que surgem no decorrer do estágio supervisionado. As informações, interesses e necessidades que os alunos levantaram através das primeiras atividades desenvolvidas na escola campo de estágio, são socializadas em sala de aula na Universidade em um momento de debate e reflexão pedagógica, no qual espera-se que sejam construídos novos conhecimentos e aprendizados. Esse rico material é o ponto de partida para a elaboração do projeto de ação pedagógica, através do qual os alunos desenvolverão a segunda semana de estágio, atendendo as demandas e necessidades que foram levantadas pelos membros da comunidade escolar objeto da ação pedagógica dos alunos, com vistas a atender a formação pedagógica dos alunos e, também, contribuir com discussões demandadas pela comunidade escolar.

A elaboração em sala de aula com o acompanhamento e orientação do professor de estágio, do projeto de ação pedagógica, que é desenvolvido com a comunidade escolar, leva em consideração a dialogicidade e a participação de membros da escola, da comunidade e de entidades que possam colaborar no desenvolvimento da temática escolhida para ser objeto de análise e discussão para construção de conhecimentos e alternativas que possam influenciar na vida e na cidadania de cada um dos envolvidos nesse processo formativo. Desta forma, os alunos buscam fazer gestão junto à escola e outras entidades como: clube de mães, associação de moradores e outros órgãos públicos a exemplo de Universidades, polícias, secretarias municipais ou estaduais com o intuito de gerar uma ação coletiva de envolvimento de diversos setores da sociedade. A continuidade das atividades do Estágio Supervisionado ocorre com a preparação, pelos alunos, de um relatório que é socializado em sala de aula e depois

é apresentado em um seminário de estágio que envolve todas as turmas de estágio supervisionado dos Núcleos de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educom, que fazem parte do Curso de Pedagogia do Campus III, da UNEB, em Juazeiro da Bahia.

Ao consultar Pimenta e Lima (2004, p. 24), elas assim descrevem as finalidades do estágio: “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica”.

Ao desenvolver o Estágio Supervisionado em Educom, espera-se que os alunos desenvolvam um olhar pedagógico mais amplo, construindo, desconstruindo e reconstruindo conhecimentos de forma expressiva ao intervir no campo de estágio supervisionado, podendo colocar em prática todo o conteúdo aprendido durante as aulas na Universidade como elemento desafiador e engrandecedor do papel do pedagogo e a sua ação na sociedade como possíveis educadores.

As atividades desenvolvidas no DCH III, da UNEB em Juazeiro, deixam fortes evidências da presença de ecossistemas comunicativos com indicadores da educação, que contribuem de forma substancial para que na formação dos pedagogos sejam agregados os conhecimentos sobre a educação, ajudando assim a responder as expectativas da sociedade. E nessa perspectiva a disciplina de Estágio Supervisionado do Núcleo de Educom em Pedagogia tem contribuído para com esse processo.

### **Consideração Final**

O curso de Pedagogia da UNEB, em Juazeiro da Bahia, busca atender as novas demandas da clientela de alunos e da sociedade e a educação passa a se fazer presente como parte dos currículos formal e operacional que foram construídos e desenvolvidos para atender o que se propunha no novo Projeto de Regulamentação do Curso de Pedagogia da UNEB em Juazeiro da Bahia e a disciplina Estágio Supervisionado contribui com esse processo.

Ao desenvolver as atividades pedagógicas no curso de Pedagogia, as práticas educacionais ocorrem através de atividades extra sala de aula ou na trans-

versalidade das disciplinas, mas sem deixar de fazer parte do contexto vivenciado pelos alunos de pedagogia, em ações como oficinas, seminários e outras atividades, que, muitas vezes, ocorrem como desdobramento da disciplina de Estágio Supervisionado.

As práticas educomunicativa podem ser visualizadas através do Núcleo de Educom, que hoje é composto de nove disciplinas na grade curricular: Educação à distância, Linguagens e Comunicação, Didática e Tecnologias, Seminários Temáticos, Trabalho de Conclusão de Curso, Laboratório de Comunicação, Tecnologias na Educação, Educação e Comunicação e Estágio Supervisionado em Educom.

Sendo assim, pode-se afirmar que os indicadores da educomunicação, indireta ou indiretamente, estão presentes no curso de Pedagogia do DCH III da UNEB de Juazeiro da Bahia e em especial no Estágio Supervisionado em Educom no qual são desenvolvidas atividades que caracterizam a existência da Educomunicação como um campo da interface educação e comunicação, que contribui substancialmente com a formação dos pedagogos inseridos em uma sociedade com muitas demandas sociais, políticas, econômicas e educacionais.

## Referências

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia**. Departamento de Ciências Humanas em Juazeiro da Bahia. UNEB, 2011.

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 795/2007**. UNEB, 2017.

BRAGA, José Luis e CALAZANS, Regina. **Comunicação e Educação, questões delicadas na interface**. Porto Alegre: Hacker Editores, 2001.

BRASIL. Conselho nacional da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2001.

KAPLÚN, Mario. **Uma pedagogia de la Comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas; Papirus, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La Educación desde la Comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SIERRA, Francisco. **Introducción a la Teoría de la Comunicación Educativa**. Sevilla: Editorial MAD, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Teorias da comunicação e Filosofias da Educação: fundamentos epistemológicos da educomunicação**. Texto para aula do concurso de titular, ECA-USP, 2009.

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

### **Sobre o autor:**

Francisco de Assis Silva: Doutorando Interinstitucional (DINTER) entre o Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM – USP) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: assis-francisco@bol.com.br. Docente do Departamento de Ciências Humanas III, UNEB, Juazeiro – BA. E-mail: fasilva@uneb.br.



## **Interloquções entre divulgação científica e educomunicação: o caso do projeto de extensão “UFU Ciência”**

Felipe Gustavo Guimarães Saldanha  
Ana Beatriz Camargo Tuma  
Geovane Souza Melo Junior  
Kleber Del Claro

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), atualmente, possui sete *campi* distribuídos em quatro cidades mineiras, a saber: Uberlândia, Monte Carmelo, Patos de Minas e Ituiutaba. Mais especificamente, esta estrutura é composta por: trinta e três Unidades Acadêmicas, uma Escola de Educação Básica (ESE-BA), uma Escola Técnica de Saúde (ESTES), três fazendas universitárias, Hospital de Clínicas, Odontológico, Veterinário e do Câncer. Ademais, entre professores, alunos (graduação, pós-graduação e educação a distância) e técnicos-administrativos, a UFU possui uma comunidade acadêmica de, aproximadamente, 30 mil pessoas, que geram, anualmente, expressiva quantidade de conhecimento científico produzido desde pesquisas feitas no ensino fundamental até no âmbito do pós-doutorado<sup>1</sup>.

---

1. Informações extraídas do vídeo produzido pela TV Universitária de Uberlândia (2018).

Para divulgar todo esse conhecimento científico à sociedade, a UFU possui, há muitos anos, a Diretoria de Comunicação Social (DIRCO) e a Fundação Rádio e TV Educativa de Uberlândia (RTU). Outrossim, em meados de 2017, visando somar forças com essas instâncias universitárias, a Diretoria de Pesquisa (DIRPE), vinculada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), instituiu o Núcleo de Divulgação Científica. Afinal, segundo Oliveira (2010), o ponto de partida para incentivar a divulgação de ciência e tecnologia (C&T) no Brasil, de maneira eficaz e contínua, perpassa pelos institutos de pesquisa, universidades, órgãos governamentais e a comunidade científica. Destarte, no processo básico de comunicação social, eles são os emissores das mensagens, uma vez que são os detentores das informações primárias.

Neste cenário, o Núcleo de Divulgação Científica tem como foco a veiculação de C&T por meio das mídias digitais e do audiovisual, atividades desenvolvidas por meio do seu projeto de extensão “UFU Ciência”. Para tanto, foram criados uma página no Facebook<sup>2</sup>, seu principal meio de comunicação, um blog<sup>3</sup> e um canal no YouTube<sup>4</sup>. Com relação aos recursos humanos deste projeto, até fevereiro de 2018 a equipe era composta por uma jornalista voluntária formada pela UFU e com Mestrado em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), um discente bolsista e três discentes voluntários do curso de Jornalismo da UFU, o diretor de Pesquisa e um servidor técnico-administrativo da DIRPE.

Tanto o “UFU Ciência” quanto o próprio Núcleo de Divulgação Científica não tiveram, em suas gêneses, uma proposta que aliasse a veiculação de C&T à educomunicação. Contudo, o curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia investe no ensino e na prática da educomunicação desde o primeiro ano da graduação – vide, por exemplo, a disciplina “Comunicação e Educação”, oferecida no 1º período. Assim, pode-se observar interloquções entre práticas

---

2 <https://www.facebook.com/ufuciencia/>

3 <https://diretoriapesquisau.wixsite.com/ufuciencia>

4 [https://www.youtube.com/channel/UC\\_FU2sLcJ7nic-elp78jw7w](https://www.youtube.com/channel/UC_FU2sLcJ7nic-elp78jw7w)

educomunicativas e a divulgação de ciência e tecnologia em todo o processo de produção e veiculação dos vídeos voltados para a internet.

Neste artigo, apresentar-se-á quais são essas articulações no processo de produção e veiculação dos vídeos voltados, especialmente, para a rede social Facebook, no período compreendido de julho de 2017 a fevereiro de 2018. Além disso, nas próximas páginas, tratar-se-á dos conceitos de educomunicação e divulgação científica, do projeto de extensão “UFU Ciência” e de seus resultados.

## **DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCOMUNICAÇÃO**

### **O que é divulgação científica e a percepção pública de C&T**

Historicamente, ainda que a divulgação científica tenha começado em meados do século XV, com a invenção da imprensa de tipos móveis, a ciência brasileira só entrou na agenda do governo e da sociedade na década de 1940. No entanto, foi apenas com o surgimento, na década de 1980, das revistas *Ciência Hoje* (publicada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e *Ciência Ilustrada* (Editora Abril) que a divulgação e o jornalismo científico brasileiros desenvolveram-se de maneira considerável (OLIVEIRA, F., 2010).

Segundo uma definição mais tradicional, a divulgação científica pode ser entendida:

[...] como o uso de processos e recursos técnicos para a comunicação da informação científica e tecnológica ao público em geral. Nesse sentido, divulgação supõe a tradução de uma linguagem especializada para uma leiga, visando a atingir um público mais amplo. (ALBAGLI, 1996, p. 397).

Já de acordo com Bueno (2010), a divulgação científica se refere à difusão de informações em ciência e tecnologia, tendo a função primordial de democratizar o acesso ao conhecimento científico e estabelecer condições para a alfabetização científica. Por esta última expressão, entende-se abrir espaço para a aproximação e o diálogo entre os que produzem ciência e tecnologia, de um lado, e o cidadão comum, de outro, assim como convocar pessoas para amplos debates a respeito da relação entre a ciência e a sociedade, a democracia e o mercado.

Tal divulgação contribui, portanto, para incluir os cidadãos no debate sobre assuntos especializados e que podem ter impacto em suas vidas e trabalhos.

Podem ser elencadas algumas razões, de acordo com Ivanissevich (2005), para justificar maior investimento na divulgação científica pelos governos e maior envolvimento dos cientistas com a popularização da ciência. Em primeiro lugar, acredita-se que uma população alfabetizada em ciência seria essencial para formar uma força de trabalho mais bem treinada e especializada, resultando em maior prosperidade para o país. Além disso, um melhor entendimento da ciência teria também repercussões diretas no cotidiano das pessoas, como, por exemplo, um maior cuidado com a própria saúde. Por último, a compreensão de aspectos tecnocientíficos permitiria aos indivíduos tomar decisões mais apropriadas sobre questões polêmicas, o que tornaria o debate mais democrático.

Junto a essas razões, pode-se considerar, segundo pesquisa realizada em 2015 sobre a percepção pública da C&T (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2017), que é grande o interesse que os brasileiros afirmam ter por ciência e tecnologia. A maior parte dos entrevistados (61%) se declara interessada (35%) ou muito interessada (26%) pelo tema. Somado a isso, 44% deles concordam totalmente que, se bem explicado, são capazes de entender o conhecimento científico e 47% que a população deve ser ouvida nas grandes decisões sobre os rumos da ciência e da tecnologia.

Apesar desse grande interesse e de uma visão positiva sobre o tema, de acordo com a pesquisa mencionada, os brasileiros têm uma escassa apropriação da informação científica e tecnológica e conhecem pouco a história da ciência e tecnologia do país. Essa constatação pode ser demonstrada pelo fato de que somente 13% dos entrevistados se lembram do nome de alguma instituição que faça pesquisa no Brasil e 93% deles não se recordam do nome de um cientista importante do país. Os cientistas cuja exposição midiática é maior são os mais lembrados, como o neurologista Miguel Nicolelis.

Sobre a imagem que os entrevistados da pesquisa em questão têm dos cientistas, tem-se que: são pessoas inteligentes que realizam coisas úteis para a humanidade (50%); têm características positivas (74%); e servem a interesses

econômicos, se interessam por temas distantes da realidade da sociedade ou são “excêntricos de fala complicada” (22%). Por fim, é importante levar em conta que, quando acessam informações sobre o campo da Ciência & Tecnologia, a população em geral utiliza como fontes, principalmente, sites de instituições de pesquisa (42,4%), sites de jornais ou revistas (39,5%), Facebook (28,1%), Wikipedia (14,3%) e blogs (14%).

### **Em busca de uma “educomunicação científica”**

A educomunicação pode ser entendida como um campo de intervenção social autônomo, que emerge especialmente dos movimentos sociais de comunicação popular, e se constitui em um paradigma orientador de ações voltadas para a criação e desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos, participativos e dialógicos em espaços educativos, mediante uma gestão democrática das tecnologias da informação e comunicação e tendo como meta a prática plena da cidadania. As ações educacionais podem ser agrupadas em áreas de intervenção, de acordo com as suas características (SOARES, 1999; 2011a; 2011b).

Os pontos de contato entre a educomunicação e a divulgação científica já são objeto de investigação acadêmica há mais de uma década. A título de exemplo, Miranda (2007) propõe uma metodologia de elaboração de “Jornal Escolar de Ciências”, com matérias sobre ciência e tecnologia redigidas por alunos do Ensino Médio, propiciando a reflexão crítica sobre o funcionamento da mídia e dos processos científicos e incentivando os jovens a se tornarem protagonistas e produtores de informação. Por sua vez, Vânia Oliveira (2010) analisa oficinas de produção de vídeos com música amazônica, feitas por professores e alunos do Ensino Médio, baseada em relatórios de pesquisas florestais da Embrapa Rondônia, bem como o seu uso didático posterior em sala de aula, com o propósito de colocar em discussão o papel da ciência e da sociedade e de popularizar o conhecimento gerado pelos cientistas. Tal proposta se insere no que a autora classifica como “educomunicação científica”. Contudo, percebe-se que a proposta relatada não envolve os sujeitos na gestão democrática das atividades, utilizando metodologias e recursos estabelecidos *a priori*, numa perspectiva que estaria mais ligada a “conscientização” e “capacitação”.

Alguns anos mais tarde, o termo “educomunicação científica” seria novamente utilizado por Nápolis, Façanha e Luz (2016) para qualificar uma série de programas de rádio semanais de divulgação científica, veiculados (por radiodifusão convencional e pela internet) em emissora ligada à Universidade Federal do Piauí (UFPI) também com o propósito de difundir ciência, tecnologia e inovação à sociedade. Jornalistas em formação e pesquisadores do curso de Ciências da Natureza mediaram discussões com entrevistados internos e externos à comunidade acadêmica e buscaram envolver os ouvintes na sugestão de pautas e na participação direta na programação por meio de linha telefônica aberta e acesso às redes sociais. Ainda assim, percebe-se que, neste projeto, grande parte do controle sobre a informação recai sobre o jornalismo científico, cabendo aos demais envolvidos um papel mais de colaboradores que de protagonistas.

Finalmente, Morita (2017) apresenta o caso da Rede de Divulgação Científica (RDC), fruto de parceria entre as três instituições públicas de ensino superior de Mato Grosso: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e Instituto Tecnológico Federal de Mato Grosso (IFMT). A produção científica delas é integrada em um único site, no qual são veiculados conteúdos redigidos em linguagem jornalística e mais acessível, com tradução dos termos técnicos. No âmbito da educomunicação, o principal diferencial do projeto é a preocupação em facilitar o diálogo entre academia e sociedade ao disponibilizar, junto aos textos, o contato direto do cientista, que assim “proporciona, para o pesquisador, um feedback, uma análise da recepção e percepção de seus trabalhos, podendo contribuir para futuras pesquisas. E, para o leitor, é possível o aprofundamento, questionamento e debate com um especialista” (MORITA, 2017, p. 335). Novamente, entretanto, nota-se que o jornalismo científico tem a “palavra final”. O autor também manifesta sua expectativa em que a RDC seja fonte de pesquisa para promoção de discussões dentro das salas de aula da educação básica, embora isto seja colocado apenas no campo das possibilidades.

À luz dos referenciais práticos apresentados como pioneiros no caminho da construção de uma “educomunicação científica” de fato, ou de uma divulgação científica essencialmente educacional, é possível vislumbrar que a proposta de vídeos para a internet do “UFU Ciência” também se filia a este caminho e

contribui com alguns avanços, não só em função dos seus produtos finais, mas, especialmente, devido à forma como seu processo de produção foi idealizado e implementado. Antes de elaborar este raciocínio, é necessário proceder à contextualização e descrição do projeto.

### **“UFU CIÊNCIA”: PRODUÇÃO E VEICULAÇÃO DOS VÍDEOS**

Em primeiro lugar, é importante sublinhar que um dos princípios do “UFU Ciência” é levar em conta que o conhecimento, a ciência e a tecnologia são construídos por todos os atores da comunidade acadêmica, isto é, desde os alunos de graduação e pós-graduação, passando pelos trabalhadores técnico-administrativos até os professores. Dessa maneira, todos eles são tratados como pesquisadores, cientistas. Além disso, as pesquisas divulgadas fazem parte de um espectro que contempla todas as áreas do conhecimento, ou seja: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências da Saúde; Engenharias; Letras, Linguística e Artes; Ciências Humanas; e Ciências Biológicas. A equipe do projeto de extensão reúne-se com determinada frequência para, dentre outras questões, discutir quais pesquisas produzidas na universidade serão divulgadas para seu público-alvo: a sociedade em geral. Assim, são escolhidas as pautas que serão desenvolvidas pela equipe de Jornalismo, considerando-se fatores como proximidade geográfica e impacto social dos temas das pesquisas que serão abordadas nos vídeos.

Feito isso, são marcadas pré-entrevistas com os cientistas para entender melhor as pesquisas e explicar como funcionam as gravações, já que a maioria deles nunca teve contato com a divulgação científica e nem deu entrevista para o meio audiovisual. O que se ressalta nas pré-entrevistas e, posteriormente, nas entrevistas, é a importância de os pesquisadores “traduzirem” o linguajar técnico da área de conhecimento a que pertencem para um mais popular, uma vez que:

O público leigo, em geral, não é alfabetizado cientificamente e, portanto, vê como ruído – o que compromete drasticamente o processo de compreensão da C&T – qualquer termo técnico ou mesmo se enreda em conceitos que implicam alguma complexidade. [...] a

difusão de informações científicas e tecnológicas para este público obrigatoriamente requer decodificação ou recodificação do discurso especializado, com a utilização de recursos (metáforas, ilustrações ou infográficos, etc.) [...] (BUENO, 2010, p. 3).

Na fase de entrevistas, além das falas dos cientistas, é filmado o maior número de imagens possível sobre as pesquisas para ajudar a ilustrar o assunto abordado. Dependendo da complexidade do tema, as entrevistas têm duração de 30 minutos a duas horas, já que tudo o que é explicado deve ser feito de forma clara e simples. Na edição, junta-se as falas dos pesquisadores com várias imagens em vídeos de cerca de três minutos, o que estimula o consumo completo deles pelos internautas.

Editado o vídeo, ele é veiculado nas mídias digitais do “UFU Ciência” sempre acompanhado de um texto explicativo e, na maioria das vezes, de legenda em inglês e português, visando seu maior alcance. Na figura 1, há um exemplo de vídeo divulgado no Facebook:

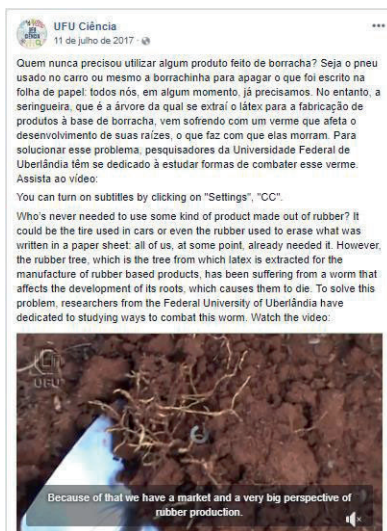


Figura 1 - Vermes que matam seringueiras (Fonte: UFU Ciência (2017))

O vídeo em questão trata do verme *Meloidogyne exigua*, que tem afetado o desenvolvimento das raízes das seringueiras (principais fontes de extração de látex para produção de borrachas) e, conseqüentemente, matado-as. Quem



explica o assunto é o prof. Lísias Coelho, do Instituto de Ciências Agrárias da UFU, que, nos últimos dez anos, tem acompanhado o desenvolvimento das seringueiras na região do Triângulo Mineiro e estudado formas de controlar esse verme para fazer com que elas vivam seu ciclo natural de produção de látex (mais de 30 anos). A forma mais eficiente de controle é não introduzir o verme na propriedade, mas, uma vez que ele foi introduzido com as mudas de seringueiras, os três métodos que estão sendo testados são: as plantas antagonistas; o controle químico; e os agentes biológicos.

### **A EDUCOMUNICAÇÃO NO PROJETO DE EXTENSÃO**

Embora o “UFU Ciência” não tenha sido concebido intencionalmente com base nos referenciais teóricos da educomunicação, como já foi exposto, é possível perceber seu compromisso em fomentar o desenvolvimento de um ecossistema comunicativo dialógico, que envolve a comunidade acadêmica e a população em geral. Isso se torna mais claro quando se tenta classificar suas ações dentro das áreas de intervenção da educomunicação, o que será feito a seguir. A área em que o “UFU Ciência” melhor se enquadra, quiçá, seja a da “produção midiática para a educação”, entendida “como meta estabelecida pelos meios de comunicação, especialmente os identificados como culturais e educativos, no sentido de dialogar com seus respectivos públicos, prestando serviços que colaborem para o conhecimento e a prática da cidadania” (SOARES, 2013, p. 187). Ao difundir a ciência para o público leigo por meio das redes sociais, tornando o conhecimento especializado mais acessível tanto em termos de linguagem como de canal, e, principalmente, ao fazê-lo em nome de uma instituição de ensino pública, o projeto transparece seu compromisso com a democratização do saber acadêmico.

Exemplo disso pode ser o próprio vídeo da seção anterior em que se apresenta o nematoide *Meloidogyne exigua* como verme para a sociedade em geral. Se a equipe de Jornalismo não tivesse incentivado o prof. Lísias Coelho a traduzir o termo nematoide para verme, certamente poucas pessoas teriam entendido o que ele significa e, conseqüentemente, a essência do conteúdo veiculado.

Em certo aspecto, o “UFU Ciência” também se aproxima das áreas da “educação para a comunicação” e da “mediação tecnológica na educação”, uma vez que busca, junto aos cientistas, levar à ponderação sobre o papel da mídia e das tecnologias da informação e comunicação na popularização científica. Dessa forma, suscita a reflexão sobre as possibilidades de expressão individual ou coletiva no estabelecimento de diálogos com a comunidade externa, tendo a mediação seja de veículos jornalísticos, seja das redes sociais.

Tal possibilidade pode ser ilustrada pela constatação dos envolvidos no projeto de extensão de que, em seu início, a maioria dos cientistas tinha receio de expor suas pesquisas em vídeos de divulgação científica, pois acreditava que não seria capaz de fazê-la e que a sociedade em geral não entenderia. Com o trabalho desenvolvido pela equipe de Jornalismo do “UFU Ciência” – que, com paciência, mostrou que é possível fazer isso e suas maneiras de realizá-la (exemplo: linguajar acessível) –, os pesquisadores perceberam não só que são capazes de se comunicarem com a população, como também o fato de ela querer se comunicar com eles por meio de comentários no Facebook. Alguns deles, inclusive, afirmaram querer gravar novamente, em outra oportunidade, para divulgar suas outras pesquisas para a sociedade.

Finalmente, pode-se inferir ainda que o “UFU Ciência” se aproxima da área “gestão da comunicação nos espaços educativos”, voltada para o planejamento, implementação e avaliação das ações das demais áreas. Um dos papéis do gestor educocomunicativo é o de “inserir-se numa comunidade, colocando seu saber tecnológico à disposição da população, para que ela pratique uma comunicação mediatizada por veículos de mídia ou de alcance comunitário (o comunicador como assessor de movimento popular)” (SOARES, 2009, p. 36), como bem o faz a equipe do projeto de extensão.

Neste sentido, se for traçado um paralelo entre população/movimento popular e comunidade acadêmica/universidade, nota-se que o processo de produção do “UFU Ciência” contribuiu para educar alunos, professores e servidores técnico-administrativos quanto à importância de difundir o conhecimento produzido intramuros e instrumentalizá-los em termos de técnicas e posturas para tal. Sendo assim, os vídeos e o Núcleo de Divulgação Científica da UFU teriam o

potencial de inspirar o desenvolvimento de uma cultura de divulgação científica dentro da instituição, apoiada por políticas institucionais, mas concretizada pelos próprios discentes e servidores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar de ser um projeto relativamente novo, com apenas um ano de funcionamento, o “UFU Ciência” já colhe frutos do trabalho que desenvolve. Em maio de 2018, a página do projeto no Facebook contava com, aproximadamente, quatro mil seguidores. As postagens feitas somam centenas de curtidas, compartilhamentos e comentários, além de milhares de visualizações. Alguns vídeos publicados, sozinhos, chegam a mais de vinte mil visualizações – este é o número de habitantes de muitas cidades interioranas do estado de Minas Gerais. Portanto, em tão pouco tempo, o projeto já alcançou considerável comunidade de pessoas.

A título de exemplo, pode-se citar o vídeo divulgado no Facebook sobre o tema “projeto e fabricação de próteses a baixo custo”, que obteve 21 mil visualizações, 271 curtidas e 448 compartilhamentos. Até maio de 2018, este era o vídeo com maior número de visualizações do “UFU Ciência”.

Neste material audiovisual, o prof. Edgard Lamounier, da Faculdade de Engenharia Elétrica da UFU, e sua equipe interdisciplinar, desenvolvem pesquisa com a temática mencionada a fim de ajudar indivíduos que sofreram amputação nos membros superiores. Na primeira fase do estudo, há o projeto da prótese propriamente dita feito por meio de ferramentas computacionais para modelá-la em 3D. Na segunda etapa, a prótese projetada no computador é levada para um ambiente de realidade virtual, tridimensional, onde o futuro paciente treina a usá-la. Na fase seguinte, há a impressão na impressora 3D. A etapa final da pesquisa, é a utilização da prótese fabricada pelo paciente, mas ela está ainda em andamento porque se aguarda a autorização do Comitê de Ética. É importante observar que o vídeo aborda um assunto de utilidade pública, de significativo interesse social, pois envolve menos gastos para um “tratamento de saúde”.

Ademais, o “UFU Ciência” foi finalista na categoria “Audiovisual – Profissional” e ganhou na categoria “Proposta Empreendedora” o Prêmio Regional de Jorna-

lismo Orlei Moreira, realizado em 2017 pelo curso de Jornalismo da UFU, e já foi apresentado nos eventos científicos I Comunica Ciência, na própria UFU, e 5º Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura (EDICC 5), na Unicamp.

Assim sendo, a partir das discussões realizadas ao longo destas páginas e dos números apresentados, torna-se claro que o objetivo maior desta iniciativa está sendo alcançado com êxito, isto é, tem-se conseguido abrir o diálogo entre os cientistas da Universidade Federal de Uberlândia e a população em geral.

## REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. Divulgação científica: Informação científica para cidadania. **Ciência da Informação**, [S.l.], v. 25, n. 3, dec. 1996. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/639>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. 1 esp, pp. 1-12, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585/6761>>. Acesso em: 12 maio 2018.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **A ciência e a tecnologia no olhar dos brasileiros: Percepção pública da C&T no Brasil 2015**. 2017. Disponível em: <[https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/percepcao\\_web.pdf](https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/percepcao_web.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2018.

IVANISSEVICH, Alicia. A mídia como intérprete: Como popularizar a ciência com responsabilidade e sem sensacionalismo. In: BOAS, Sergio Vilas (Org.). **Formação & informação científica: jornalismo para iniciados e leigos**. São Paulo: Summus, 2005, pp. 13-30.

MIRANDA, Amanda Souza de. **Divulgação da ciência e educomunicação: contribuições do jornal escolar para a alfabetização científica**. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MORITA, Daniel M. Educomunicação pela pesquisa e divulgação científica. In: MOREIRA, Benedito Dielcio; SILVA, André Chaves de Melo Silva (orgs.). **Divulgação científica: debates, pesquisas e experiências**. Cuiabá: EdUFMT, 2017, pp. 326-338.

NÁPOLIS, Patrícia Maria Martins; FAÇANHA, Alessandro Augusto Barros; LUZ, Jociara Pinheiro. Educomunicação científica: rádio, jornalismo e popularização das ciências na construção da cidadania. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 2, pp. 27-38, dez. 2016.

OLIVEIRA, Fabíola de. **Jornalismo Científico**. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Vânia Beatriz Vasconcelos de. **Uso de música amazônica na educomunicação científica e ambiental**: produção e interpretação de videocliques por alunos da Escola Marcelo Cândia, Porto Velho-RO. 2010. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Comunicação Social – Jornalismo, Faculdade Interamericana de Porto Velho, Porto Velho, 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, n. 2, pp. 19-74, jan./mar. 1999.

\_\_\_\_\_. Planejamento de Projetos de Gestão Comunicativa. In: COSTA, Maria Cristina. **Gestão da Comunicação**: projetos de intervenção. São Paulo: Paulinas, 2009, pp. 27-54.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação – Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011a. (Coleção Educomunicação.)

\_\_\_\_\_. Educomunicação e Terceiro Entorno: diálogos com Galimberti, Echeverría e Martín-Barbero. In: MELO, José Marques de (org.). **Pensamento comunicacional uspiano**: impasses mundializadores da Escola de Comunicações e Artes (1973-2011): volume 2. São Paulo: ECA/USP / SOCICOM, 2011b.

\_\_\_\_\_. Educomunicação e as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, João Cláudio Garcia Rodrigues; MELO, José Marques de (orgs.). **Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil - 2012/2013**. Volume 4 - Memória. Brasília: IPEA, 2013, pp. 169-202.

UFU CIÊNCIA. **Manejo descendente da seringueira no Triângulo Mineiro**. 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ufuciencia/videos/1344205565696547/>>. Acesso em 11 abr. 2018.

TV UNIVERSITÁRIA DE UBERLÂNDIA. **Institucional UFU**: Possibilidades, histórias e conquistas. 9 maio 2018. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=AL\\_oVHHPR3A](https://www.youtube.com/watch?v=AL_oVHHPR3A)>. Acesso em: 14 maio 2018.

## Sobre os autores

### Felipe Gustavo Guimarães Saldanha

Doutorando em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista (MBA) em Marketing pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Graduado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela UFU. Consultor de comunicação e marketing, designer gráfico e desenvolvedor web. Foi professor substituto do curso de Jorna-

lismo da UFU (2016-2017). Voluntário da Organização para a Proteção Ambiental (OPA) e um dos idealizadores do Projeto Jogo Limpo, de Educação Socioambiental. Afiliado à Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). Mora em São Paulo/SP. E-mail: fgsaldanha@gmail.com

### **Ana Beatriz Camargo Tuma**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM/ECA/USP). Mestra em Divulgação Científica e Cultural pelo Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Universidade Estadual de Campinas (Labjor/Unicamp). Especialista em Comunicação Empresarial pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduada em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É consultora nas áreas de comunicação digital e empresarial. Foi editora-geral de jornalismo, de forma voluntária, no projeto de extensão “UFU Ciência” da Diretoria de Pesquisa da UFU. Mora em São Paulo/SP. E-mail: anabeatriztuma@gmail.com

### **Geovane Souza Melo Junior**

Doutorando em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Gestão Pública de Organizações de Saúde pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Graduação, em andamento, em Letras - Licenciatura Plena em Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é Técnico Administrativo, lotado na Diretoria de Pesquisa, da Universidade Federal de Uberlândia. Mora em Uberlândia/MG. E-mail: geovane.melo@ufu.br

### **Kleber Del Claro**

Professor titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Pesquisador 1A do CNPq. Doutor em Ecologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Ecologia pela Unicamp. Graduado em Ciências Biológicas também pela Unicamp. Atua em divulgação científica nos projetos “A ciência que nós fazemos” e “UFU Ciência”. Atualmente é Diretor de Pesquisa da UFU. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ecologia da UFU (2003/2007). Preside comissão internacional que elabora enciclopédia para a Unesco (EOLSS). Membro do corpo editorial da Neotropical Entomology (desde 2004) - Sociedade Entomológica do Brasil. Presidente da Sociedade Brasileira de Etologia (SBEt) (1998/2000 e 2006/2008). Professor no curso de Pós-graduação em Entomologia da Universidade de São Paulo (USP) e Zoologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mora em Uberlândia/MG. E-mail: delclaro@ufu.br

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA MUDANÇA EDUCATIVA

Cristina Ramos da Silva  
Cristina Rosa David Pereira da Silva  
Regina de Fátima Arraes Giavoni  
Sandra Santella de Sousa

*“O chegar não é mais valioso que a andança.  
(...) o encontro é precioso e necessário.”*

Caminhando com Tim Tim

(Acesso: 7/10/2017)

Este texto traz o relato de experiência comunicativa vivenciada em aula, no primeiro semestre do Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores (FORMEP), da turma 6, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O propósito da atividade foi compreender o conceito de formação de professores e aplicá-lo em um seminário para os alunos da turma do FORMEP. Para tanto, apoiamos nossos estudos no trabalho desenvolvido por Marcelo sobre a formação docente (MARCELO, 1999). Ao longo do estudo, identificamos que Marcelo diferencia a aprendizagem do adulto – andragogia – da aprendizagem infantil – pedagogia, propondo para a formação docente uma postura ideológica, reflexiva e questionadora.

Nosso estudo apoia-se no trabalho desenvolvido pelo autor e pesquisador Carlos Marcelo Garcia, mais especificamente no primeiro capítulo da obra MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portu-

gal, Porto, 1999. O autor inicia o texto, chamando atenção para a necessidade de investir na formação docente e para a falta de um quadro teórico e conceitual sobre o assunto.

Após leitura sistemática do conteúdo do texto, partimos para encontros reflexivos para aprofundamento teórico, a fim de compreender os elementos do texto e os conceitos levantados pelo autor acerca de formação e formação docente.

Marcelo (1999) inicia a discussão no conceito de formação, independente da área em que será aplicada. Para ele, a formação não pode ser entendida como algo puramente técnico, destinada somente a aquisição de saberes, mas também com uma função social e como “processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa” em seu processo de maturação e completa: a formação “é o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (MARCELO, 1999).

Para Marcelo (1999) a formação apresenta-se como um fenômeno complexo, que não se dilui dentro de outros conceitos, tais como o de educação, ensino ou treino e, sim, se fundem. O conceito de desenvolvimento pessoal não elimina a eminência técnica necessária para formação. Para alcançar metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional, é necessária vontade de formação e capacidade de formação do indivíduo autônomo e de processos de interação, sendo que um não exclui o outro, mas se complementam.

Em consonância com Marcelo, encontramos referências no mestre Paulo Freire: “ninguém educa ninguém; ninguém educa a si mesmo. Os homens educam a si mesmos mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2015). O autor, ao propor uma educação transformadora, perpassa pela interação social, o diálogo, a abertura para o outro, no confronto com a realidade para o que queremos produzir: a transformação da realidade.

A compreensão da formação de professores como prioridade na possibilidade de transformação da educação, na formação de estudantes capazes de fazerem uma reflexão sobre as questões sociais e articular saberes, a interferir em sua própria realidade, nos tem levado a pesquisar e buscar a mudanças na prática cotidiana na escola e na sociedade.



Desse modo, podemos concluir que os processos formativos vivenciados por uma pessoa passam por processos interativos e comunicativos, que irão constituir a capacitação profissional e a identidade profissional dessa pessoa. Sob esse aspecto, a formação docente é uma área em que pessoas adultas se relacionam, educam e aprendem.

No texto *“Identidad y Profesión”*, Marcelo e Vaillant (2009) mostram que a identidade profissional pode ser discutida e refletida com a seguinte questão: *Quem sou eu neste momento?*

Para os autores, a identidade profissional é um processo de interpretação e reinterpretação das experiências. Não é única, pois existe em um contexto e contribui para eficácia, motivação, compromisso e satisfação profissional.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE**

Partindo do pressuposto de que a experiência educacional promove o espaço de diálogo e a quebra da hierarquia na construção do conhecimento (SOARES, 2011) nosso trabalho procura desenvolver o conceito de formação docente, não só por meio do âmbito acadêmico como a graduação, formação continuada, disciplinas e currículos, mas também numa perspectiva mais alinhada para a atuação profissional.

Por meio da interação e comunicação, pretendemos alinhar a formação à prática, sendo um disparador de mudança compreendida sob o aspecto de atuação crítica dos professores, ao questionar as ações na escola e criar contexto para a capacidade de transformação. (LIBERALI, 2015)

A discussão sobre formação docente não é recente, no entanto, nas duas últimas décadas, estudos e pesquisas tem se dedicado a entender essa área e contribuir para o seu desenvolvimento. Marcelo (1999) alerta para a necessidade de investir na formação docente e chama atenção para a falta de um quadro teórico e conceitual sobre o assunto.

Marcelo e Vaillant (2009) abordam os princípios da Andragogia, educação pelos adultos, cunhada na década de 1970 por Knowles, que difere da Pedagogia, educação pelas crianças, ou como os autores colocam, a educação pelos não

adultos; e seguem em seu texto, realizando as diferenciações e especificações da aprendizagem do adulto professor.

Segundo Marcelo (1999), a formação de professores deve ser entendida com uma disciplina, pois possui uma matriz curricular com “objeto de estudo singular”, caracterizando-se de maneira diferente de outras áreas, além de ter metodologias e modelos consolidados de como ensinar e aprender. Para ele, a formação docente se define como:

“ (...) a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.” (MARCELO. 1999).

Voltado para a mudança da prática docente, a formação docente necessita contribuir para a aula e para trabalhos colaborativos, para a realização de projetos escolares. A formação não termina no professor, seu fim é a melhoria da qualidade de ensino para os alunos. O professor não atua sozinho, mas de maneira integrada com a comunidade educativa e com seus educandos.

Nessa perspectiva, o presente trabalho vem ressaltar a necessidade de mudanças na e para a formação de professores. Desse modo buscamos desenvolver uma prática que condiz e demonstre aos participantes características próximas ao ideário educ comunicativo, expressa num conjunto de qualidades, entre as quais:

“a) a abertura para o outro; b) o diálogo na gestão dos conflitos; c) a capacidade de contextualizar os problemas e encontrar soluções de interesse para a coletividade; e sobretudo, d) o grande poder da acolhida, assegurando a adesão de seus interlocutores às propostas que defendiam” (SOARES, 2011)

Nosso desafio, na experiência prática vivida no seminário, foi apresentar os conteúdos abordados pelo autor de maneira diferenciada, transformando uma aula teórica em uma aula interativa, que refletisse a prática e configurasse a “mudança”.

Propusemos uma aula reflexiva, elemento essencial para a educação, sendo que esse processo, como explicado por Kaplum (2002), inicia-se no diálogo e depois se instaura em uma fase interior de reflexão da prática.

### **ESTRATÉGIA DE PERCURSO**

Com o objetivo de estimular os alunos (mestrandos presentes em nossa apresentação – seminário e dinâmica) para o tema a ser abordado e identificar qual é o foco da proposta, projetamos em *slides* o livro-imagem Zoom de Banyai (1995). Oportunizando a participação dos presentes, obtivemos resultados positivos sobre a reflexão da leitura do livro-imagem, em que foi ressaltada a ressignificação de conceitos, desconstruindo-se uma ideia para construir uma nova.

O livro nos remete a diversas reflexões, mostra-nos a relatividade dos pontos de vista, a profundidade das interpretações, e nos incita a pensar até que ponto nosso olhar sobre o mundo e sobre as coisas pode ser mais complexo do que parece.

Como educadores, precisamos ter a consciência de que a realidade local está ligada ao contexto universal e vice-versa. É preciso ter uma visão mais ampla dos acontecimentos, e, ao mesmo tempo, dar importância aos detalhes – quando não damos importância aos detalhes, temos uma visão superficial dos fatos.

ZOOM, de Banyai (1995), nos dá a dimensão de quanto temos o olhar viciado pelo que conhecemos, às vezes sem considerar hipóteses mais amplas para interpretar os fatos. O livro nos leva ao conhecimento da realidade, justo quando você pensa que sabe onde está, recebe uma nova informação que vai colocá-lo em outro lugar, para ser novamente informado de que não está onde pensa que está.

Durante a exposição dos *slides*, o grupo foi se posicionando e estabelecendo relações e reflexões acerca da formação dos formadores, a proposta era realmente esta, que o grupo de mestrandos presentes refletisse sobre o posiciona-

mento perante o que está na nossa frente e que nem sempre enxergamos, e desconstruir essa imagem mental, para poder reconstruir uma nova visão, e ter um olhar crítico. Iniciamos assim nossa apresentação.

Traçamos o perfil do autor, Carlos Marcelo, doutor em Ciência da Educação pela Universidade de Sevilha, Espanha. Catedrático de Didática e Organização Escolar, Faculdades de Ciências da Educação, Universidade de Sevilha. Membro do Comitê Acadêmico de Doutorado em Educação do Instituto de Educação. Desenvolve estudos de referência para a área de formação de professores.

O que se destaca na leitura de seu texto é que a formação de professores tem um objetivo claro, relacionado à melhora do aluno, ou seja, a formação de professores está imbricada em produzir uma aprendizagem significativa nos alunos.

Elencamos três fatores que influenciaram a formação na sociedade atual: o impacto da sociedade da informação – somos bombardeados por vários canais de informação; o impacto do mundo científico e tecnológico (de forma intensa/marcante), insumo importante e valioso para a geração – fator de progresso e desenvolvimento; e a internacionalização da economia – resultante da globalização.

A formação é um instrumento potente e democrático que visa o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Desta forma, fica claro a necessidade de se investir em formação. A formação capacita e dá horizontes para concretizar o projeto pessoal e coletivo. A formação de professores é um elemento fundamental para a qualidade da ação educativa, refletir sobre a formação para poder responder com eficácia aos desafios do atual sistema educativo. Lhotellier, *apud* Marcelo (1999) define a formação como “ a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos que geralmente ocorrem no cotidiano, tendo como horizonte em projeto pessoal e coletivo” (citado em Honoré, 1980).

Formação pode ser entendida como: função social de transmissão de saberes, de saber fazer, saber ser; processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa; instituição - estrutura organizacional (Ferry, 1991).

A formação não ocorre unicamente de forma autônoma, pois está relacionada a interação, segundo Debesse (1982): autoformação (pessoa), o indivíduo participa de forma independente e sob seu controle, os objetivos, os processos, os instrumentos, os resultados da própria formação, heteroformação (outros), é uma formação que se organiza e desenvolve a partir de fora por especialistas e a interformação, a ação educativa que ocorre entre professores em fase de atualização de conhecimentos (troca entre pares).

Menzel (1980) propõem 4 teorias da formação: a Formação formal – conteúdos que tornem o indivíduo capazes a aprender a aprender. A formação se destina ao desenvolvimento das faculdades psíquicas dos sujeitos e dos seus processos intelectuais. A Formação categorial, nesta teoria salienta-se que cada disciplina dá ao sujeito não apenas conhecimentos, mas códigos e linguagem que lhe permitem explicar e compreender a realidade, três etapas de reflexão: tratamento intuitivo e prático das coisas, distanciar da realidade para compreender, compreender o sentido das coisas. A Formação dialogística da formação – auto realização para liberdade e a Formação técnica – aprender continuamente.

Nesse sentido compreendemos a formação de professores como um processo complexo, que se caracteriza por sua capacidade interacional, seu fim não termina no professor ou no objeto a ser estudado, mas sim no trabalho pedagógico com o aluno e tem potencial de transformação na educação, pois permite a elaboração de práticas.

## **ATIVIDADE PRÁTICA COMUNICATIVA**

Em seguida, optamos por elencar os princípios de formação de formadores levantados pelo autor, com a participação de todos os colegas da classe. Foram formados sete grupos e cada grupo recebeu uma cartela, contendo um princípio teórico. Foram disponibilizados materiais diversos de papelaria e recicláveis. Com base nas concepções de Paulo Freire, foi proposta uma atividade que dialogasse com os participantes, buscando o papel do sujeito naquele processo de conhecimento e procura por mudanças. Com objetivo de integrar os participantes à discussão, foi dada a seguinte consigna: “Cada cartela contém um princípio de formação de professores teorizado por Marcelo. Após a leitura,

o grupo discute e reflete o conteúdo e apresenta à sala a síntese da discussão. Pode-se utilizar os materiais disponibilizados para compor artisticamente a apresentação”.

Os conceitos debatidos foram: 1. Formação contínua: interligação entre a formação inicial e a formação permanente; 2. Processo de mudança e inovação: perspectiva da mudança para a melhoria da educação; 3. Desenvolvimento organizacional da escola: desenvolvimento profissional ligado à mudança e transformação da escola; 4. Integração: relação entre os conteúdos disciplinares, didáticos e o conteúdo acadêmico, pedagógico do professor; 5. Teoria e prática: construção da teoria centrada na prática, de modo que aprenda a ensinar, utilizando conhecimentos práticos e conhecimentos teóricos, integrados num currículo orientado para a ação; 6. Isomorfismo entre a formação recebida e aquilo que o professor fará, em sua docência. Por isso é importante, na formação, a concordância entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e forma como esse conhecimento é transmitido pelo professor; 7. Individualização: baseada no interesse, nas características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais dos participantes (indivíduos ou grupos) e em seu contexto de trabalho, e fomentar a participação e reflexão e 8. Reflexão: possibilidade de questionar suas crenças e a própria prática e promover o contexto para desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Todos os colegas foram convidados a se aventurarem com os materiais e criar. Aceitaram muito bem a proposta. Os integrantes do grupo circularam durante a escolha dos materiais, a discussão de cada consigna e o projeto que elaborariam. Esclarecemos as dúvidas que foram surgindo e cada projeto do grupo foi tomando forma. Ao final de 15 minutos, cada grupo se colocou de acordo com o número que estava na cartela. Solicitamos autorização do uso de imagem da classe para as imagens.

**Conceito 1** - Formação contínua: interligação entre a formação inicial e a formação permanente.

O grupo construiu uma espiral com papel, usando também tintas diversas, revelando considerações importantes a respeito do conteúdo abordado.



*Figura 1: Crédito Cristina David*

“(...) a formação continuada é um constante espiral que vai crescendo e integrando o conhecimento (as cores) de forma contínua. Reforçaram a importância da formação contínua, pois o processo, nossa vida dentro da escola é longa e precisamos nos aprimorar, pois a profissão já é pouco valorizada (...) o conhecimento não é estático, está sempre se renovando e precisamos acompanhar a evolução, obviamente sem deixar o que sabe de lado, mas integrando o novo ao seu conhecimento” Grupo 1.<sup>1</sup>

Diante de exposto vale ressaltar que do nosso aprendizado, o que aprendemos no passado, podemos fazer leituras de maneira transformada, com ressignificações. Não deixando para trás a formação inicial, é fazer uma interligação, essa formação inicial com a formação permanente. A partir da palavra transformação - formação. Só a partir da formação podemos agir, transformar nossa escola, nosso aluno, porque se isso não ocorre ficamos no que sabemos.

**Conceito 2** - Processo de mudança e inovação: perspectiva da mudança para a melhoria da educação

---

1 Os créditos das transcrições das falas dos grupos foram extraídos da observação e transcrição do seminário realizado pela monitora da disciplina Ação Formadora: Princípios e Práticas Profissionais do Formador, Helena Maria Medeiros Lima, a quem agradecemos pela colaboração.

O grupo citou o livro Zoom, da abertura do seminário, colocando a necessidade de estarmos abertos a mudanças, manter o foco e trabalhar para que todos cresçam: alunos, professores e escola. Também pontuou que a mudança mexe com as pessoas, não é fácil mudar, mas é necessário. Ter essa perspectiva como princípio da educação é indispensável. Figura 2



*Figura 2: Crédito Cristina David*

**Conceito 3** – Desenvolvimento organizacional da escola: desenvolvimento profissional ligado à mudança e transformação da escola

O grupo fez uma arte no papel sulfite, utilizando o desenho de um cérebro, pontuando que temos diferentes práticas, vivências e isso tudo é enriquecedor quando conseguimos transpor as barreiras, podendo mostrar aos outros professores e outras escolas que é possível partilhar, ser colaborativo, criar uma rede de ensino-aprendizagem. Mas também que se possa retroalimentar para que cresçamos, para que tenhamos as tomadas de decisões.

**Conceito 4** - Integração: relação entre os conteúdos disciplinares, didáticos e o conteúdo acadêmico, pedagógico do professor.

O grupo apresentou uma trança colocando essas relações e debatendo o pensamento desse professor: não basta só transmitir conhecimento, é preciso que interaja, envolva, leve os alunos a pensar sobre as questões. Não basta somente ter o conhecimento acadêmico, didático. Ele precisa se relacionar também, como numa trança.

Aliado aos conceitos de Marcelo, a teoria tem que vir da prática, o professor tem que ser pesquisador de sua prática. Muitas vezes, fazemos o processo in-



verso, mas é através da observação da prática que vamos modificando as teorias. É como um círculo: a construção da parte teórica está feita com base na nossa parte prática, que traz em si um substrato teórico. O conteúdo deve ser estruturador da prática e vice-versa.

**Conceito 5** - Teoria e prática: construção da teoria centrada na prática, de modo que o professor aprenda a ensinar, utilizando conhecimentos práticos e conhecimentos teóricos, integrados num currículo orientado para a ação

O grupo expôs a construção da formação de um sujeito leitor e escritor, como aluno. E fizeram uma analogia com a criança na idade da educação infantil que vai conhecendo as letras, montando com massinha, depois desenhando, para depois nomeá-la e descobrir como elas se juntam para formar o nome, por exemplo.

“O nome é o mais significativo para a criança; todo processo de alfabetização parte do nome, nossa identidade, nossa construção de identidade. Pensando nesse sentido, oferecemos às crianças oportunidade de elas interagirem com os diversos portadores de textos, se apropriarem de como se constituem. Até chegar no ensino fundamental, em que já serão exigidas maiores habilidades, como a criticidade e a análise. [Este princípio] vai muito ao encontro do livro que trouxeram na parte da sensibilização do tema, o Zoom: o todo não é só a soma das partes, é um complemento, ou seja, construção da teoria (lendo o cartão que foi disponibilizado para elaboração da atividade)” Grupo 5

Após reflexão realizada pelo grupo pontuamos que o que mais precisamos é nos apropriarmos das diversas linguagens de maneira crítica, que possam sair da escola, que possam transpor os muros e possam usar na vida!

Expomos também a preocupação de um currículo para a ação, currículo integrador teoria-prática, não ficar só na reflexão da prática com base nas nossas experiências, é preciso expandir.

**Conceito 6** - Isomorfismo – congruência entre o conhecimento didático e o conhecimento, e a forma como esse conhecimento se transmite.

O grupo traz uma garrafa cheia de água. E pontua que é preciso uma concordância entre uma maneira de transmitir e o que está sendo transmitido, uma relação de correspondência entre os dois. A água é o conhecimento, toma a forma do recipiente. É importante que haja um equilíbrio entre o que vai ser ensinado e como será ensinado.

Pensando a reflexão:

“O que é conhecimento didático e o que é conhecimento pedagógico; o que é conteúdo e a concepção de aprendizagem que a gente tem. E como tem que ser alvo do conhecimento dos professores, metacognição também, o pensar sobre como estou pensando, como estou fazendo.” Grupo 6

Corroboramos sobre a necessidade de pensar em como dou a minha aula, no que acredito, quais são os meus princípios e na necessidade de haver uma concordância com tudo isso.

**Conceito 7** - Individualização: baseada no interesse dos participantes e no trabalho para fomentar a participação e reflexão

O grupo propôs um móvel na ponta da varinha, pontuando a necessidade de conhecermos a realidade da escola, e de conhecer cada um no seu individual, para ser possível o avanço no aprendizado de cada um.

“Cada um é um, com seus medos, suas angústias, sua vontade de aprender e cabe a nós conhecermos e canalizar de maneira que o aluno possa ser o protagonista de sua própria história. Também evidenciamos que é um processo dolorido, pois sair da zona de conforto, se expor, querer buscar também pode incomodar outras pessoas.” Grupo 7 - figura 3

Fizemos considerações sobre o que chama a atenção nesse princípio, que são as necessidades e expectativas que movem a minha prática.



*Figura 3: Crédito Cristina David*

**Conceito 8** - Reflexão: possibilidade de questionar a própria prática e promover o contexto para desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores. Como princípio fundamental, a escola deve proporcionar a reflexão do professor. Ele precisa parar para pensar no que está fazendo, avaliar, tomar as decisões que acha coerente naquele momento, propor mudanças. E com o auxílio do grupo, muitas coisas ficam mais fáceis.

A apresentação da sala sobre suas conversas em grupo oportunizou a troca de experiência e aprofundamento do tema, de forma reflexiva e crítica, trazendo contribuições sobre a prática para a prática profissional.

### **A TRAJETÓRIA: Sobre caminhos, caminhares e andanças**

Para encerrar, o vídeo curta metragem “Caminhando com Tim Tim” (Acesso 7/10/2017) foi proposto para uma reflexão sobre o olhar do educador para mudanças, a cada passo, atento ao caminho, nas experiências significativas no ambiente escolar e na sua trajetória de formação.

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar o nosso olhar, para melhorar a nossa prática educativa. É necessário que, para ensinar, o professor se preocupe com os fundamentos de sua prática individualmente ou em equipe, adquirindo e melhorando

seus conhecimentos, para a melhora da qualidade da educação que os alunos recebem.

O vídeo inicia com a criança, Valentim, saindo à rua. Narra a mãe, Genifer Gerhardt, palhaça e bonequeira:

“Para mim calçada, ferragem, mercadinho e chegou. Para Valentim, pedrinhas, árvores, pedras soltas que toda vez tira e coloca, a buscar encaixe, duas ruas atravessadas, poças d’água, pisoteia, alegre, refresca” Caminhando com Tim Tim. (acesso em 07/10/2017)

Na sequência, Valentim apresenta os seus quatro amigos – “estabelecidos por ele desde o início”. Conversa com seu João, flanelinha e morador de rua (quando ele está dormindo, Tim Tim passa “sussurrando, respeitando o sono do amigo”). Encontra com Jorge, manobrista do restaurante da esquina, faz carinho no gato do homem do mercadinho e desvia a rota para “conversar um pouco” com os três senhores do almoxarifado do hospital. Cada encontro segue um ritual de relações e interações em que Valentim a cada dia aprende algo novo.

A mãe de Valentim finaliza o vídeo refletindo sobre o aprendizado que a sua criança lhe transmite: “Valentim tem me ensinado sobre os caminhos, caminhos e destinos; que o chegar não é mais valioso que a andança; que o encontro é valioso e necessário”.

As reflexões do grupo em torno do vídeo projetado foram sobre os caminhos, tempos e aprendizagens. Tim Tim nos mostra como é valioso o andar, tempo de ouvir, tempo de esperar e o tempo de caminhar. Como é importante interagir e aprender com as pessoas. Nas palavras de Gerhardt: “Cada dia com um olhar atento sobre algo novo no trajeto”.

Para concluir, parece-nos válido afirmar que os princípios de formação de formadores, explorados ao longo do texto, não esgotam a multiplicidade das abordagens para a elaboração de um programa de formação de professores.

## Referências:

BANYAI, Istvan. ZOOM. São Paulo: Editora: BRINQUE BOOK, 1995.

DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. In. DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KAPLÚN, Mário. Una pedagogia de la comunicaci3n: el comunicador popular. La Habana: Editorial Caminos, 2002.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Forma33o cr3tica de educadores: quest3es fundamentais. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª ed, 2015.

MARCELO Garcia, Carlos, VAILLANT, Denise. Identidad y profesi3n. In. Desarrollo profesional e docente: ¿ C3mo se aprende a ense1ar? Espanha, Madrid, 2009.

MARCELO Garcia, Carlos. Forma33o de professores: para uma mudan3a educativa. Portugal, Porto, 1999. Introdu33o e Cap3tulo 1 pag. 11-46.

PLACCO, Vera M. N. S. e Souza, Vera L. T. Aprendizagem do Adulto professor. 2ª edi33o, S3o Paulo, 2006, Edi333es Loyola.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunica33o: o conceito, o profissional, a aplica33o: contribui333es para a reforma do ensino m3dio. S3o Paulo: Paulinas, 2011.

V3deo <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>, Caminhando com Tim Tim, Acesso em 07 de outubro de 2017.

## Sobre as autoras:

**Sandra Santella de Sousa** - Formada em Letras e Pedagogia, especialista em Literatura e cr3tica liter3ria e Mestranda em Educa33o (PUC-SP). Atuante nas 3reas de educa33o desde 2002, ingressante na Rede Municipal de Educa33o de S3o Paulo (RME SP) a partir de 2008, onde recentemente tem se dedicado na 3rea de Educomunica33o. Foi Coordenadora de Projetos no CEU Parque Anhanguera, formadora de professores da Diretoria Regional de Pirituba e colaborou na constru33o do curr3culo "Di3logos Interdisciplinares a Caminho a Autoria" da RME SP. Atualmente 3 Assistente de Dire33o na EMEF Estaa33o Jaragu3. 3 associada 3 ABPEducom. Contato: [ssantella@hotmail.com](mailto:ssantella@hotmail.com)

**Cristina Rosa David Pereira da Silva** - Formada em Magistério e Pedagogia, Psicopedagoga Diferencial pela PUC RJ, Gestora em Marketing Educacional (FI Rio Branco) e Mestranda em Educação (PUC SP). Atuante na área de educação há 33 anos, como diretora e coordenadora pedagógica no ensino privado de São Paulo. Atualmente, Diretora Pedagógica do Grupo Multicultural Educação. Contato: [cris.rosadavid@hotmail.com](mailto:cris.rosadavid@hotmail.com)

**Cristina Ramos da Silva** - Psicopedagoga, gestora pedagógica do Colégio Pollux e Escola Quacatú, mestranda em Educação na PUC-SP. Atua na Educação há 32 anos, professora da rede municipal de ensino. Contato: [cristinasomar2010@hotmail.com](mailto:cristinasomar2010@hotmail.com)

**Regina de Fátima Arraes Giavoni** - Formada em Magistério e Pedagogia. Psicopedagoga pela Universidade Castelo Branco RJ e Mestranda em Educação (PUC-SP). Atuante nas áreas de educação desde 1982, como professora, coordenadora e diretora no ensino privado do litoral de São Paulo. Atualmente Coordenadora Pedagógica do Colégio Albert Einstein – Itanhaém São Paulo. Contato: [reginaescola@gmail.com](mailto:reginaescola@gmail.com)

## **INTERFACES COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: experiências no Curso de Rádio e TV da UESC**

Antonio Nolberto de Oliveira Xavier

Este texto tem por proposta apresentar um relato sobre os TCCs, realizados no âmbito do Curso de Comunicação Social – Rádio e TV, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus/BA. No percurso de quase 20 anos, vários trabalhos finais trataram da relação entre Comunicação e Educação, tanto no formato de monografias quanto de produtos audiovisuais e seus respectivos memoriais descritivos. Mesmo antes de a Educomunicação ser incorporada como um referencial teórico a conduzir as reflexões e análises de estudantes e professores do curso, as vivências e as inquietações, nascidas da observação da relação existente entre Comunicação e Educação, constituíram-se temática presente em quase todas as turmas concluintes.

Apresentamos a seguir uma seleção dos trabalhos que, de forma mais direta, demonstram a interface referida, destacando objetivos, metodologias e resultados alcançados, de forma mais detalhada, naqueles em que pudemos atuar enquanto orientador e em seus desdobramentos.

A fim de evitar a repetição desnecessária, trazemos, nas referências apenas os textos que demonstram uma aproximação com a Educomunicação e que foram utilizados como referencial para a elaboração das monografias aqui citadas.

## **Propostas educ comunicativas na produção acadêmica dos egressos do Curso de Comunicação Social – Rádio e TV da UESC**

Procedendo a um levantamento dos trabalhos finais realizados pelos formandos do curso, pudemos observar que desde a segunda turma concluinte, em 2003.1, já aparece a temática da Educomunicação, presente de forma mais enfática em estudos monográficos realizados nos anos de 2003, 2005, 2008, 2009, 2012 e 2014, os quais apresentamos abaixo.

### **A HORA DO RECREIO: uma proposta radioeducativa (2003)**

O objetivo deste trabalho foi capacitar os alunos da Escola Lourival Oliveira Soares, localizada em Itabuna/BA, para a criação e produção de programas para rádio. O trabalho foi dividido em duas etapas: a primeira, realizada na forma de minicursos e oficinas, que tratou sobre o veículo rádio e suas linguagens específicas; a segunda desenvolveu-se na forma de produção de um programa radiofônico. As oficinas tiveram início em abril de 2003 e em junho foi ao ar o primeiro programa.

Todas as etapas do projeto tiveram como característica essencial a participação efetiva dos estudantes. Os pesquisadores agiram como mediadores dos diversos saberes do grupo, aproveitando tanto os conhecimentos adquiridos sobre as linguagens do rádio, formatos etc. quanto estimulando possibilidades de criação e de inovação. No final do “experimento”, foi produzido um programa de 15 minutos de duração, veiculado na Rádio ELOS – uma rádio comunitária, criada pela Prefeitura Municipal e que funcionava dentro da escola –, durante o período do intervalo das aulas. O programa intitulado “A Hora do Recreio” apresentava três blocos: momento poético – dedicado à poesia; notícias ELOS – que divulgava eventos da escola; momento da amizade – espaço dedicado a mensagens entre amigos e namorados.

A proposta foi mostrar o rádio não como mais um recurso auxiliar no processo pedagógico, mas enquanto recurso em si (PRETTO, 1998). Partindo dessa



perspectiva, o rádio mostrou-se potencialmente rico para trabalhar as diversas habilidades dos estudantes, uma vez que possibilita desenvolver uma atividade dinâmica, atraente e lúdica. Tendo em vista o universo dos voluntários que participaram do projeto, foram respeitadas as escolhas e opiniões do grupo, com o intuito de tornar o processo educativo mais democrático (SOARES, 2000) e, dessa forma, compartilhar os conhecimentos dos diferentes sujeitos e das diferentes realidades.

### **DO LIVRO À TELA: uma aplicação do vídeo-filme em sala de aula (2003)**

Este estudo partiu da consideração de que a televisão e o cinema habitam um mundo real, do qual se alimentam e no qual atuam, enquanto instrumentos de construção da realidade e de manutenção da ordem social. Dessa forma, refletindo sobre a educação realizada na escola e a comunicação realizada através da TV aberta, iniciou-se a proposição desta pesquisa que, ao transversalizar os campos da Educação e da Comunicação, visou contribuir com o processo de análise e interpretação críticas feitas pelos professores/alunos, com relação aos conteúdos veiculados.

O objetivo principal do estudo foi permitir que professores/alunos exercitassem a competência interpretativa, através da análise do vídeo-filme. A partir daí, os desdobramentos se concretizaram na identificação da utilização do vídeo-filme na prática escolar, na busca por ampliar o conhecimento dos professores envolvidos, com relação ao suporte audiovisual, na discussão com os professores sobre o processo de interpretação imagética e suas aplicações em sala de aula; além disso, ocorreu também o planejamento de atividades com esses, docentes para desenvolver os estudos teóricos na prática e na realização de um experimento com o vídeo-filme em sala de aula. Isso tudo sustentado na ideia de que profissionais da Comunicação e educadores devem ajudar a Escola a formar leitores audiovisuais com competência crítica (BACCEGA, 1994).

Esta experiência demonstrou dificuldades, mas também indicou possibilidades de superação. O rompimento com a cultura da aversão à formação continuada, por parte de alguns professores, é processual; alguns sempre se mostram motivados a aprender. Foi importante perceber que não é necessário abrir mão de valores, empreendimentos e métodos que funcionam dentro do ensino tra-

dicional, mas revê-los, sob um novo olhar pedagógico, agregar valores, experimentar, sentir até onde o uso das tecnologias pode ajudar a melhorar a qualidade das relações entre estudantes e professores, formando cidadãos mais críticos (GOMES, 1997).

Esta ideia está já apresentada por Paulo Freire, quando destaca a importância do ato de ler e de ler o mundo, “o que implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’(sic) do lido” (FREIRE, 1992, p. 21), sendo este ato o precursor da decifração de palavras. Ler um texto imagético faz parte desta nova necessidade, não excluindo a leitura do livro literário (MONTEIRO; BATISTA, 1998).

### **A EDUCAÇÃO E O APRESENTADOR, NOS PROGRAMAS INFANTIS DE TV: o caso do programa “Xuxa no mundo da imaginação” (2003)**

A proposta desse estudo foi analisar a função do apresentador de programas infantis na TV e seu papel na educação da criança, uma vez que este (o apresentador) é um potencial formador de representações e opinião, procurando responder ao seguinte questionamento: de que forma a criança traz para o seu cotidiano elementos e mensagens veiculados nos programas infantis de televisão?

Traçando um paralelo entre o educador e o apresentador de televisão – especificamente o de programas infantis – percebeu-se que este participa da educação da criança, mesmo que a função de possível educador não seja exercida intencionalmente e de forma tradicional.

Recorrendo-se ao conceito de educador, foi possível observar, no caso analisado, que a apresentadora demonstra grande potencial educativo, expresso através de sua postura, uma vez que ela se coloca como estimuladora do brincar e, a partir do momento em que o brincar possibilita aprendizagem (CARLSSON; FEILITZEN, 2002), a ação da apresentadora seria também estimuladora do educar-se.

Contudo, é importante lembrar que a TV não deve ser o principal componente utilizado na educação infantil; ela não substitui a família nem a escola, instituições onde a interação com outras pessoas tem grande relevância na formação da criança. A televisão, através dos recursos de que dispõe, pode ser um instrumento a mais nesse processo educativo, se usada de forma adequada, respeitando o modo específico que a criança tem de pensar e entender o mundo.

## **OS USOS DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA (2006)**

Esta pesquisa buscou compreender o papel mediador das novas tecnologias, no processo da Educação a Distância, bem como identificar os atuais paradigmas impostos pelas transformações dos meios de comunicação. Nelson Pretto (1996) afirma que, com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), surgem novos valores que modificam até mesmo as práticas educacionais. Partindo do pressuposto de que os avanços tecnológicos estão cada vez mais presentes na formação cultural, no modo de pensar, nas atitudes e nas opiniões dos sujeitos, procurou-se identificar como as novas mídias modificam os modos de percepção no processo Ensino-Aprendizagem.

Foi identificado o crescimento do ensino a distância na cidade de Itabuna/BA e o mercado favorável que as instituições encontraram nessa cidade. Uma análise descritiva da estrutura de cada unidade estudada permitiu perceber os recursos disponíveis, bem como os sistemas utilizados na produção e transmissão das aulas. Para isso foram considerados, também, os resultados de 122 questionários, aplicados a estudantes, professores e gestores das duas universidades, para entender a relação aluno-professor, a importância das mídias que são utilizadas, o perfil dos alunos que optaram pela educação a distância e se, de fato, existe interatividade nas relações.

O resultado fundamental desta pesquisa não foi poder mostrar o uso de determinados meios de comunicação, mas perceber o estabelecimento, efetivo e dinamizado, de uma rede interativa, constante e contínua, que viabiliza o diálogo entre todos os componentes envolvidos no processo educativo. Além disso, percebeu-se que a necessidade de disponibilizar novos meios educativos, relacionados com a rapidez na comunicação e a capacidade de transformar informações em conhecimentos, são algumas das possibilidades e facilidades que as TICs apresentam. Entretanto, numa sociedade marcada pela produtividade e competitividade, é preciso cautela para que a economia nacional não encontre no sistema de educação a distância um meio propício para “massificar” o ensino, com o propósito de formar um novo tipo de trabalhador que atenda às exigências de um mercado capitalista. Dessa forma, entendemos que se fazem urgentes análises e explicações para esse novo e crescente fenômeno social,

que modifica as relações interpessoais, impõe novos paradigmas e produz novos sentidos e novos olhares.

### **O POTENCIAL INSTRUTIVO DA MÍDIA: educação e linguagem audiovisual na programação infantil da TVE–Brasil (2006)**

Considerando as novas relações, intermediadas pelos meios de comunicação – em especial a televisão, que tem exercido um papel importante na formação de crianças –, este trabalho procurou analisar a relação entre Educação-Televisão-Criança, costurada a partir do viés da TV pública. Buscou entender de que forma este tipo de emissora, representada no Brasil pela TVE, concebe o “educativo” e o que diferencia o seu conteúdo, o qual deve comprometer-se com o processo de educação.

O trabalho monográfico fomentou uma discussão sobre a relação Educação-Comunicação, no âmbito da TV pública, fundamentando-se na ideia de que o veículo, enquanto meio massivo, deve priorizar o compromisso social com a educação (BRAGA; CALAZANS, 2001). Uma TV educativa deve promover conteúdos sintonizados com o projeto de mudança desejado pela sociedade (FISHER, 2001), sugerindo novas formas de ação cidadã.

Em todos os programas analisados foram identificados temas e questões complexas e universais, mas tratadas de forma divertida e de maneira mais natural; temas considerados interessantes para crianças que estão na fase de descobertas e que, através de situações simples e corriqueiras, entendem e compreendem o ensinamento pretendido. Desta forma, considerando-se o formato, o perfil psicológico dos personagens, os eixos temáticos, os recursos audiovisuais e a adaptação para a linguagem pedagógica e lúdica, percebeu-se que os programas são efetivamente educativos e aliam um conteúdo formativo a uma linguagem atraente, concretizando a relação educação-entretenimento.

### **TIC's E EDUCAÇÃO NOS DISCURSOS DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE ITABUNA (2008)**

O trabalho monográfico abordou a historicidade da Educação e a rápida evolução dos processos tecnológicos, sob a óptica do mundo contemporâneo, inscrevendo-os neste momento de tensão em que já não se pode limitar o conhe-

cimento aos campos sistêmicos. Buscou-se descrever o processo dialógico de significados quanto às Tecnologias de Informação e Comunicação no Núcleo de Tecnologia Educacional de Itabuna (NTE-R5), após dez anos de sua existência.

Enfatizou-se neste estudo, o papel da escola como espaço público, como instância de convivência coletiva, onde se desenvolve a competência comunicativa requerida no debate público das negociações. Entendendo a escola como instituição formal capaz de fomentar o senso crítico e criativo na era da sociedade da informação e considerando o ser “no mundo, do mundo e para o mundo” (FREIRE, 1983), é preciso buscar, nos espaços institucionalizados do saber, uma reformulação das práticas pedagógicas, como também um novo profissional para o futuro.

O estudo sobre o papel das TIC's no atual cenário educacional brasileiro permitiu perceber que o Núcleo de Tecnologia Educacional de Itabuna constitui-se em espaço favorável para que novas negociações sociais aconteçam. Mas isso exige que, sendo o Núcleo o promotor dos debates atuais que perpassam a evolução das tecnologias, priorize, como prática, a criatividade.

As análises resultaram da percepção de uma realidade que aborda os espaços escolares distantes da evolução da “informação”, ao mesmo tempo em que o discurso sobre as TIC's não consegue penetrar no quadro docente da sua organização.

### **EDUCOMUNICAÇÃO E SUA APLICABILIDADE EM SALA DE AULA: por uma leitura crítica do audiovisual (2009)**

O estudo visou demonstrar, por meio de experiência prática, o grau de conhecimento que os professores da rede pública têm sobre Educomunicação e os usos que os mesmos fazem dos meios audiovisuais, enquanto recursos pedagógicos com potencial de formação crítica. O experimento aqui exposto foi realizado com professores e alunos da 5ª série, no Ensino Fundamental, em escola pública de Itabuna/BA. Os dados obtidos, e comentados com os sujeitos envolvidos, buscaram promover o acesso democrático da comunidade escolar aos meios de comunicação e facilitar o aprendizado, através do uso criativo e orientado das tecnologias da informação.

Se os educandos passam boa parte do seu tempo conectados com as mídias a escola não pode excluir da sua responsabilidade, a tarefa de preparar os cidadãos para uma leitura crítica dos meios de comunicação. Para Ferrés (1996), uma vez que essas práticas potencializam diferentes pensamentos, suscitam, também, outro tipo de respostas afetivas. Por exemplo, enquanto as respostas da leitura permeiam a linha do “concordo – não concordo”, os meios de comunicação, como um todo, suscitam respostas do tipo “gosto – não gosto”.

Nesse sentido, A Educomunicação em sala de aula pode ajudar a desenvolver o educando enquanto autor de sua existência individual e co-autor da existência social. Não cabe neste conceito, o educando apenas como ator social ele deve se tornar diretor, roteirista, produtor de sua própria existência, apresentador da sua visão de si mesmo e do mundo onde vive (SOARES, 2009).

Os professores que fizeram parte da pesquisa citaram o desinteresse e a dispersão dos alunos em sala de aula como fatores que complicam o trabalho, seja com audiovisual ou não. Percebeu-se que muitos ainda veem os recursos audiovisuais como tecnologias que servem para “distrair” o aluno, ficando com a superficialidade de pequenas atividades observatórias. Mas o que deve ser lembrando é que discursos longos têm cada vez menos efeito, numa sociedade onde a rapidez nas informações pressupõe coesão e objetividade, ainda que carregada de subjetividade.

### **TURMA DO PERERÊ: a influência dos quadrinhos na televisão e sua capacidade como ferramenta educativa (2012)**

Este trabalho analisou a influência das histórias em quadrinhos na televisão, assim como as contribuições da TV para o seu próprio desenvolvimento. Nascidos da junção entre linguagem escrita e visual, os quadrinhos possuem ampla capacidade interativa, sendo de grande eficiência na percepção criativa e interpretativa dos receptores em geral. A fim de identificar a capacidade educativa oferecida pelos quadrinhos, foram analisados alguns episódios da segunda temporada da série *A Turma do Pererê* - história em quadrinhos do cartunista Ziraldo, adaptada para a televisão quase 40 anos depois, sendo transmitida até o momento.

Diferente do que já defenderam alguns teóricos, de que os quadrinhos empobreciam a cultura e a capacidade intelectual dos jovens da época, as HQs são reconhecidas como um dos mais criativos veículos de comunicação, de importância fundamental no processo educativo, mesmo que, de certo modo, ainda sofram com alguns preconceitos. Por seu turno, a televisão, criticada ferrenhamente por Adorno e McLuhan, entre outros teóricos que só estudaram o viés mercadológico do meio, até então, é considerada, hoje, como a mais influente formadora de opinião.

Analisar os quatro episódios da série indicada acima ajudou a ratificar a ideia de que quadrinhos e televisão formam uma combinação perfeita, que vai além do entretenimento, conseguindo chegar, com muita facilidade, aos pontos mais complicados abordados pelos métodos formais de ensino.

A partir desse estudo, entendeu-se a importância da incorporação dos meios de comunicação nas instituições de ensino em geral, tanto em ambientes voltados para programas escolares formais quanto para aqueles dedicados ao desenvolvimento de ações não formais de educação – emissoras de rádio e TVs educativas, produções multimídias, realização de programa a distância ou elaboração de oficinas educativas diferenciadas.

### **AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO: A produção de vídeo como recurso pedagógico na escola (2014)**

Nesta monografia são apresentadas as reflexões sobre o uso do audiovisual em sala de aula, através de pesquisa qualitativa, aplicada por meio de questionário semiestruturado, aos alunos e professores do Instituto Federal da Bahia, com relação às suas produções audiovisuais no ano de 2013.

A perspectiva da relação, Educação-Comunicação-Tecnologias, fez surgir o campo da Educomunicação, o qual se materializa ao questionar não apenas o compromisso político pedagógico da mensagem, mas também o potencial dos ambientes criados a partir de tecnologias educacionais informatizadas e sua capacidade de promover a integração e a participação democrática de todos os indivíduos aos benefícios que produzem. Ao usar os meios e suportes diversificados, o professor pode contribuir para a constituição de sujeitos aptos a inte-

ragir com o mundo e a assumir posições comprometidas com a transformação social (SOARES, 2011).

O audiovisual está presente tanto no cotidiano dos estudantes quanto no dos professores. Mas notou-se, entretanto, a necessidade de se canalizar a principal motivação atribuída ao audiovisual, a do entretenimento, para uma perspectiva didática, crítica e pensante, com a intenção de fazer com que as mídias em geral não sejam apenas monopólio de uma determinada visão, mas na perspectiva de fazer com que elas sejam um instrumento de respeito, cidadania e cultura, priorizando os valores e de fato representando a sociedade.

Percebeu-se, também, que a demanda, ainda em expansão, da proposta de produção de audiovisual, é decorrente da falta de capacitação dos professores. Embora o audiovisual seja comum a eles, existe um desconhecimento da forma como aproveitá-lo melhor didaticamente.

### **A LINGUAGEM DOS JOGOS ELETRÔNICOS E O PROCESSO DE GAMIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO (2014)**

A realização desta pesquisa se deu fundamentalmente pela necessidade de ampliar a discussão de uma temática que ainda é pouco explorada no meio acadêmico e científico, a da convergência da informação e das tecnologias, na era digital. Para tanto, considerou-se que a exposição de formas de aplicação dos jogos eletrônicos e de seus princípios basilares em institutos de ensino e aprendizagem e nas relações comerciais e sociais, de modo geral, pode contribuir para o desenvolvimento de novos paradigmas comunicacionais que aliem comunicação e educação, forma e conteúdo, aprendizagem, interação e plenitude de experiência.

Percebeu-se, na leitura de autores como Xavier (2010) que o jogo eletrônico está deixando de ser visto como instrumento de diversão e entretenimento, ou de disseminação de violência, para assumir uma condição de sistema sógnico complexo, com potencial para ressignificar variadas práxis sociais.

A pesquisa bibliográfica possibilitou o entendimento de que, no contexto da sociedade da informação, as inúmeras e imprevisíveis possibilidades de criação e disseminação culturais estão dando ao universo dos jogos eletrônicos novos contornos epistemológicos. A aplicação de técnicas, linguagens, mecanismos e



dinâmicas, inerentes ao jogo, na rotina profissional, escolar e social do indivíduo tem configurado uma realidade cada vez mais característica e promissora no cenário midiático contemporâneo; e a estreita designação do jogo, enquanto mero meio de distração, tem dado lugar a um processo de ressignificado do conceito que passa a assumir um novo papel e relevância na sociedade.

### **RADIODIFUSÃO NA ESCOLA: a experiência da Rádio CAIC em Itabuna/BA (2014)**

Este trabalho visitou a história da *Rádio CAIC*, um projeto de radiodifusão implantado no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Jorge Amado, no município de Itabuna, Bahia, para observar a experiência do laboratório de radiodifusão enquanto suporte educacional.

Construído para dar conta da educação integrada e continuada, a escola já nasceu possuindo laboratórios de Informática e de Ciências, posto médico, creche, parques infantis, áreas de lazer, quadra poliesportiva, biblioteca, além de um estúdio para radiodifusão. Mesmo sem jamais ter operado em toda sua potencialidade, passados mais de vinte anos, o CAIC ainda possui vários desses equipamentos instalados e em perfeito estado, como é o caso do estúdio de rádio.

Foi o primeiro estabelecimento de ensino de Itabuna a ter um estúdio de rádio. Uma sala com dois ambientes, um dos quais (o estúdio propriamente dito) possui isolamento acústico. A sala é equipada com computador, microfones, aparelho de ar condicionado, mesas e equipamentos específicos de um estúdio de gravação e edição de áudios. O computador possui softwares específicos para gravar e mixar áudios. As transmissões da Rádio CAIC ocorriam nos turnos matutino e vespertino, ganhando dessa forma o status de rádio comunitária educativa. A princípio, a rádio era completamente operacionalizada pelos alunos e professores e o projeto da rádio do CAIC agradou os poderes municipais, servindo de espelho para a instalação de outras emissoras, como na Escola Municipal Lourival de Freitas, mencionada em trabalho acima apresentado.

De 1998 até 2008 a Rádio CAIC não funcionou. Uma série de dificuldades impediu o progresso da Rádio CAIC, como desinteresse de diretores (motivado pelo desconhecimento sobre operacionalização daquele equipamento), falta de pessoal qualificado, equipamentos danificados etc. Mesmo assim, a partir de 2008, o estúdio funcionou, mas apenas como laboratório de radiodifusão,

e a Rádio CAIC virou circuito interno de som que funcionou por 4 anos, tendo seus trabalhos interrompidos em 2012.

Em Itabuna, não só o laboratório de rádio do CAIC, mas pelo menos outros cinco, pertencentes ao poder público municipal, estão em desuso. São pelo menos seis espaços em que estudantes e profissionais, tanto da área de Comunicação Social, quanto da área de Educação (Pedagogia, principalmente) deixam de ser aproveitados, no plano das novas tendências de modelos interdisciplinares de ensino e aprendizagem – como a Educomunicação.

### **Desdobramentos, retornos e interação com os sujeitos das pesquisas**

Além de promoverem a aproximação dos campos da Comunicação e da Educação conjugadas, atualmente, na proposta teórico-metodológica da Educomunicação, os Trabalhos de Conclusão de Curso aqui apresentados ultrapassaram, em sua maioria, o espaço da academia para suscitar discussões, estudos e mudanças práticas junto aos sujeitos envolvidos.

As pesquisas que tiveram como tema o uso do rádio na escola permitiram a estudantes e professores exercitarem suas potencialidades enquanto comunicadores, aliando conhecimentos técnicos de produção midiática aos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas em sala de aula. Nos trabalhos em que foram abordados os usos das tecnologias e dos recursos audiovisuais (nos seus mais variados formatos) como ferramentas pedagógicas, houve sempre, por parte dos pesquisadores, a preocupação em oferecer aos participantes das pesquisas capacitação, na forma de oficinas e minicursos.

Outros desdobramentos se registram, também, quando do aproveitamento das pesquisas desenvolvidas para a apresentação de artigos, palestras e capítulos de livros, tanto no âmbito regional, quanto no nacional e internacional. O estudo que tivemos a oportunidade de orientar e que trata da leitura crítica do audiovisual em sala de aula, por exemplo, esteve presente no II Encontro de Educomunicação da Região Sul, realizado em Ijuí, no Rio Grande do Sul, através de um artigo intitulado “A leitura do audiovisual e a formação do cidadão crítico” e como subsídio para a palestra na Mesa Temática “Comunicação e Educação para a cidadania”.

Esta pesquisa serviu como fonte, também, para a elaboração do capítulo “O audiovisual na sala de aula: a relação mídia-educação na convergência de saberes e construção de cidadania”, do livro Educação e Comunicação para os Direitos Humanos, organizado por Vera Lucia Taddatz, e para a construção do artigo “A leitura do audiovisual na escola do século XXI”, apresentado no VIII Congresso Internacional Lectura 2013 – para leer el XXI, ocorrido em Havana/Cuba.

Trouxemos, aqui, um registro das principais contribuições de docentes e estudantes do Curso de Comunicação Social – Rádio e TV, da UESC, para a divulgação e fortalecimento do Campo da Educomunicação. Os exemplos apresentados demonstram o processo de apropriação de uma proposta teórico-metodológica que vem ganhando corpo e se consolidando como referencial para projetos de pesquisa, grupos de estudo e produções científicas no âmbito do curso.

Há, ainda, um caminho a ser percorrido, no intuito da criação de um Núcleo de Estudos em Educomunicação, que reúna profissionais e pesquisadores de áreas diversas – tanto da comunidade acadêmica quanto da externa à universidade – para fixar, de vez, a Educomunicação como vertente epistemológica, na região. A etapa mais recente realizada nesse sentido foi a inclusão da Educomunicação como disciplina optativa no novo Projeto Pedagógico do Curso, o que vai aproximar ainda mais os estudantes das leituras e propostas desse novo campo de conhecimento.

## Referências

AMIM, Veléria. **A territorialização da escola e da família no imaginário dos meninos em situação de risco**: uma leitura possível. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 1999.

BACCEGA, Maria Aparecida. Do mundo editado à construção do mundo. **Comunicação e Educação**. São Paulo: CCA/ECA-USP/Moderna, 1994. (ano I, nº 1, set. – dez. 1994, p. 7-14).

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília Von (orgs.). **A criança e a mídia**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Dulce Márcia; NÓVOA, Raíssa; ALBUQUERQUE, Rafael Marques. Games na escola: criação de jogos eletrônicos como estratégia de letramento digital. In: **EntreVer**. Florianópolis: UFSC, 2012. (vol. 2, nº 3, p. 137-150).

FERÈS, Joan. **Televisão e educação**. Trad. Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 27. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, Pedro Gilberto. Educação e comunicação: uma relação conflitiva. **Verso & Reverso**. São Leopoldo/RS, 1997. (vol. XI, nº 24, p. 9-26).

HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destrancendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

LITWIN, Edith (org.). **Tecnologia educacional**: política, histórias e propostas. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTÍN-BARBERO Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. (p. 121-133).

MONTEIRO, Marialva; BATISTA, Lucinéia. **Trama do olhar**. Brasília: MEC/SEED, 1998. (Coleção Cadernos da TV Escola, nº 1).

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

PRETTO, Nelson de Lucca. **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRETTO, Nelson de Lucca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

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: USP, 2007. Disponível em: <[http://www.direitoacomunicacao.org.br/novo/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=138](http://www.direitoacomunicacao.org.br/novo/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=138)>. Acesso em: 10 jun 2009.

\_\_\_\_\_. Educomunicação: um campo de mediações. In: **Comunicação e Educação**. São Paulo: CCA/ECA-USP/Segmento, 2000. (ano VII, set./dez. 2000, p. 12-24).

\_\_\_\_\_. **Mas, afinal, o que é educomunicação?**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/educomunicacao/saibamais/textos/>>. Acesso em: 13 out 2006.

VERDE, Cláudia Dallas. Ficção e encantamento televisivo. In: PACHECO, Elza Dias (org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**. Campinas/SP: Papirus, 1998.

XAVIER, Guilherme. **A condição eletrolúdica**: cultura visual nos jogos eletrônicos. Rio de Janeiro: Novas Ideias, 2010.

## Sobre o autor

**Antonio Nolberto de Oliveira Xavier**. Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Mestre em Ciências da Comunicação - ênfase em Semiótica - pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNINSINOS); Especialista em Administração e Planejamento para Docentes pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); Graduado em Filosofia - Licenciatura Plena - pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente é Professor Adjunto do Curso de Comunicação Social - Rádio e TV da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), de Ilhéus/BA, atuando principalmente com as seguintes temáticas: mídia, cultura popular, estudos de recepção, teorias da comunicação, semiótica, folkcomunicação e educomunicação.

# **Protagonismo Discente em Rede: o Aprendizado da Agência de Conteúdo Experimental Senac em Movimento**

Fabiana Grieco Cabral de Mello Vetritti  
Nelson José Urssi

Nas últimas décadas tem-se observado o crescimento dos desafios no cenário educacional brasileiro. A complexidade reside não somente nos aspectos referentes à manutenção das instituições de ensino, mas em diversas esferas que englobam, principalmente, o aprendizado, seus principais atores - docentes e discentes – e a emergência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Há quase dez anos, a pesquisadora e docente brasileira Maria Aparecida Baccega alertava sobre o confronto entre a escola e a família, consideradas agências de socialização tradicionais, e os meios de comunicação, que se constituíam em outra agência de socialização, em termos de formação dos valores do sujeito e de configuração dos sentidos sociais. Segundo Baccega (2009, p. 19), “essa disputa constitui o campo comunicação/educação (educomunicação), que propõe, justifica e procura pistas para o diálogo entre as agências”.

Considerando a comunicação/educação como campo no qual se dá a interação entre essas agências, é fundamental vislumbrar a construção dos sentidos sociais, sua renovação ou ratificação, por meio do diálogo que se estabelece entre as agências. Inclusive, como já apontava Baccega (2009), a presença da mídia na cultura é tão representativa que o questionamento sobre o uso dos meios de comunicação no processo educacional parece superado, uma vez que a mídia pode ser reconhecida como outra agência de socialização pela qual também se constrói a cidadania.

O teórico colombiano Jesús Martín-Barbero também reconhece um ecossistema comunicativo no qual a circulação de conhecimento não se limita às agências de socialização tradicionais. Isso porque se consolida um ambiente de circulação de informação e conhecimentos múltiplos que vai além do sistema educativo que reconhece como elementos centrais e a escola e o livro (2014). E a descentralização da educação em relação à escola e ao livro vem acompanhada de uma percepção mais ampla sobre o próprio saber.

Mas as condições de existência nesse tempo, e de sua particular situação na vida, se veem transformadas radicalmente não só porque agora a escola tem que conviver com saberes-sem-lugar-próprio, mas porque inclusive os saberes que nela se ensinam encontram-se atravessados por saberes do ambiente tecnocomunicativo regidos por outras modalidades e ritmos de aprendizagem que os distanciam do modelo de comunicação escolar. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 83-84).

Soma-se ao entendimento dos “saberes-sem-lugar-próprio”, o dos saberes que perpassam a questão do ambiente tecnocomunicativo. Nesse sentido, Martín-Barbero não somente identifica a existência das TIC no processo de ensino-aprendizado, como aponta o distanciamento das modalidades e ritmos de aprendizagem do modelo de comunicação escolar.

De fato, nas últimas décadas tem-se observado a emergência de novas tecnologias em diversas esferas sociais, inclusive na escola. Sob essa perspectiva, um ambiente tecnocomunicativo permeado pelo reconhecimento das TIC como potencial agente de saberes em diferentes modalidades e ritmos permitiria a

mudança de cenários descritos pelo educador brasileiro Paulo Freire, por exemplo, em que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (2005, p. 66).

Assim, a dinâmica de oferecer aos educandos depósitos de conteúdos a serem recebidos, memorizados e repetidos favorece a concepção de uma educação denominada como “bancária”. Diferentemente dessa visão de doação do saber do educador para o educando, Freire alerta para a necessidade de protagonismo dos agentes: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (2005, p. 67).

Essa busca inquietada de aprendizado no mundo, com o mundo e com os outros, tal como mencionada por Freire, dialoga com a proposta de Baccega (2009), dos meios de comunicação como outras agências de socialização através das quais é possível se construir a cidadania, e de Martín-Barbero (2014), dos “saberes-sem-lugar-próprio” e que perpassam o ambiente tecnocomunicativo. Tais considerações também conversam com as proposições de Muniz Sodré, sociólogo brasileiro que, entre outras coisas, trata de mídia, comunicação e cultura nacional.

Em sua obra “Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes”, Sodré faz considerações sobre o espaço e a cognição a partir da definição de lugar, local e comunidade, conceitos que, segundo o autor, demandam maiores precisões teóricas (2012, p. 73). Grosso modo, a partir de seus escritos, e suprimindo o debate entre os autores mencionados por Sodré, pode-se entender que lugar “é a localização de um corpo ou de um objeto, portanto é espaço ocupado” (p. 74), “é uma configuração de pontos ou de forças, é um campo de fluxos que polariza diferenças e orienta as identificações” (p, 75); local é o “espaço que apresenta ao mesmo tempo como receptáculo e continente, a exemplo dos dois espaços (*khora*<sup>1</sup> e *asty*) que integram na Antiguidade a co-

---

1 “*Khora* (palavra pertencente ao mesmo campo semântico de *khiros*, mão) é, primeiramente, o espaço das atividades agrícolas, essenciais à subsistência dos cidadãos, logo, filosoficamente conotado como espaço, embora mal definido, gerador de possibilidades capazes de caracterizar a ação humana como propriedade ou especificidade de um território”. (SODRÉ, 2012, p. 82)



munidade-Estado grega (*polis*<sup>2</sup>) (p. 82), “é uma condição pressuposta para a economia formal, esta que produz o valor mercantil” (p. 87); e a palavra comunidade está ligada ao *comum*, do *ser em comum* (p. 93). Inclusive, a este último conceito, Sodré associa o princípio da comunicação, já que “comunicar é a ação de sempre, infinitamente, instaurar o comum da comunidade, não como uma entidade agregada, mas como uma vinculação” (p. 94).

Partindo dessas especificações sobre lugar, local e comunidade, torna-se razoável considerar os “saberes-sem-lugar-próprio” uma referência análoga ao que Sodré chama de “ecologia dos saberes”.

Uma “ecologia dos saberes” capaz de rever a técnica e politicamente as hierarquias monoculturais do conhecimento poria necessariamente as tecnologias da comunicação a serviço das possibilidades de que os lugares e os locais de saber transitem socialmente, descentrando os espaços tradicionais de concentração do conhecimento. (SODRÉ, 2012, p. 222)

A expansão dos espaços tradicionais de concentração do conhecimento por meio de uma revisão promovida pela “ecologia dos saberes” leva-nos a reconhecer as TIC como importantes elementos em prol do saber. Isso porque a geração e a transmissão do conhecimento não estariam pautadas necessariamente em uma condição específica de localidade ou instituição, mas em todo o ambiente no qual se dão as experiências individuais e coletivas. Nesse sentido, o ecossistema comunicativo consolida-se como o ambiente no qual saberes de diversas naturezas se conjugam na criação e reconstrução de conhecimentos múltiplos.

---

2 “Atenas é, diferentemente, *polis*: nos termos de Aristóteles, uma ‘comunidade de lugar’: um espaço marcado por uma transcendência, por um sentido maior do que a da mera sobrevivência grupal, portanto, mais cosmo do que mundo”. (SODRÉ, 2012, P. 83)

## Literacias de Mídia e Informação – MIL

Ainda com foco no processo de construção dos sentidos sociais no campo da comunicação/educação, os “saberes-sem-lugar-próprio” (MARTÍN-BARBERO, 2014) e a “ecologia dos saberes” (SODRÉ, 2012) vão ao encontro do que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) vem realizando em termos de promoção de parâmetros norteadores referentes ao acesso e distribuição do conhecimento.

Em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências, desde a década de 1980, a UNESCO vem promovendo uma série de ações, tais como redação de relatórios, documentos, recomendações, entre outros, que resultaram na proposição das *Media and Information Literacy* (Literacias de Mídia e Informação – MIL). As MIL permitem uma abordagem interdisciplinar da mídia e da informação para habilitar o indivíduo a lidar com dados viabilizados por diferentes provedores de informação e comunicação (UNESCO, 2016). Em uma das obras da UNESCO, as MIL são definidas como:

[...] um conjunto de competências que empodera cidadãos para acessar, recuperar, compreender, avaliar, utilizar e criar, bem como compartilhar informações e conteúdos de mídia em todos os formatos, usando várias ferramentas, de modo crítico, ético e eficaz, a fim de participar e se envolver em atividades pessoais, profissionais e sociais. (UNESCO, 2013, p. 17, tradução nossa)

Esse conjunto se traduz no “modelo de sete competências” publicado pela UNESCO (Wilson et. al., 2011, 2013), nas quais as competências são as seguintes: Competência de MIL 1 – a compreensão do papel das mídias e da informação na democracia; Competência de MIL 2 – a compreensão dos conteúdos das mídias e dos seus usos; Competência de MIL 3 – o acesso eficiente e eficaz à informação; Competência de MIL 4 – a avaliação crítica das informações e suas fontes; Competência de MIL 5 – a aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias; Competência de MIL 6 – o contexto sociocultural dos conteúdos midiáticos; Competência de MIL 7 – a promoção das MIL entre os estudantes, além do gerenciamento das mudanças requeridas.

O “modelo de sete competências” contribui sobremaneira para a questão do acesso e distribuição do conhecimento nos dias de hoje. Aliás, a Competência de MIL 5 – a aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias inclui, entre outras coisas, as novas mídias e mídias tradicionais e as oportunidades e desafios da internet. Assim, a mídia é reconhecida como agência de socialização e a comunicação em rede reconfigura a noção de comunidade, como preconiza Sodré, “não mais apenas em seus aspectos topológicos, mas em suas possibilidades de fluxos para as relações humanas requeridas pelo novo *socius*” (2012, p. 89).

Nesse contexto de multiplicidade de mídias e provedores de informação, agências de socialização tradicionais têm buscado maneiras de promover o aprendizado em relação às MIL. Com vistas ao aprendizado das MIL na educação básica, diversas escolas têm promovido mudanças no currículo para formação de professores, bem como para alunos da educação infantil (crianças com até cinco anos), do ensino fundamental (crianças de seis a 14 anos) e do ensino médio (jovens de 15 a 17 anos).

Nas instituições de ensino brasileiras (IES) é possível observar iniciativas relacionadas à mídia e informação nos pilares que compõe a universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Neste capítulo, considerando o objetivo da publicação, de realizar um levantamento de experiências e processos de educomunicação, destaca-se o projeto Senac em Movimento, realizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Administração Regional no Estado de São Paulo (Senac São Paulo) no campus do Centro Universitário Senac – Santo Amaro.

### **Senac São Paulo e Centro Universitário Senac – Santo Amaro**

O Senac<sup>3</sup> está presente no Estado de São Paulo com 17 unidades na capital, 34 no interior e litoral e quatro na Grande São Paulo, além de três campi universitários (um na capital e dois no interior) e dois hotéis-escola (Grande Hotel Campos do Jordão e Grande Hotel São Pedro). As unidades educacionais con-

---

3 Para mais informações: <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a724.htm&testeira=457>. Acesso em: 11 mai. 2018.

tam com laboratórios, equipamentos tecnológicos, bibliotecas e outros espaços para uso dos alunos e da comunidade. Segundo a instituição<sup>4</sup> (p. 20), seus valores institucionais são os seguintes:

- Atitude empreendedora - estimular e valorizar o potencial empreendedor de alunos, professores e funcionários, de forma que inovem em suas carreiras e sejam capazes de transformar oportunidades em ações pessoais e coletivas, convertendo-se em protagonistas da sociedade, imbuídos de espírito democrático e cidadão;
- Busca da excelência - desenvolver o sistema de gestão organizacional voltado para a busca do alto desempenho e para a satisfação completa dos clientes, orientando seu portfólio para contemplar a complexidade do mundo contemporâneo;
- Compromisso social - comprometer-se cotidianamente com a construção de cenários sociais mais justos e solidários, com ênfase em tornar seus serviços e produtos acessíveis para todos os segmentos da sociedade, exercendo uma ação contributiva e promovendo relações pautadas em confiança com as comunidades em que atua;
- Desenvolvimento sustentável - reconhecer seu papel como instituição integrante do conjunto de organizações que devem apoiar ativamente o desenvolvimento sustentável das comunidades. Desenvolvimento sustentável é aqui entendido como a evolução integrada de fatores, como o econômico, o social e as questões relacionadas à qualidade de vida e ao meio ambiente, em igual dimensão;
- Educação para autonomia: possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento de competências com fundamentação conceitual, conhecimentos científicos e tecnológicos, para que aprenda a entender, viver, conviver e agir, transformando sua vida e sua prática profissional e social, por meio da participação em sua comunidade.

---

4 Informações disponíveis em: [http://www1.sp.senac.br/hotsites/gac/Perfil\\_Institucional\\_Senac.pdf](http://www1.sp.senac.br/hotsites/gac/Perfil_Institucional_Senac.pdf). Acesso em: 11 mai. 2018.

Tais valores encontram-se em consonância à missão do Senac São Paulo (ibid, p. 15), de proporcionar o desenvolvimento de pessoas, por meio de ações educacionais que estimulem o exercício da cidadania e a atuação profissional transformadora e empreendedora, de forma a contribuir para o bem-estar da sociedade.

Sob essa perspectiva, de proporcionar o desenvolvimento de pessoas no âmbito do ensino superior, sobressai o Centro Universitário Senac – Santo Amaro<sup>5</sup>. Inaugurado em 2004, o campus oferece mais de 40 cursos de nível superior (bacharelado e tecnólogo) e ocupa uma área de 120 mil metros quadrados com instalações distribuídas em uma planta que contempla dois prédios acadêmicos, 102 salas de aula, laboratórios temáticos, biblioteca, centro gastronômico, centro de convenções, centro esportivo, academia e praças de alimentação e serviços.

A Área 1 – Design, Arquitetura, Moda, Comunicação e Artes – reúne um número considerável de alunos e engloba os cursos<sup>6</sup>: Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, Bacharelado em Audiovisual, Bacharelado em Design Digital, Bacharelado em Design Gráfico, Bacharelado em Design Industrial, Bacharelado em Design de Moda – Estilismo, Bacharelado em Design de Moda – Modelagem, Bacharelado em Publicidade e Propaganda, Bacharelado em Fotografia, Tecnologia em Design de Animação, Tecnologia em Fotografia e Tecnologia em Produção Multimídia.

## **Rede Catraca Livre**

No imbricamento entre os cursos de Comunicação e Artes surgiu a oportunidade de realizar um projeto que englobasse a divulgação das atividades realizadas no Campus do Centro Universitário Senac – Santo Amaro em parceria com o

---

5 Para mais informações: <http://www.sp.senac.br/graduacao/campus/santo-amaro>. Acesso em: 11 mai. 2018.

6 Para mais informações: [http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?template=2164.dwt&menu\\_ae=1&testeira=723&unit=NONE&theme=156&type=G&sub=0](http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?template=2164.dwt&menu_ae=1&testeira=723&unit=NONE&theme=156&type=G&sub=0). Acesso em: 12 mai. 2018.

Catraca Livre<sup>7</sup>, plataforma idealizada pelo jornalista Gilberto Dimenstein que divulga cultura e oportunidades gratuitas ou a preço popular nos mais variados serviços em São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro.

Em maio de 2014 foi divulgado o Edital 023/2014 – Seleção de Participantes para a Rede Catraca Livre, por meio do qual a diretoria da Pós-graduação e Extensão do Centro Universitário Senac tornava pública a abertura das inscrições para ingresso no Projeto de Extensão “Rede Catraca Livre Senac”. À época, o Catraca Livre buscava agrupar, em uma única plataforma, as novidades gratuitas do cenário cultural paulistano. Inicialmente, foram divulgadas as atividades do centro da cidade e, aos poucos, os equipamentos culturais paulistanos começaram a ter atividades divulgadas. Além das atrações da capital de São Paulo, faziam parte da divulgação as ações realizadas na região metropolitana de São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre, Belo Horizonte, Brasília, Cuiabá, Salvador, Recife, Fortaleza Natal e Manaus.

O primeiro edital disponibilizava 32 vagas para os estudantes regularmente matriculados em algum curso das áreas de Comunicações e Artes ou de Design e Arquitetura do Centro Universitário Senac. Após a divulgação do edital no mês de maio, deu-se início ao período de inscrição. As avaliações ocorreram em junho e, na sequência, foi realizada a seleção dos alunos por meio de dinâmica de grupo. Após essa etapa, os alunos selecionados participaram de palestras de capacitação. A partir de então, puderam atuar na produção de texto, em atividades presenciais e remotas, para a seção Senac disponível na plataforma Rede Catraca Livre. O objetivo da atividade era revelar personagens, tendências e projetos que inspirassem soluções comunitárias inovadoras, sustentáveis e inclusivas. A experiência foi positiva para o Catraca Livre e para o próprio Centro Universitário Senac, de modo que tal prática se repetiu no ano subsequente. Em abril de 2015 foi divulgado o edital 021/2015 - Projeto de Extensão “Rede Catraca Livre”, por meio do qual a Reitoria do Centro Universitário Senac tornava pública, mais uma vez, a abertura das inscrições para ingresso no Projeto de Extensão

---

7 Para mais informações: <https://catracalivre.com.br/brasil/>. Acesso em: 12 mai. 2018.

“Rede Catraca Livre Senac”. O edital de 2015 manteve o mesmo objetivo do edital do ano anterior e sinalizava que a proposta do projeto era orientar os alunos em sua produção textual, incentivando a pesquisa por conteúdos inovadores, culturais e acessíveis à população, e proporcionando ao aluno o exercício e desenvolvimento do trabalho criativo e da visão crítica. Naquele momento foram disponibilizadas 10 vagas para os alunos que preenchessem os seguintes requisitos: disponibilidade de, no mínimo, 16 horas; estar regularmente matriculado em algum curso do Centro Universitário Senac, entre o 2º e último período do curso; e ter habilidade de pesquisa que permitisse a busca de novidades na sua própria comunidade e a compreensão da relevância do conteúdo para a sociedade de forma mais abrangente.

Curioso observar que, embora as vagas no edital de 2015 estivessem destinadas aos alunos de todos os cursos, diferentemente do edital de 2014, os alunos selecionados enquadravam-se na Área 1. Desse modo, em 2015, o projeto contava com 13 alunos dos cursos Bacharelado em Design Gráfico, Bacharelado em Design Digital, Bacharelado em Publicidade e Propaganda e Tecnologia em Produção Multimídia.

Ainda que o projeto apresentasse uma boa média de produção textual, com um processo apurado de pesquisa, cuidado na coleta de dados, dedicação para a escrita e atenção na revisão da produção, e contasse com o engajamento de docentes e discentes participantes, a iniciativa não abriu novas vagas. Sendo assim, o projeto foi encerrado em meados do ano de 2016.

A experiência na Rede Catraca Livre foi estratégica por uma série de razões, entre as quais se destaca o interesse dos alunos em pesquisar e divulgar iniciativas referentes aos acontecimentos culturais na cidade de São Paulo. Tal interesse foi o gérmen para que no mesmo ano em que foi descontinuado o projeto em parceria com o Catraca Livre fosse concebido o Senac em Movimento, projeto que previa o desenvolvimento de uma agência de conteúdo experimental.

### **Senac em Movimento – agência de conteúdo experimental**

Em 2016 foi criado o projeto de extensão Senac em Movimento, uma proposta de agência de conteúdo experimental na qual a equipe participante pudesse

desenvolver o registro da vida universitária nos campus bem como explorar novas possibilidades para a divulgação científica. Além da experiência da Rede Catraca Livre, que apontou caminhos no que se refere à produção de conteúdo por alunos, é necessário registrar a importância de um programa piloto que partiu da equipe de coordenadores e professores.

No final do ano de 2014, foi levada a cabo uma proposta para a divulgação de trabalhos discentes dos cursos de graduação de Comunicação e Artes e Design e Arquitetura do Centro Universitário Senac. Os trabalhos apresentados foram desenvolvidos no segundo semestre daquele ano em disciplinas e oficinas, tais como de criação, projeto e produção, no contexto dos cursos Bacharelado em audiovisual, design, fotografia, produção multimídia, e publicidade e propaganda.

A exposição, em formato de vídeo, contou com 50 trabalhos discentes. Foram utilizados seis computadores iMac de 27 polegadas alocados em uma vitrine horizontal localizada em um espaço de fluxo de pessoas. Os vídeos eram compostos por pequenos documentários, animações, projetos de identidade visual, campanhas de publicidade e experimentações audiovisuais. O resultado da mostra, pequena se considerarmos todos os cursos do campus, foi o reconhecimento da qualidade das produções.

Assim, a realização da mostra de 50 trabalhos discentes em 2014 e do projeto Rede Catraca Livre de 2014 a 2016 culminou no esboço de um projeto dedicado à formação de alunos por meio de atividades extracurriculares, buscando o desenvolvimento de competências e habilidades ligadas ao cotidiano de uma agência que atua de maneira interdisciplinar na área da comunicação/artes.

Assim, em fevereiro de 2017 foi divulgado o Edital Nº 008/2017 - Projeto Senac em Movimento: uma Agência de Conteúdo, que tornava pública a abertura das inscrições do processo de seleção para participação no Projeto de Extensão “Senac em Movimento”, de acordo com as normas dispostas na Resolução Senac nº 17, de 21 de agosto de 2015. O Projeto Senac em Movimento pretendia desenvolver no Centro Universitário Senac – Campus Santo Amaro um núcleo de divulgação de conteúdo, informes, notícias, produções e entretenimento produzidos no universo acadêmico institucional.



A fim de colocar em evidência a qualidade das atividades da instituição e articulando o caráter pedagógico da iniciativa com o incentivo à pesquisa e à inovação em comunicação, a proposta do Edital Nº 008/2017 era convidar professores e alunos da graduação a produzirem conteúdos para diversos meios, tais como documentos, texto, fotografia e vídeo, dos diversos temas institucionais e acadêmicos do Centro Universitário Senac – Campus Santo Amaro.

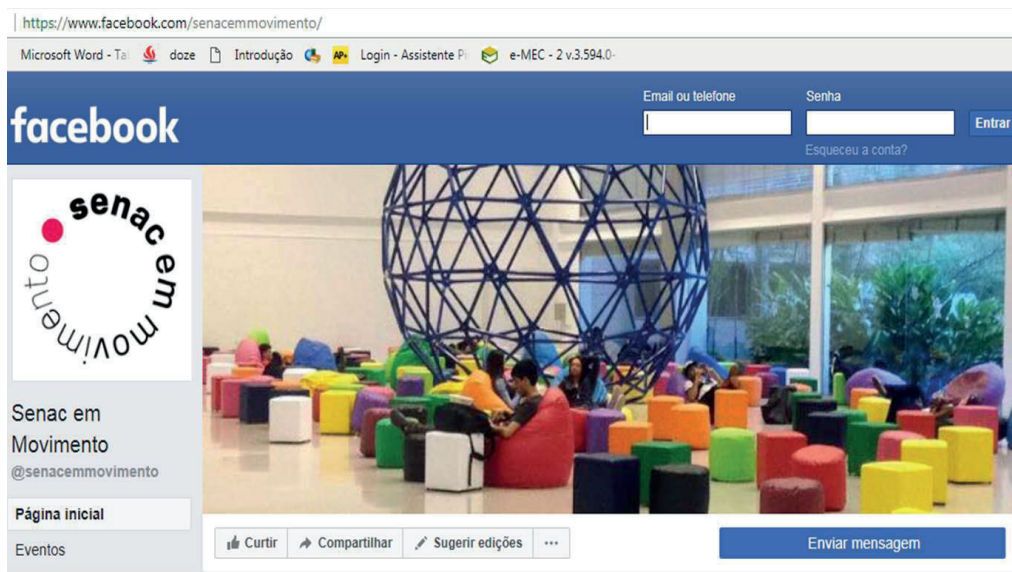
Para concorrer a uma das vagas e ingressar no projeto em março de 2017, o aluno participante devia: cumprir uma carga horária de, no mínimo, 16 horas semanais, em atividades acordadas com o professor responsável; desenvolver pesquisas para aprimoramento do conhecimento nos temas previstos no projeto de extensão universitária; participar de seminários e atividades práticas orientadas pelo professor responsável; assistir palestras, encontros ou cursos sugeridos pelo professor responsável; apresentar relatório parcial e final com resultados alcançados; autorizar a utilização pelo Senac, por meio de documento comprobatório, para fins acadêmicos e de divulgação, textos, imagens, fotos, vídeos ou outros produtos gerados a partir do projeto de extensão universitária realizado, com citação de autoria, bem como os nomes e trabalhos dos alunos para fins de divulgação. Vale lembrar que nenhuma das atividades poderia ser desenvolvida no horário de aulas.

Ao final do processo seletivo, foram classificados 18 alunos dos cursos Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, Bacharelado em Design de Moda – Estilismo, Bacharelado em Design Gráfico, Bacharelado em Publicidade e Propaganda, Bacharelado em Relações Internacionais, Tecnologia em Eventos, Tecnologia em Gastronomia e Tecnologia em Produção Multimídia. Para amparar a equipe discente, três professores estiveram à frente da formação do grupo, sendo dois coordenadores de curso (Bacharelado em Design Gráfico e Tecnologia em Produção Multimídia) e uma professora que ministra disciplinas ligadas a redação publicitária e produção textual, que havia participado do projeto Rede Catraca Livre nos anos anteriores.

A primeira etapa de atividades contemplou rodas de conversa com apresentações individuais e conversas informais. O objetivo foi promover o diálogo entre alunos de diferentes cursos e docentes, de modo que todos estivessem

à vontade para produções individuais e/ou coletivas. Em seguida foram definidas as habilidades de cada aluno e as áreas de atuação, o que gerou um arquivo com indicadores capazes de apontar o tipo de tarefa que seria mais bem executada por cada um. A partir dessa organização inicial de perfis, equipes e escalas de atuação, foi iniciada uma discussão sobre formas de divulgação das produções discentes.

Após a pesquisa de provedores de mídia e informação utilizados por diversas agências de conteúdo, os alunos indicaram que o digital seria o meio mais eficaz para dialogar com a comunidade acadêmica do Senac. Na ocasião, o grupo chegou a avaliar a possibilidade de criação de um site ou de um blog, mas foi identificado que a melhor maneira de gerar vínculo com alunos, docentes e parceiros era o Facebook. Assim, em maio de 2017 foi criada a página do Senac em Movimento no Facebook.



*Figura 1: Página do Senac em Movimento no Facebook*  
*Fonte: <https://www.facebook.com/senacemmovimento/>*

O início das atividades no Facebook representou um desafio, pois os participantes do projeto faziam uso da plataforma de modo pessoal e não possuíam experiência para lidar com as configurações da página e funções administrativas. Detectada tal dificuldade, foram realizadas oficinas em grupo, nas quais os

alunos foram estimulados a navegar pelas configurações da página e, principalmente, utilizar as ferramentas de publicação.

Diante do aumento do número de atividades a serem desenvolvidas pela agência de conteúdo experimental, em agosto de 2017 a coordenadora do Bacharelado em Publicidade e Propaganda passou a integrar a equipe. Sua participação foi acompanhada de treinamentos para os participantes, cujo enfoque foi estratégias de comunicação e fluxo de postagem. Nesse mesmo mês, os participantes consideraram oportuno ampliar o diálogo nas redes sociais e criaram o perfil do Senac em Movimento no Instagram.



Figura 2: Página do Senac em Movimento no Facebook  
Fonte: <https://www.instagram.com/senacemmovimento/>

Após seis meses de produção de conteúdo, foi divulgado o Edital nº 058/2017 – Projeto Senac em Movimento: uma Agência de Conteúdo, pois dos 18 alunos participantes, somente 5 seguiram em suas atividades. Uma análise sobre a descontinuidade revelou que alunos matriculados no 7º período (ou demais períodos posteriores) tinham dificuldade em seguir colaborando, pois aumentavam as demandas referentes à realização do Trabalho de Conclusão de Curso

(TCC). Outro aspecto interessante foi o interesse dos alunos realizarem estágio, mesmo após terem ingressado no Senac em Movimento e conseguido um desconto de até 20% no valor da matrícula. Ou seja, embora as atividades realizadas no âmbito da agência experimental de conteúdo dessem tanta (ou mais) autonomia e possibilidade de aprendizado que as ofertas de estágio fora da IES, alguns alunos acreditavam que a prática no mercado profissional valesse mais a pena.

Os aspectos do Edital nº 058/2017 (de setembro) eram os mesmos do Edital Nº 008/2017 (de fevereiro), havendo apenas uma diferença: a ampliação do projeto. No início, a agência se manteve no Campus Santo Amaro, mas em poucos meses profissionais e alunos do Campus Água de São Pedro e Campus Campos do Jordão se interessaram pela iniciativa. Desse modo, as vagas também contemplariam alunos dessas outras unidades, totalizando um grupo de discentes e docentes de três campi atuando na página do Facebook do Senac em Movimento.

### **Considerações finais**

No cenário contemporâneo, as TIC exercem um papel importante em relação à formação dos sujeitos e configuração dos sentidos sociais. A emergência de novas tecnologias e a disseminação das redes têm impactado diversas esferas sociais, principalmente os ambientes tradicionais de aprendizagem. Nesse contexto de “saberes-sem-lugar-próprio”, uma nova “ecologia dos saberes” se faz necessária, tal como preconiza a UNESCO em suas escrituras acerca das MIL – Literacias de Mídia e Informação.

No campo da comunicação/educação (educomunicação) é realizada uma série de iniciativas voltadas ao diálogo e à participação, sobretudo em escolas que buscam diferentes perspectivas para os processos de ensino-aprendizagem tradicionais. Inclusive, reconhecendo que os avanços das tecnologias digitais permitem a interatividade, imersão, participação ou convergência de um modo ainda não abordado nesse campo (APARICI, 2014).

Sob a perspectiva da experimentação, o Senac São Paulo desenvolveu uma agência de conteúdo experimental no campus do Centro Universitário Senac

– Santo Amaro no ano de 2017. Após um ano de produção discente em rede, é possível afirmar que o projeto de extensão Senac em Movimento tem promovido a autonomia, o senso crítico e certas habilidades entre os alunos, bem como entre os professores participantes, conforme sinalizado no “modelo de sete competências” publicado pela UNESCO.

## Referências

APARICI, Roberto. Introdução: a educomunicação para além do 2.0. In: APARICI, R (org). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Revista Comunicação & Educação**, Ano XIV, Número 3, p. 19-28, set/dez 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579/47201>. Acesso em: 05 mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

UNESCO. **Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: Disposição e Competências do País**. Brasília: UNESCO; Rio de Janeiro: Cetic.br/Nic.br, 2016.

\_\_\_\_\_. **Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers** / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. Paris, France: Unesco, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

WILSON, Carolyn et. al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores** / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

## Sobre os autores:

### **Fabiana Grieco Cabral de Mello Vetritti**

Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004). Coordenadora do Bacharelado em Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Senac - Santo Amaro e da Pós-graduação em Gestão da Comunicação em Mídias Digitais do Senac Lapa Scipião. Pesquisadora Associada do Observatório da Cultura Digital do Núcleo de Pesquisa para Novas Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação - Escola do Futuro - USP. Pesquisadora filiada à Associação Brasileira dos Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação - ABPEducom. E-mail: fabianagrieco@usp.br

### **Nelson José Urssi**

Doutor em Design e Arquitetura na FAUUSP (2017), Mestre em Comunicação e Artes pela ECA/USP (2006) e Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela PUC Campinas (1986). É professor de graduação e pós-graduação no Centro Universitário Senac e Instituto Europeo di Design (IED). Coordena o Bacharelado em Design Gráfico no Centro Universitário Senac - Santo Amaro. Integrante dos grupos de pesquisa UrbX - mídias e design nas experiências do ambiente urbano e Cidade Conectada no Centro Universitário Senac, e os grupos Cidadania em rede no Brasil: aplicativos, serviços e práticas colaborativas online voltados ao social e à qualidade de vida e Processos de design, linguagem e inovação para a cidade no LabVisual FAU/USP. E-mail: nelsonurssi@gmail.com

## **CEFOMIDIA: ampliando os horizontes pedagógicos da comunidade acadêmica de Brejo Santo-Ce, através da Educomunicação.**

Marcus Henrique Linhares Ponte Filho

Camila Aparecida Pereira

Maria Renata Ferreira de Queirós

Maria Andreia dos Santos Morato

João Paulo Soares de Narciso

Educomunicar é acima de tudo comunicar de maneira democrática. Nem toda prática pedagógica é efetivamente pluralizada se não fornece aos participantes meios de expressar suas ideias, sentimentos, preferências e virtudes (FREIRE, 2014). Partindo desse pressuposto, este artigo pretende apresentar aos leitores as experiências educacionais realizadas na cidade de Brejo Santo-Ce, através da implantação do projeto *Centro de Formação e Produção de Conteúdo Digital Multimídia – CEFOMIDIA*, realizado em parceria entre a Universidade Federal do Cariri – UFCA e o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC.

O projeto CEFOMIDIA procurou apresentar a Educomunicação aos alunos do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências e Matemática, do Instituto de Formação de Educadores, *campi* da Universidade Federal do Cariri localizado na cidade de Brejo Santo-Ce (região do Cariri cearense). Para que os objetivos do CEFOMIDIA pudessem ser alcançados, foi implantado um centro de produção de conteúdos digitais, que por sua vez abriu margem para que os estudantes de Brejo Santo pudessem se envolver diretamente em atividades de produção midiática (programas de rádio, produção de vídeos educativos, documentários, cobertura de eventos acadêmicos na cidade, etc.).

Pôde-se constatar uma melhora efetiva na capacidade comunicativa dos estudantes diretamente envolvidos no projeto CEFOMIDIA (conforme veremos ao longo do texto), fosse através de uma ampliação argumentativa desses estudantes em suas atividades acadêmicas, fosse através de uma maior desenvoltura desses alunos em suas relações sociais mantidas na universidade.

### **1. Entre a democracia e a educação de *sempre*: a necessidade de uma visão educ comunicativa entre os alunos do curso de Ciências Naturais e Matemática em Brejo Santo-Ce**

A cidade de Brejo Santo localiza-se na mesorregião do Sul Cearense a 521 km da capital, Fortaleza. Segundo o IBGE, a população de Brejo Santo-Ce era estimada em 45.114 habitantes em 2010. A cidade destaca-se por ser um dos maiores produtores de feijão e milho do estado do Ceará, com expressivos projetos de fruticultura irrigada (uva, banana e coco) e uma pecuária em regime intensivo (pastejo irrigado), apresentando um dos maiores rebanhos de gado Nelore do estado do Ceará. Nas últimas décadas, a cidade tem se tornado um importante centro comercial ao lado de Juazeiro do Norte-Ce e Crato-Ce.

Em Brejo Santo foi criado o Instituto de Formação de Educadores – IFE, reunindo cursos de formação pedagógica, ou seja, cursos de Licenciatura em diversas áreas do conhecimento, assim como cursos de formação continuada e formação em nível de pós-graduação.

O primeiro curso de Licenciatura aplicado em Brejo Santo-Ce foi o curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, sendo responsável por oferecer



uma formação geral interdisciplinar nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química. A proposta deste curso teve como grande desafio superar a má fama que os docentes de Ciências Naturais (Química, Física e Biologia) e Matemática têm: saber muito dos conteúdos específicos de suas áreas, mas ter pouca didática para compartilhar o conhecimento que possuem.

Como docente do curso de Ciências Naturais e Matemática, e possuindo formação na área de Pedagogia, sempre tive uma preocupação especial com relação a como os estudantes do IFE Brejo Santo enxergavam a prática docente. De certa forma, a ideia de formar futuros docentes de Ciências Naturais que também fossem pouco dialógicos me soava como formar *mais do mesmo* (o que me causava certo temor).

Como pedagogo, nunca encarei a prática pedagógica como algo discursivamente unilateral. A prática docente sempre me pareceu um ato comunicativo, e a própria comunicação pressupõe dois pólos comunicativos (e não somente um). Assim, comunicar é ensinar, e ensinando-se, comunica-se algo (SOARES, 2011).

Dessa forma, como pesquisador no campo da Educomunicação há alguns anos, concluí que uma das possíveis maneiras de modificar essa realidade preocupante (no que diz respeito às dificuldades didáticas que muitos professores de ciências manifestam) era apresentar aos alunos do curso de Ciências Naturais (futuros professores de ciências) novas perspectivas em relação ao contato com os estudantes, e à própria experiência docente em si. E essas novas perspectivas podiam ser contempladas através do campo da Educomunicação, já que “[...] a educação só é possível enquanto ação comunicativa” (SOARES, 2011, p. 17-19).

Um dos grandes diferenciais do curso de Ciências Naturais e Matemática do *campi* Brejo Santo-Ce, é o fato desse curso se caracterizar como uma licenciatura *interdisciplinar*. Isso significa que, ao menos em teoria, o diálogo entre os diversos campos de conhecimento que formam o curso deve ser constante, de maneira que os docentes de cada área possam compartilhar experiências e programar atividades em conjunto, evitando ministrar conteúdos de maneira individualizada.

Nesse sentido, o aspecto interdisciplinar, pressupõe a desfragmentação dos saberes, a refutação das áreas isoladas de produção do conhecimento e, acima de tudo, a desalienação intelectual no campo da pesquisa científica. Trabalhar com interdisciplinaridade é um desafio, pois esse tipo de abordagem pedagógica atribui para qualquer curso uma formação compartilhada por grupos de pesquisa e redes de saberes, sem desconectar-se dos problemas emergentes. Além disso, constroem-se (ou deveriam se construir) novas posturas diante do conhecimento, realizando um trabalho articulado entre as diferentes áreas que compõem o currículo do curso.

Todavia, atuando como professor do curso de Ciências Naturais em Brejo Santo-Ce, percebi o reflexo da formação fragmentada a que muitos companheiros docentes foram submetidos em sua carreira acadêmica (e até eu mesmo, enquanto pedagogo): a interdisciplinaridade fica limitada à abordagem teórica de conceitos, sem que a prática pedagógica dos professores realmente efetivem algum diálogo considerável em torno dos conteúdos que são ministrados aos alunos. Assim, concluí que para que a interdisciplinaridade pudesse ser realmente efetivada no contexto profissional no qual estava inserido, seria preciso fazer mais que divulgar discursos teóricos ou idealistas: era necessário uma revisão (por parte dos docentes) de sua própria prática pedagógica cotidiana; uma reflexão sobre sua própria atividade profissional, e sobre as própria capacidade de diálogo. Penteado (2001) classifica essa mudança como uma gênese do conceito defendido por ela como a *pedagogia da comunicação*. Assim,

Uma mudança dessa natureza requer do profissional (da educação) conhecimento das novas formas de atuação compatíveis com o agir comunicacional. Mas, antes de tudo, requer uma disponibilidade pessoal para se rever em relação ao “outro seu aluno”, ao “outro seu colega de trabalho”, ao “outro autoridades”, junto às quais tem de responder pelo seu desempenho, ao “outro país e/ou comunidade” de modo geral, a quem a escola presta serviços. (PENTEADO, 2001, p.23, grifo nosso)

Nesse contexto, a aplicação do projeto CEFOMIDIA surgiu como uma oportunidade ímpar de divulgação de conceitos educacionais junto aos estu-

dantes do curso de Ciências Naturais, como forma de se trabalhar nos futuros professores de ciências capacidades comunicativas que os possibilitem realizar sua prática docente de maneira descentralizada, compartilhada e democrática. Para isso, o primeiro passo seria apresentar os estudantes participantes do projeto (bolsistas) ao campo da Educomunicação, estimulando-os a produzir conhecimento de maneiras nunca imaginadas por eles anteriormente.

## **2. O projeto CEFOMIDIA: fortalecendo a capacidade comunicativa dos estudantes através da produção independente de conteúdo digital**

O *Centro de Formação e Produção de Conteúdo Digital Multimídia – CEFOMIDIA*, foi idealizado a partir de 2016. O projeto consiste na implantação de um centro independente de produção de conteúdos, que busque integrar a comunidade de Brejo Santo-Ce a partir da oferta de cursos, oficinas e espaços (laboratórios e estúdios de produção) onde possam ser estimuladas a apropriação democrática das tecnologias digitais. Dessa forma, o CEFOMIDIA caracteriza-se como uma ideia essencialmente educ comunicativa, uma vez que pauta suas atividades numa ideia descentralizadora de acesso aos meios de comunicação, e na tentativa de construção de *ecossistemas comunicativos*.

Para Martin-Barbero (2011), o conceito de ecossistema comunicativo pode ser melhor compreendido através da análise do impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação sobre crianças e jovens. Martin-Barbero afirma que os ecossistemas comunicativos seriam ambientes criados pelas novas tecnologias através da crescente demanda comunicativa criada pelo próprio ser humano. Assim, os *cyber-cafés*, as *lan houses* ou mesmo as locadoras de videogames, nos anos 80 e 90, seriam espaços criados a partir da demanda de crianças e jovens, onde a utilização de tecnologias seria o impulso inicial que geraria toda uma rede de socialização em torno da interação entre os frequentadores desses locais. Os ecossistemas comunicativos seriam então na visão do autor, nada mais que espaços concretos que não podemos mais ignorar, nos quais querendo ou não já estamos inseridos – mesmo sem perceber – pautados pelo diálogo, troca de ideias e interação entre indivíduos, através do,

[...] surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado, um ambiente de informação e conhecimentos múltiplos, não cen-

trado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro (MARTIN-BARBERO, 2011, p. 126).

Soares (2011) também faz uso da expressão “ecossistema comunicativo”, porém, de maneira diferenciada. Diferentemente de Martin-Barbero, Soares usa um conceito menos concreto e mais simbólico sobre o termo “ecossistema”, para o autor, o ecossistema comunicativo seria justamente o processo de abertura de um ambiente ao diálogo, à interação de ideias entre sujeitos participantes de um mesmo ambiente visando o intercâmbio cultural. Para o autor brasileiro, não podemos nos considerar inseridos em ecossistemas comunicativos apenas porque esses espaços possuem tecnologias da informação e da comunicação (computadores, TVs, tablets etc.). Não é a presença de tecnologias que torna um espaço comunicativo; para Soares o que torna um espaço realmente comunicativo, ou melhor, o que classifica um ambiente como um “ecossistema comunicativo”, é a abertura ao diálogo, à comunicação. Nesse caso, o conceito de ecossistema comunicativo ganha para Soares um significado mais sutil, pois se trata de um quase “estado de espírito” que se adquire à partir das atitudes dos sujeitos, e não da presença de tecnologias. Pode-se perfeitamente estar em um ambiente repleto de máquinas e aparelhagens de última geração, e o uso das mesmas ser feito de maneira absolutamente antidemocrática, antidialógica, anti-política. Para Soares, a implantação da Educomunicação em qualquer local partiria então da transformação dos espaços desse local em ecossistemas comunicativos. E é esse um dos objetivos primordiais do projeto CEFOMIDIA.

O CEFOMIDIA iniciou informalmente suas atividades em maio de 2017, quando os professores responsáveis pelo projeto (Maria Iracema Pinho e Marcus Henrique Linhares Ponte Filho) organizaram suas primeiras atividades.

Estruturado através de uma parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicação – MCTIC e a Universidade Federal do Cariri – UFCA, o projeto CEFOMIDIA só foi possibilitado graças à verba de custeio para implantação de equipamentos e espaços de produção independente da comunidade de Brejo Santo-Ce. Essa mesma verba possibilitou ao projeto selecionar bolsistas que pudessem se engajar diretamente em suas atividades, aprofundando estu-

dos sobre as tecnologias da informação e da comunicação – TIC, e sua relação com a educação. E foi nesse contexto inicial de estudo, que a abordagem da Educomunicação tornou-se possível (e necessária) na formação dos estudantes que participassem do projeto.

Inicialmente, foram selecionados oito bolsistas para participar do projeto CEFOMIDIA<sup>1</sup>, sendo quatro deles remunerados e quatro voluntários. O projeto ainda encontra-se em execução, e todos os bolsistas participantes são estudantes regularmente matriculados no curso de Ciências Naturais do Instituto de Formação de Educadores, em Brejo Santo-Ce.

Os bolsistas selecionados foram divididos em equipes de ação, de acordo com seus interesses (avaliados durante o processo seletivo do projeto) e suas experiências prévias com diversas mídias (rádio, TV, computador, etc.). Todavia, nem todos os estudantes selecionados para serem bolsistas do CEFOMIDIA tem necessariamente experiência direta com a produção de algum tipo de mídia... pois o objetivo do projeto não é simplesmente servir como um *emprego acadêmico* a que já trabalhou com plataformas comunicativas, mas sim oportunizar aos alunos experiências comunicativas com as quais nem sempre eles estejam acostumados. Tratar o projeto dessa maneira seria afastá-lo da própria perspectiva educacional, uma vez que não é o uso de tecnologias ou a experiência com elas que deixa uma atividade necessariamente democrática; mas sim a forma como essas tecnologias podem ser utilizadas, e o caráter que essas atividades desempenham na participação dos sujeitos envolvidos (OROZCO-GOMEZ, 2011).

Dessa forma, entre os bolsistas selecionados para participar do projeto CEFOMIDIA, encontram-se alunos e alunas do curso de Ciências Naturais em Brejo Santo-Ce que já tiveram experiências com rádio, edição de vídeos e docência

---

1 Os oito estudantes selecionados no ano de 2017 para participarem como bolsistas do projeto CEFOMIDIA, foram os seguintes: Maria Andreia dos Santos Morato; Audaiza Pereira Gomes; João Paulo Soares Narciso; José Fausto de Araújo Neto; Joselma Felix de Figueiredo; Ana Cecília Figueiredo Leite; Maria Renata Ferreira de Queirós; e Andressa Ribeiro Silva.

em laboratórios de informática; e também alunos que nunca tiveram experiência direta com nenhuma mídia específica ou plataforma comunicacional.

Todos os estudantes bolsistas do CEFOMIDIA foram organizados em atividades que envolvem desde a produção de programas de rádio, até a produção e edição de programas educativos; a produção de documentários envolvendo o Instituto de Formação de Educadores e o curso de Ciências Naturais e Matemática em Brejo Santo-Ce; a realização de entrevistas e matérias envolvendo a comunidade acadêmica de Brejo Santo-Ce e população da cidade; a cobertura de eventos acadêmicos realizados em Brejo Santo e cidades circunvizinhas; e a produção de materiais educativos (jogos e livros digitais) a respeito dos conteúdos pedagógicos ministrados no Instituto de Formação de Educadores.

### **3. Estação Educativa: das ondas de uma rádio à Educomunicação**

Uma das produções educacionais mais relevantes no projeto CEFOMIDIA foi a realização do programa *Estação Educativa*. O programa foi idealizado em parceria com a rádio *Padre Pedro FM* (104,9), uma estação comunitária localizada na cidade de Brejo Santo-Ce, e a Universidade Federal do Cariri – UFCA, representada pelo Instituto de Formação de Educadores – IFE Brejo Santo. O programa é exibido semanalmente as quintas-feiras, no horário de 10h30min às 11h10min da manhã, e aborda pauta variadas como curiosidades científicas, entrevistas com professores da universidade e com representantes da população brejo-santense, informes públicos, e quadros musicais.

A apresentação do programa é feita em duplas (como maneira de possibilitar a todos os estudantes a experiência de atuarem como apresentadores principais). O *Estação Educativa* foi exibido ininterruptamente do dia 31 de agosto ao dia 07 de dezembro de 2017, semanalmente (às quintas-feiras, à exceção de feriados, por conta da apresentação ser feita por alunos do Instituto de Formação de Educadores – IFE Brejo Santo-Ce).

Toda a apresentação do programa fica a cargo dos próprios bolsistas envolvidos no projeto CEFOMIDIA, que se responsabilizam também pela pesquisa e organização dos conteúdos a serem abordados em cada edição semanal do programa. As notícias divulgadas no programa tem conteúdo variado, desde curiosidades científicas envolvendo a área das ciências naturais e informes da UFCA, até entrevistas com convidados e divulgação de eventos acadêmicos e culturais de

Brejo Santo e regiões vizinhas. Assim, a experiência com a apresentação de um programa de rádio, e a divulgação da realidade cultural e educativa das cidades da região, fazem do programa “Estação Educativa” algo essencialmente educocomunicativo, pois possibilitam o debate, a contestação da realidade vivenciada e a efetiva prática de cidadania (CITELLI, 2011).



*Figura 1 – Gravação de uma edição do programa Estação Educativa, realizada nos estúdios da rádio Padre Pedro FM, na data de 05/10/2017. Na ocasião, o programa foi apresentado pelas bolsistas Renata Ferreira de Queirós e Ana Cecília Figueiredo Leite (ambas vestida de preto). Fonte: os autores.*

O principal objetivo do programa *Estação Educativa*, é apresentar os bolsistas participantes do projeto CEFOMIDIA ao universo midiático do rádio, incentivando a experiência dos alunos com essa mídia através da prática direta nessa plataforma comunicativa. Além disso, o programa tem também como objetivos específicos:

- Incentivar a capacidade comunicativa dos alunos através da apresentação de um programa de rádio, onde terão de divulgar ideias, projetos e informações sócio-culturais de Brejo Santo e cidades circunvizinhas;
- Estimular a reflexão e a análise crítica dos bolsistas a respeito do contexto cultural no qual estão inseridos, promovendo debates e



- rodas de diálogo no programa a respeito das manifestações educacionais e artísticas de Brejo Santo e demais cidades;
- Democratizar o acesso ao rádio como meio de comunicação de massa (MCM), através do rodízio na apresentação do programa (por parte dos bolsistas envolvidos no projeto), e do rodízio das personalidades entrevistadas (professores universitários, gestores escolares, envolvidos em projetos sociais, etc.).

Durante o decorrer de toda a produção do programa, os bolsistas estão envolvidos no estudo teórico e em atividades práticas relacionadas ao rádio. Isso comprova que a Educomunicação não é simplesmente uma abordagem metodológica (uma proposta pedagógica), mas é acima de tudo um campo de investigação e de saber, que exige também o aprimoramento e o estudo contínuo por parte daqueles que estão envolvidos com a prática educacional (SOARES, 2011).



*Figura 2 – Registro de uma das gravações do programa Estação Educativa, realizada nos estúdios da rádio Padre Pedro FM, em Brejo Santo-Ce. Na apresentação: Audaiza Gomes (de branco, à esquerda) e Renata Queirós (de rosa, à direita), entrevistando um dos professores do Instituto de Formação de Educadores, em Brejo Santo-Ce. Data: 14/09/2017.*



O trabalho coletivo realizado no programa *Estação Educativa* caracterizou-se como um dos pilares da atividade desenvolvida com os bolsistas do projeto CEFOMIDIA. O ato de reunirem-se, planejarem as pautas do programa, e assumirem o protagonismo da apresentação do próprio programa, fez com que alguns bolsistas sofressem uma *transformação comunicativa*. Alguns bolsistas que inicialmente apresentavam-se como pessoas tímidas e pouco comunicativas, ao longo da produção do programa *Estação Educativa* mostraram-se eloquentes, participativos e interativos. Isso nos confirma a ideia de que a Educomunicação é práxis social (SOARES, 2011).

A Educomunicação, enquanto área de conhecimentos é adepta incondicional do pensamento freireano. Paulo Freire é de longe um dos pilares da filosofia educ comunicativa, demonstrando que a Educomunicação não busca oferecer soluções inquestionáveis à Educação, ou mesmo substituir a Educação como prática pedagógica.

Particularmente, como um dos professores coordenadores do projeto CEFOMIDIA, não tive a intenção de apresentar o programa de rádio *Estação Educativa* (mesmo tendo experiência direta com rádio e TV, na capital cearense, Fortaleza). *Freireanamente* falando, o ato de construir uma atividade em conjunto com os alunos (ou de deixa-los assumir a frente de uma atividade pedagógica) não diminui o professor, uma vez que para Paulo Freire, diálogo é sinônimo de amor, e “[...] somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido” (FREIRE, 2014, p. 45).

#### **4. CEFOMIDIA TV: mostrando os bastidores de uma produção Videográfica aos bolsistas do projeto CEFOMIDIA**

A produção de vídeos independentes tornou-se outro grande baluarte nas atividades desenvolvidas no projeto CEFOMIDIA. A cobertura de eventos acadêmicos realizados no Instituto de Formação de Educadores, assim como a produção de vídeo-aulas e documentários relacionados à cidade de Brejo Santo-Ce, possibilitaram a criação de um canal digital do projeto CEFOMIDIA: o *CEFOMIDIA TV*.

Os bolsistas envolvidos no *CEFOMIDIA TV* realizam atividades de filmagem, edição e seleção de assuntos a serem abordados nos vídeos produzidos no projeto CEFOMIDIA. Para isso, os alunos tomaram contato com os conceitos teóricos abordados na Educomunicação, como maneira de refletirem a respeito da produção midiática que estão desenvolvendo. Assim, a prática educ comunicativa caracteriza-se como uma prática acima de tudo, comunicativa, dialogada, participativa (CITELLI, 2011).

O principal objetivo do *CEFOMIDIA TV* é estimular os bolsistas do projeto CEFOMIDIA a produzirem conteúdo midiático autoral através do centro multimídia criado. A produção desses conteúdos digitais é feita a partir das próprias experiências pessoais dos bolsistas, considerando-se seus contextos e suas histórias de vida. Nessa produção, o uso de vídeos revela-se um importante instrumento, a partir do momento em que amplia a capacidade de comunicação dos estudantes por meio da divulgação de suas ideias e da interatividade que a produção dos vídeos acarreta.

Além disso, este trabalho tem como objetivos específicos:

- Apresentar os bolsistas do projeto CEFOMIDIA ao universo das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC, colocando-os em contato direto com ferramentas de filmagem e edição de vídeos;
- Apresentar os bolsistas ao campo da Educomunicação, divulgando valores cidadãos e emancipadores aos estudantes, enquanto eles produzem conteúdo midiático próprio;
- Estimular a reflexão dos estudantes a respeito da importância do uso de vídeos como ferramentas de socialização e compartilhamento de experiências, enfatizando a importância dos conceitos educ comunicativos na produção dos vídeos.

Durante as produções realizadas no *CEFOMIDIA TV*, os bolsistas do projeto CEFOMIDIA estão envolvidos no estudo teórico e em atividades práticas relacionadas à produção de vídeos digitais. Essas atividades possuem caráter diverso, e englobam reuniões de trabalho entre os bolsistas (para definição de pautas e assuntos a serem abordados nos vídeos); apresentação dos resultados obtidos

em eventos acadêmicos, como maneira de divulgar as atividades realizadas no projeto CEFOMIDIA; e edição e trabalho técnico sobre os vídeos produzidos (produção de legenda, melhoria de áudio), como forma de manter a qualidade da produção midiática realizada pelos alunos.



*Figura 2 - Registro da cobertura do evento “Fórum de Saúde Mental no Ensino Superior”, em Brejo Santo-Ce, feita pelos bolsistas do projeto CEFOMIDIA: Camila Aparecida (âncora) e Andreia Morato (filmagem). Data: 13/09/2017.*

A ênfase na interação dos bolsistas e na ajuda mútua durante o processo de produção de vídeos digitais tem-se caracterizado como sintomas típicos da prática educ comunicativa. Nesse caso, o simples uso de uma ferramenta tecnológica (uma filmadora, por exemplo) não torna uma prática educ comunicativa, mas sim o grau de consciência que esse uso irá desenvolver na participação dos sujeitos na prática realizada (KAPLUN, 2011).

Dallacosta (2004) caracteriza o uso de vídeos na educação da seguinte forma:

A utilização de vídeos na educação facilita a aproximação entre a realidade escolar e os interesses dos alunos. Vivemos um tempo em que as imagens assumem um papel de lazer com o qual a escola não pode competir. Porém, se ao contrário os professores utilizarem-se deste recurso junto a uma proposta de currículo integrado,

parece-nos que a escola se tornará mais próxima da realidade dos alunos e conseqüentemente mais interessantes para estes. (DALLA-COSTA, 2004, p. 420).

Um dos grandes objetivos da área da Educomunicação é desconstruir a ideia de que as tecnologias e os meios de comunicação devem atuar unicamente como “suporte” ao processo formal de ensino. Para Orozco-Gomez (2011), esse tipo de pensamento já não encontra mais espaço no campo da comunicação, e poderia também não encontrar no campo educacional.



*Figura 3 – Registro da cobertura do evento Artefatos da Cultura Negra, em Brejo Santo-Ce, feita pelos bolsistas do projeto CEFOMIDIA: Andreia Morato (âncora) e Camila Aparecida (filmagem). Data: 26/09/2017.*

A produção de vídeos por parte dos bolsistas deste trabalho revelou-se uma verdadeira “dádiva” no que diz respeito a seu amadurecimento intelectual e profissional. Os vídeos funcionaram como mola propulsora aos ideais dos alunos, facilitando a divulgação de suas ideias e popularizando o projeto CEFOMIDIA junto à comunidade de Brejo Santo-Ce.

A produção de vídeos por parte dos bolsistas tornou-se assim um ato de educar; e educar, nada mais é que aumentar a qualidade da comunicação entre as pessoas, fazendo do processo comunicativo algo educativo, e não simplesmente autoritário (SOARES, 2011).

## Considerações Finais

O projeto CEFOMIDIA encontra-se em plena fase de execução, e os resultados estão sendo obtidos de maneira gradual e sistemática. A produção de vídeos autorais por parte dos bolsistas deste trabalho tem-se revelado uma ferramenta de enriquecimento cultural e social, pois tem permitido aos alunos divulgar suas ideias, informações a respeito de Brejo Santo-Ce (e cidades vizinhas) e manifestações culturais a partir dos materiais produzidos. Isso tem caracterizado o projeto CEFOMIDIA como uma autêntica atividade pedagógica de caráter educ comunicativo, pautada nos princípios da autonomia, respeito aos conhecimentos do aluno e descentralização da construção do conhecimento.

Por conta do atraso no repasse das verbas do Ministério da Ciência, Tecnologias, Inovações e Comunicações – MCTIC, a produção de vídeos tem sido feita em ritmo mais lento que o planejado, uma vez que nem todos os equipamentos do projeto (computadores, filmadoras, gravadores) foram adquiridos.

Além disso, o atraso no repasse das bolsas também dificulta o trabalho dos bolsistas, que precisam da ajuda financeira fornecida pelo Ministério para realizar suas atividades de maneira satisfatória. Ainda assim, as atividades do projeto tem rendido resultados satisfatórios e amplamente louváveis, em uma região carente de recursos e de propostas democráticas de acesso aos meios de comunicação. Esperamos com isso, que o CEFOMIDIA TV seja um marco na produção educ comunicativa de Brejo Santo-Ce, deixando seus frutos de maneira não apenas passageira, mas de forma perene e sustentável.

## Referências

CITELLI, Adilson Odair. **Comunicação e educação**: implicações contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2011.

DALLACOSTA, Adriana et al. **O vídeo digital e a educação**. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE. 2004, p.419-428. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/343>. Acessado em 19/04/2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KAPLÚN, Mario. **Uma pedagogia da comunicação**. In: APARICI, Roberto (org). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Desafios culturais: da comunicação à educomunicação**. In: CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

OROZCO-GOMEZ, Guillermo. **Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI**. In: CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. 2ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

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

## Sobre os autores:

Marcus Henrique Linhares Ponte Filho: Professor Adjunto I, da Universidade Federal do Cariri – UFCA, campi Brejo Santo-Ce. Coordenador do projeto Centro de Formação e Produção de Conteúdo Digital Multimídia – CEFOMIDIA. E-mail: marcus.henrique@ufca.edu.br

Camila Aparecida Pereira: Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, do Instituto de Formação de Educadores, em Brejo Santo-Ce. Bolsista do projeto CEFOMIDIA na área de produção de vídeo. E-mail: camilatavares2108@gmail.com.

Maria Renata Ferreira de Queirós: Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, do Instituto de Formação de Educadores, em Brejo Santo-Ce. Bolsista do projeto CEFOMIDIA na área de radio e educação. E-mail: renattaqueiros26@gmail.com

Maria Andreia dos Santos Morato: Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, do Instituto de Formação de Educadores, em Brejo Santo-Ce. Bolsista do projeto CEFOMIDIA na área de produção de vídeo. E-mail: andreamssantos8@gmail.com

João Paulo Soares de Narciso: Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática, do Instituto de Formação de Educadores, em Brejo Santo-Ce. Bolsista do projeto CEFOMIDIA na área de edição de vídeo. E-mail: joao.narciso@auno.ufca.edu.br

**ENSINO FUNDAMENTAL  
E MÉDIO**

# **SEQUÊNCIA FEDATHI E PEDAGOGIA MÃO NO BOLSO: reflexões sobre o contexto educacional nos Centros Rurais de Inclusão Digital (CRID)**

Ana Carmen de Souza Santana  
Hermínio Borges Neto

De certo que a educação brasileira vem buscando repensar métodos, concepções teóricas e práticas pedagógicas (LIBÂNEO, 2001), também há que se alavancar a educação numa perspectiva sustentável e cidadã, com prática pedagógica reflexiva, criativa e inovadora, tendo como protagonistas os sujeitos educativos que movem os círculos dialógico-formativos. (ALMEIDA; VALENTE, 2011)

Considerando este panorama temos a Educomunicação como paradigma configurado enquanto campo de intervenção e militância social na interface entre a comunicação e educação, com princípios pautados na comunicação dialógica, de Paulo Freire, e na proposta pedagógica voltada para a efetivação da comunicação educativa, de Mário Kaplún. (SOARES, 2014, p. 8-16).



As ações de planejamento, implementação e avaliação dos processos, programas, práticas e produtos de cunho educ comunicativo são voltados para a promoção dos “ecossistemas comunicativos”, ampliação do potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e seus grupos, no cotidiano e não em simulacros, bem como o favorecimento de “referenciais e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se enquanto sujeitos sociais, como sistema midiático”. (SOARES, 1999; 2011; 2014, p. 17)

O cenário onde se edificam reflexões sobre a formação a partir de processos educativos envolvendo acesso, produção e compartilhamento de mídias conectadas às redes de Internet remete ao projeto de extensão universitária “Centros Rurais de Inclusão Digital – CRID: uma proposta de comunidades digitais rurais”, executado entre 2015-2017, desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa Multimeios da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC e em parcerias com a Federação dos Trabalhadores Rurais do Ceará-FETRAECE, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-IN CRA, Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico–CNPq, em duas comunidades campesinas cearenses.

Delimitando o problema desta pesquisa numa pergunta de base, propõe-se a investigar no que a aplicabilidade de uma metodologia de ensino, a Sequência Fedathi, e de uma abordagem pedagógica, a “mão no bolso”, desenvolvidas nos ciclos formativos do referido projeto, contribui para a práxis educ comunicativa?

O estudo tem por objetivos descrever o CRID com seus ciclos formativos destacando sua aderência com a Educação, refletir sobre a Sequência Fedathi e a Pedagogia “mão no bolso” enquanto fundamentos do trabalho no referido projeto de extensão universitária e delinear possibilidades situadas na práxis.

Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo e exploratório, a partir de uma pesquisa que se aproxima da abordagem multirreferencial. A pesquisa de campo foca na descrição do percurso de formação dos bolsistas e possui culminância nas experiências de mediação em duas comunidades campesinas que, em meio às formações no referido projeto, passaram pelo auge de um período de seis anos com a estiagem de chuvas.

Os resultados a partir das análises propiciaram uma compreensão dos resultados sobre a eficácia da abordagem educativa mediada pela Sequencia Fedathi e a Pedagogia “mão no bolso” em formações pautadas na comunicação dialógica, na criatividade situacional e na transformação pedagógica em contextos educacionais situados na vida dos sujeitos.

## **CRID E EDUCOMUNICAÇÃO: SEQUÊNCIA FEDATHI E PEDAGOGIA MÃO NO BOLSO COMO POSSÍVEIS ELOS**

Já se passaram 15 anos desde que o projeto CRID vem sendo implantado em comunidades rurais do Ceará sustentável. A sustentabilidade (SANTANA; RA-BELO; BORGES NETO, 2016. p. 8-9) aqui é entendida pela relação entre cinco princípios, dos quais o quinto consideramos *modus operandi*, a saber:

- (i) a garantia de pleno funcionamento do ambiente: computadores e internet acessados com qualidade de *hardware* e *software*, apoiados pela gestão CRID em cada assentamento;
- (ii) continuidade de acesso: processo de se discutir e apresentar as diversas possibilidades de utilização das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, no intuito de promover reflexões e construir com os professores, uma cultura digital adequada à realidade de cada comunidade. Gestores são educandos das comunidades rurais que participam das formações promovidas pela equipe da universidade e que estejam comprometidos na sustentabilidade das ações de inclusão digital promovendo a formação entre pares em suas comunidades;
- (iii) qualidade do acesso: o índice de sucesso desse princípio é percebido mediante ações e atividades educativas com a utilização do CRID se percebe um espaço que apoia às vivências em sala de aula por parte dos professores com seus alunos;
- (iv) instrumento para qualificação profissional: com a cultura do Teletrabalho, os assentados podem acessar cursos e vídeos, formações

e materiais digitais que venham a propiciar melhoria na qualidade de vida no campo em sua comunidade buscando a solução de problemas reais de seu cotidiano;

- (v) acompanhamento técnico-pedagógico: a universidade tem um papel fundamental nesse princípio, pois, nas concepções tradicionais de gestão de projetos de inclusão digital, o acompanhamento do projeto é feito após a conclusão do projeto, isso quando o fazem. Mas para o CRID o acompanhamento acompanha toda a etapa de implementação do projeto, tendo como apoio mídias sociais, listas de discussão e grupos em aplicativo de comunicação instantânea via *smartphone*.

Por se tratar de uma iniciativa de extensão universitária, sua execução depende, em parte, dos editais de financiamento, os quais possibilitaram, nesse ínterim, a implantação de algumas Unidades de Inclusão Digital – UID, desde 2004, oferecendo formações direcionadas às pessoas das comunidades rurais, incluindo os professores. Iniciou-se no Assentamento Santana (município de Monsenhor Tabosa- no sertão dos Inhamúns do Ceará), e depois no Assentamento Todos os Santos (Município de Canindé- no Sertão de Canindé do Ceará). Após essa experiência tivemos os trabalhos nas comunidades Irajá e Riacho Verde, distritos de Hidrolândia, CE, em 2010 com a parceria entre Secretaria de Educação de Hidrolândia e CNPq; Assentamentos Coqueirinho, em Fortim e Jucá Grosso, em Morada Nova, CE, de 2011 a 2012; parceria com o INCRA-CE, ministério das Comunicações e Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República. Esta parceria foi renovada por mais 2 anos e viraram case de seminário da Secretaria de Inclusão Digital do MinCom em 2013. A experiência mais recente contou com a implantação de duas UID na micro-região Norte cearense.

De um modo geral, a proposta do CRID é que os sujeitos educandos desenvolvam habilidades e conquistem apropriações do conhecimento digital, almejan-

do a sustentabilidade e a multiplicação<sup>1</sup> de saberes para o domínio do aparato tecnológico, motivando os sujeitos a fazerem transposição destes conhecimentos com vistas à resolução das situações problema do cotidiano. (BORGES NETO; RODRIGUES, 2009).

Para viabilizar a efetivação dos princípios de sustentabilidade e do alcance das metas do projetos o referido projeto considera cinco linhas de estudo e pesquisa com ações específicas, que são: (i) Suporte técnico-pedagógico: forma pessoas para a gestão do CRID, em ações administrativas, manutenção preventiva e corretiva, formação e orientação de usuários. (ii) Inclusão Digital: compreende que a Inclusão sócio-digital acontece mediante uso das tecnologias em benefício pessoal, profissional e coletivo, nas ações educativas baseadas na necessidade de resolução de problemas identificados pela própria comunidade. (iii) Informática Educativa: viabiliza a inclusão digital na formação dos professores tendo como motivação que suas turmas realizem atividades no CRID, sendo também um contraturno da escola, ou alfabetização digital de jovens e adultos. (iv) Educação a Distância e Teletrabalho: forma membros da comunidade para a otimização de seu trabalho no campo em termos administrativos, cooperativos, técnico-rural e socioambiental através de ações educativas a distância e teletrabalho. (v) Webcomunicação: visa a criação e instalação de Web Rádio e Web TV baseado na Internet, viabilizando meios para uma rede de comunicação (com uso e produção de redes sociais) para o desenvolvimento de intercâmbio de experiências técnicas, tecnológicas e educacionais entre comunidades rurais.

Nos ciclos formativos de Webcomunicação tivemos a possibilidade de trabalharmos com os temas: relação comunicação/ educação a partir da Educação; produção, edição e compartilhamento de imagens, áudios e vídeos; planejamento e mediação pedagógica.

---

1 Multiplicar os conhecimentos construídos com as equipes de estudantes universitários é possível, com os devidos ajustes e ponderações de pessoas da própria realidade e facilidade em elaborar o plateau, facilitando a elaboração de situações problemas, analogias e contra-exemplos. (BORGES NETO, 2018)

Partimos num primeiro momento de situações-problema dos bolsistas, considerando que sentiam dificuldades de, a princípio de natureza técnica, mas aos poucos develando também necessidade de aprofundamento nas questões de cunho pedagógico para lidar com as temáticas a serem abordadas nas formações de webcomunicação nas respectivas comunidades rurais.

Por considerar o uso de *softwares* livres e visar a educação em rede (GOMEZ, 2004; 2015) numa cultura digital emancipatória a partir dos usos (SANTANA, 2008), tivemos que articular as necessidades de aprendizagem dos sujeitos com os objetivos do projeto.

Isso foi possível por trabalharmos com a Sequencia Fedathi enquanto base metodológica e ponto-chave para a integração entre saberes da universidade e das comunidades assentadas, tanto no campo presencial como virtual, pois, com base nas vivências, troca de experiências, informações, conhecimento e saberes de forma transdisciplinar.

Para compreender nossa aproximação com a Educomunicação partimos das primeiras interrogações sobre a não aplicação de conteúdos aprendidos nas universidades e vislumbrando atividades teórico-práticas no campo comunicativo enquanto alternativa. Deste modo, seria necessária a busca de uma “outra” comunicação (participativa, problematizadora, personalizante e interpelante) com eficácia e diferente. (KAPLÚN, 1998, p. 11).

Na Educomunicação, atualmente, são notórias sete áreas de confluência, segundo Soares (2014) são os paradigmas: Gestão da comunicação, dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos; Expressão comunicativa através das artes; Educação para a Comunicação; Mediação tecnológica na educação; Reflexão epistemológica; Pedagogia da Comunicação; Produção Midiática para a educação. Neste estudo percebemos que as experiências do grupo se aproximaram de duas destas áreas: Gestão da comunicação, dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos- por tratar sobre planejamento, execução e realização de procedimentos e processos que criam ecossistemas comunicativos, em nosso caso, considerando a Sequencia Fedathi; e Mediação tecnológica na educação- por considerar a educação dialógica capaz de problematizar e transformar a realidade onde se está inserido, com

sujeitos envolvidos em processos formativos com base na Pedagogia “mão no bolso”, que abordaremos a seguir.

## **A Sequência Fedathi**

A Sequência Fedathi é a metodologia que permeia a formação dos participantes do projeto CRID. Tem como objetivo estimular aos alunos a pesquisa, a reflexão, ao senso de investigação, a colaboração e a sistematização do conhecimento, ou seja, a Sequência Fedathi intenciona ressignificar os papéis em sala de aula, que, por muitos anos, estiveram pautados no falar e ditar do mestre, na perspectiva tradicional de ensino.

A Sequência Fedathi propõe uma crítica à escola tradicional, por considerar que o professor não será mais o centro da transmissão de conhecimentos, passando a assumir a função de mediador de aprendizagem, e o aluno enfrentará o desafio de se assumir-se como investigador, ao procurar caminhos para conquistar novos conhecimentos. Nestes termos, a Sequência Fedathi prima pela resignificação das posturas do professor (em sua ação docente) e do aluno (enquanto sujeito autônomo). Sua execução consiste na ação dialógica entre professor-aluno, pautada em quatro etapas, Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova. (BORGES NETO et al., 2013; 2017a, b; 2018)

A Tomada de posição corresponde ao momento em que o professor lança aos alunos um problema levando em consideração o nível de seus alunos com respeito aos pré-requisitos aos temas a serem estudados. Na Maturação o(s) aluno(s) desenvolva(em) seu raciocínio, buscando uma compreensão em busca de identificar caminhos para solucionar o problema, sempre mediado ou acompanhado pelo professor. Na etapa da Solução, respostas aos problemas apresentados são discutidas pelos alunos e pelo professor e mediados para que se organize e sistematize as respostas, seja através de esquemas, descrições ou verbalizações numa discussão dialógica. A última etapa consiste na Prova, obtida após as discussões sobre as soluções maturadas pelos alunos e socializadas nos grupos, as quais se sistematiza e amplia o conhecimento.

## A Pedagogia Mão no Bolso

Borges Neto (2013) vinca que a transmissão tradicional de conteúdos está restrita a duas etapas: a transmissão do conhecimento por parte do professor e a absorção deste por parte do aluno. Desse modo o autor propõe, por via da Sequência Fedathi, quatro fases para problematizar a postura do professor em sua ação docente e a do aluno como sujeito autônomo na busca por aprendizagem.

Borges Neto e Santana (2001) propuseram inicialmente que a pedagogia “mão no bolso” ocorria na fase da maturação, quando “a postura didática do professor é a da não intervenção”, porém, os autores abrem para a possibilidade da “intervenção programada para que o estudante possa pensar, tentar, errar e colaborar com seus colegas se for possível, pois matemática é uma atividade coletiva”. Nestes termos, o “debruçamento” (galicismo de *débrouiller*) do aluno na resolução de um problema passou a ter seu significado ampliado com apoio nas faculdades de pensar, contextualizar e compreender.

Para ancorar as quatro etapas de ensino da sequencia Fedathi se faz necessária a Pedagogia “mão no bolso”, propiciando ao professor atenção, segurança e ousadia para quando intervir (e se deve fazê-lo) a partir do que vai acompanhando na realização de atividades propostas aos alunos com a “mão na massa”.

Pensar a “mão no bolso” como uma pedagogia é provocar ao professor à reflexão sobre os processos de construção do conhecimento, a partir da sistematização do ensino e da aprendizagem a partir dos alunos. Mais que apoderar-se do mouse e do teclado, ou dar sequências de passos aos alunos para chegarem ao que ele espera, é assumir um papel de mediador consciente de sua ação durante a Sequência Fedathi.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa emergiu da práxis no projeto CRID, na convivência com os sujeitos do projeto em tela e na reflexão teórica elaborada pelos pesquisadores do Laboratório de Pesquisas Multimeios. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo e exploratório (RUDIO, 2002), a partir de uma pesquisa que se aproxima da abordagem multirreferencial.

A multirreferencialidade aqui considerada como epistemologia que permite leitura (e escrita) plural de objetos (práticos ou teóricos) sob diversos pontos de vista. (ARDOINO, 1998). No processo de pesquisa multirreferencial a bricolagem científica se faz necessária para a busca de entendimento de fenômenos na sociedade pós-moderna. Posto assim, é mister considerar a possibilidade de ter elaborado um estudo ancorado em múltiplas construções teóricas e novas formas de estabelecer rigor em pesquisa (KINCHELOE, BERRY, 2007, p. 10).

Aqui descrevemos a partir da bricolagem científica (KINCHELOE, BERRY, 2007; LAPASSADE, 1998; THERRIEN et al., 2016; ), alguns elementos relevantes sobre os ciclos formativos em contexto educ comunicativo que obtiveram resultados das práticas dispostos em mídias sociais com base na metodologia de ensino Sequencia Fedathi e na Pedagogia “mão no bolso”.

A formação em Webcomunicação no CRID ocorreu em quatro ciclos ao longo de dois semestres letivos no ano de 2016. Dos sujeitos envolvidos, 20 bolsistas, a maioria era proveniente de cursos de licenciatura e 4 de pós-graduação, além de cerca de 40 sujeitos educandos/alunos (crianças, jovens e adultos) das duas comunidades rurais. Todos participaram do grupo que buscava desenvolver ações de Web TV e Web Rádio e neste estudo apontamos algumas reflexões sobre a experiência no eixo da Webcomunicação do CRID.

Num momento inicial foram realizados estudos teóricos sobre educomunicação, que serviram para aproximar os estudantes de uma perspectiva mais dialógica e pedagógica em torno da comunicação, em vez da ênfase na racionalidade técnica dos projetos de extensão rural (FREIRE, 2015) encarando, juntos, as tecnologias como meio, não com um fim em si mesmas.

Contamos, além dos próprios bolsistas e coordenadoras de área, da colaboração com especialistas das áreas de: Web Rádio, cinema, fotografia e educomunicação. O trabalho colaborativo com estes parceiros nos possibilitaram também delimitar melhor os ciclos, a partir das necessidades dos sujeitos e vivências realizadas.

Os ciclos formativos foram denominados “formação interna”, “sensibilização”, “mão na massa” e “CRID nas redes”. Estas nomenclaturas tiveram por base as falas dos sujeitos nas reuniões de planejamento, ao longo das vivências e nos



encontros de avaliação durante os ciclos. Importante destacar que, neste estudo, conseguimos articular as etapas da Sequência Fedathi como concepção macro de planejamento, como veremos a seguir.

O ciclo “formação interna” foi desenvolvido ao longo de seis encontros em 2016.1 e foi nesta primeira etapa que emergiram as necessidades de formação em relação a imagem, áudio e vídeo, tanto pela problematização inicial sobre a necessidade de se aprender a utilizar, produzir e compartilhar as atividades previstas no CRID, como o trabalho previsto nas comunidades rurais.

Na relação com a Sequência Fedathi podemos considerar que esta etapa corresponde à Tomada de posição numa percepção de que se identificou uma situação problema e que, no caso, bolsistas e coordenadoras tanto se portaram como sujeitos em busca de uma aprendizagem significativa.

Para tanto realizamos estudos teóricos e conhecemos algumas experiências de educomunicação, Web TV e Web Rádio, como a Rádio Blast (agora Rede Blast!) que é feita de forma colaborativa e autoral no universo da cultura oriental.

No segundo ciclo trabalhamos a “sensibilização” que ocorreu em dez encontros. Nesta houve ênfase nas temáticas fotografia e produção de vídeos com uso dos *smartphones*, por ser a tecnologia também disponível para registro por parte dos gestores dos CRID. Com propostas de fazer para depois refletir sobre e complementar com análises e conteúdos pertinentes produzimos oito entrevistas nos arredores da universidade. Em relação à Sequência Fedathi percebemos que nos houve a Maturação e a Solução.

O terceiro ciclo, “mão na massa” ocorreu em 2016.2 ao longo de doze encontros, nos quais produzimos entrevistas, redublagens, vídeo para sensibilização, documentários e, numa análise complexa, orientados pelas experiências anteriores e a discussão do texto de Moran (2003). Considerando que o processo de Solução na Sequência Fedathi iniciou a ser percebido no ciclo anterior, neste ciclo a Pedagogia “mão no bolso” tornou-se mais evidente e necessária para os bolsistas, principalmente por: poder confrontar, entre pares, os objetivos de planejamento das formações nas comunidades com os interesses de aprendizagem; entender que existe uma mediação necessária ao bolsista em situação de educador em não resolver o problema pelo bolsista-educando no momento

em que ele está com a “mão na massa”, mas de intervir, se necessário, inclusive com contra-exemplos e situações a-didáticas. (BORGES NETO *et al*, 2018)

O quarto e último ciclo ocorreu durante os dois semestres de 2017 e pode ser denominado como “CRID nas redes”. Nele observamos que o trabalho de mediação dos bolsistas do projeto foi pautado na Sequencia Fedathi, na Pedagogia mão no bolso e na Educomunicação, além do entendimento de que

[...] só se aprende verdadeiramente aquele se apropria do aprendido, transformando-o em aprendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo, aquele que é capaz de aplicar o aprendido-aprendido a situações existenciais concretas. (FREIRE, 2015, p. 29)

Nas formações envolvendo a temática “Imagens os gestores do CRID criaram suas identidades visuais. No primeiro momento, deu-se nome aos computadores de regiões do seu entorno de modo que no segundo momento, os gestores criaram logomarcas que representavam o CRID na comunidade, trazendo elementos culturais imagéticos de sua realidade para uma discussão. Em seguida ocorreu a produção e na edição da imagem no *software* livre GIMP, disponível como padrão para os ambientes Linux. Para que fosse feita uma eleição democrática sobre a escolha da logomarca o grupo postou uma enquete no Facebook. Ao todo foram criadas e postadas seis imagens pelos gestores de cada uma das comunidades. As imagens fruto deste processo formativo, além de ser usada nas mídias digitais (Blog, Facebook, WhatsApp), também estão impressas nas batas que foram entregues ao final dos ciclos formativos, um diploma simbólico.

Da formação com o tema Web Rádio destacamos uma das produções, trata-se da gravação “Sinais de chuva” com 5’22” que foi gravada com o celular, editada no *software* livre Audacity e disposta na mídia social Soundcloud. Nela há a participação de bolsistas e de pessoas de uma das comunidades que possuem o CRID e nela as pessoas abordam formas de leitura dos sinais da natureza que podem indicar que vai chover.

Essa temática possui bastante relevância por ter a característica de rádio-novela e por tratar de um tema de supra importância para as pessoas do campo

cearense, a falta de chuva, por 2016 ter sido o sétimo ano de baixo índice pluviométrico e tratá-lo com solidariedade e respeito aos saberes como próprio de uma racionalidade dialógico-pedagógica.

Dos vídeos produzidos pelos gestores do CRID nas formações de Web TV E estão dispostos no canal do Laboratório de Pesquisas Multimeios. Percebemos que houve uma diferença entre as duas comunidades num primeiro momento, mas depois convergiram para uma problemática pertinente à realidade daqueles sujeitos. Numa delas, por ter um número considerável de evangélicos, se sentiram motivados a narrar a parábola bíblica do Filho Pródigo em 3'43", que trata de uma questão associada à juventude e ao amor como transformador. Nela podemos identificar o protagonismo dos gestores em contar a história no próprio CRID e nos arredores da comunidade, com uso de sua linguagem natural e sem características de grande produção.

Fruto da transposição desse aprendizado, a falta de água foi tema também tratado pela outra comunidade. Um equipamento de dessalinização da água só possuía uma pessoa responsável para a operação da máquina. Dois dos gestores gravaram um vídeo de 14'53" que mixa entrevista com tutorial numa edição realizada no Inkscape, para que, caso ocorresse necessidade e o referido senhor não pudesse atender à demanda, os jovens, e demais pessoas da comunidade (assentados e agregados), pudessem aprender o processo e ter acesso à água.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com base na experiência vivenciada com sujeitos percebemos a Sequência Fedathi e a Pedagogia "mão no bolso" como ativadoras dos conhecimentos prévios e promovendo aprendizagens significativas através do diálogo, e também como importantes na identificação, no debruçamento e na resolução de problemas concretos, tornando mais complexo o processo formativo dos sujeitos bolsistas e gestores do projeto nas comunidades rurais.

Os objetivos de aprendizagem dos bolsistas foram considerados ao longo dos ciclos formativos, mas importante considerar que estes mantiveram adesão aos propósitos de trabalho com os jovens das comunidades e isso nos rendeu consubstancialidade metodológica por ter, ao longo dos ciclos formati-

vos, atrelado a Sequencia Fedathi e a Pedagogia “mão no bolso” enquanto elementos micro (nos planejamentos), mas também macro (na relação entre os ciclos formativos), destacando a relevância da comunicação dialógica, da criatividade situacional e da transformação pedagógica no projeto de extensão em contexto educ comunicativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto, a relação entre Sequencia Fedathi e Pedagogia “mão no bolso”, oferecem à Educomunicação possibilidades didático-pedagógicas por considerar o ensino e a reflexão necessária à postura do educ comunicador na ação educativa. A Sequência Fedathi oferece pressupostos metodológicos que com o apoio da Pedagogia “mão no bolso” torna eficaz a produção de conhecimento entre sujeitos educ comunicativos, por considerar um princípio fundamental a relação dialógica na mediação didático-pedagógica.

A partir desta pesquisa inferimos que: a formação a partir de ciclos formativos proporciona fluidez pedagógica entre objetivos de aprendizagem e de ensino; a compreensão que os processos criativos podem demandar mais tempo do que os *softwares* em questão; e que a transposição didática e a transformação pedagógica pode ocorrer também fora dos espaços convencionais de educação.

## Referências

ALMEIDA, M. E. Bi; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BORGES NETO, H. *Sequencia Fedathi*: fundamentos. Curitiba: CRV, 2018.

\_\_\_\_\_. et. al **Sequencia Fedathi**: uma proposta para o ensino de Matemática e Ciências. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

\_\_\_\_\_. RODRIGUES, E. S. J. **O que é inclusão digital?** Um novo referencial teórico. Linhas Críticas (UnB), v. 15, p. 345-362, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sequencia Fedathi além das ciências duras.** Curitiba: CRV, 2017.

\_\_\_\_\_. **Sequencia Fedathi no ensino de matemática.** Curitiba: CRV, 2017.

\_\_\_\_\_. et al. **A Seqüência FEDATHI como proposta metodológica no ensino-aprendizagem de Matemática e sua aplicação no ensino de retas paralelas.** GT 19: Educação Matemática – EPENN, São Luís/MA, 2001.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede:** uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez/ IPF, 2004.

GOMEZ, M. V. **Pedagogia da virtualidade:** redes, cultura digital e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

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

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação:** conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAPASSADE, G. **Da multirreferencialidade como “bricolagem”.** In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001

RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 30ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTANA, A. C. S. RABELO, J. S. BORGES NETO, H. Inclusão Digital e Formação de Professores: uma abordagem transdisciplinar nos Centros Rurais de Inclusão Digital- CRID. **Anais da Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária.** 2016. Disponível em <[http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-21601-31032016-222018.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-21601-31032016-222018.pdf)>, acesso em 31.05.2017.

SOARES, I. **Educomunicação:** um campo de mediações. In Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.

TERRIEN, J. RODRIGUES, C. S. D. FALCAO, G. M. B. GRANGEIRO, M. F. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cad. Pesqui.** [online]. 2016, vol.46, n.162, pp.966-982. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143720>.

## **Sobre a autora:**

**Ana Carmen de Souza Santana:** Pedagoga formada pela Universidade Federal do Ceará- UFC em 2003. Atualmente cursa Doutorado em Educação Brasileira, na Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Ensino (LECE), também na UFC. Professora Assistente- DE da Universidade Federal do Tocantins, no Curso de Pedagogia- Campus de Arraias desde 2010, é pesquisadora e colaboradora do Laboratório de Pesquisas Multimeios- Faced/ UFC e sócia da ABPeducom. Foi bolsista Cnpq na categoria extensão, pelo projeto Centros Rurais de Inclusão Digital- CRID, coordenando as ações educacionais.

## **COMO EDUCOMUNICAR NA ESCOLA PÚBLICA**

Um relato de práticas e observações de práticas de quinze anos em escolas da Prefeitura de São Paulo

Fabio Rogério Nepomuceno

Numa trajetória de 15 anos como funcionário público na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tive a oportunidade de descobrir e exercitar algumas práticas educomunicativas, que começaram como projetos de rádio e blog no laboratório de informática e chegaram à gestão de uma grande atividade colaborativa envolvendo vários professores, alunos e colaboradores de fora da escola.

### **COMEÇANDO 15 ANOS ATRÁS**

Já sou funcionário público na Prefeitura de São Paulo a 15 anos. Comecei como auxiliar técnico de secretaria de uma escola de ensino fundamental; mediante concursos públicos fui ascendendo na carreira até chegar a Diretor efetivo de uma escola. A educomunicação começou a ser implementada na

Secretaria Municipal<sup>1</sup> pouco antes do meu ingresso na rede, mas levou um tempo para eu descobrir.

Quando assumi o cargo função de Professor Adjunto, procurei a pesquisa e a inovação na escola, como meus professores me instigaram quando fui aluno da FFLCH e da FEUSP; mas sem saber bem como construir essa inovação minha primeira tentativa foi com a dramaturgia amadora, mesmo sem ter nenhuma experiência prévia nesse sentido. Melhor dizendo, quando fui aluno do fundamental na EMEF Mario Kosel tive professores que trabalhavam eventualmente com apresentações teatrais. Desenvolvi um projeto de teatro fora do horário regular com alguns alunos da escola EMEF Fernando Gracioso que resultou na peça colaborativa Zumbi Gracioso, escrita por eles mesmos através de oficinas de pesquisa em livros e revistas e livre criação. Isso em 2006. Essa produção foi divulgada de forma aberta num blog<sup>2</sup> e rendeu várias remontagens em escolas pelo Brasil<sup>3</sup>. Mesmo sem conhecer o conceito na época fica sendo essa a primeira dica relato de atividade educomunicativa.

## **PRODUÇÃO DE ARTE COLABORATIVA**

A melhor dica para começar é o teatro. Mas podem ser outras artes, como fotografia, desenho, pintura, grafite, música, vídeo-ficção...

Há referenciais recentes sobre Arte-Educação, entre os quais destacamos a pesquisa do aluno de Licenciatura em Educomunicação, Maurício Silva<sup>4</sup> (2016).

Ao realizar projetos de Educomunicação que apenas fazem a leitura crítica dos meios de comunicação, ou que apenas focam na pro-

---

1 Consultar artigo Construindo a educomunicação: relatos de experiências do Projeto Educom.rádio: <https://goo.gl/kqif5z> Acesso em: 28 mar.2018

2 O texto escrito pelos alunos, com destaque para Vicente, Bruno e Diana do 8A da EMEF Fernando Gracioso está disponível no site: <https://goo.gl/ow9sxS>

3 Pesquisando o termo “Zumbi Gracioso” um dos vídeos é a montagem original dos meus alunos, os demais foram feitos por outras escolas. [https://www.youtube.com/results?search\\_query=zumbi+gracioso](https://www.youtube.com/results?search_query=zumbi+gracioso)

4 Informações na matéria Pesquisador da USP analisa a contribuição das Artes no desenvolvimento da Educomunicação : <https://goo.gl/BCJAxN> Acesso em: 28 mar. 2018.



dução, ou que olham apenas para o uso das tecnologias, temos as potencialidades reduzidas porque não trabalhamos por completo o processo de construção do conhecimento, barateando e segmentando as ações. SILVA, 2016, p. 97.

Na sua abordagem, o autor destaca a importância de não se ignorar a complexidade do processo educacional e comunicacional e sempre valorizar processo. Isso que considero a essência do fazer educomunicativo, desde que Kaplún (1998) descobriu ou inventou o termo “educomunicador”<sup>5</sup>.

Podemos buscar também as raízes dessa estratégia em ativistas e conceituadores como Anton Makarenko (2012), que quando foi diretor na Colônia Gorki no início do século XX fomentou tanto a gestão democrática, por meio de assembleias, quando a inovação pedagógica através do teatro. Quando foi diretor da Comuna Dzerjinski também trabalhou com fotografia. Outra referência clássica que podemos consultar é o trabalho de Montessori (2017). Segundo Gabriel Salomão<sup>6</sup>, “Montessori percebeu que a criança passava por diversos períodos sensíveis” e há várias estratégias para aproveitar essas sensibilidades para favorecer o desenvolvimento integral do estudante.

O importante, independentemente do tipo de arte proposto, é promover a criação pelos próprios alunos, de forma sempre colaborativa e aberta ao diálogo.

## **Depois a Informática Educomunicativa**

Já no meu segundo ano como professor (quinto de servidor público) assumi a função designada de POIE: Professor Orientador de Informática Educativa, eleito pelo conselho da escola Fernando Gracioso. No Laboratório de Informática não foi possível continuar com o projeto de teatro, mas descobri na escola um equipamento de rádio completo, que estava esquecido num canto do depósito.

---

5 Consultar também meu artigo O Educomunicador depois de Kaplún. <https://goo.gl/y1Ypyp>

6 Consultar blog sobre Montessori. <https://goo.gl/M6MNR> Acesso em: 28 mar. 2018.

Só muito depois descobri que esse equipamento havia chegado na escola por causa do projeto Educom.Radio<sup>7</sup> e inclusive alguns professores e alunos da escola haviam feito o curso organizado pelo NCE/USP.

Frente à dificuldade para reativar a rádio, pois dependia da instalação de uma antena, comecei a planejar alternativas com alguns alunos da escola, os chamados Alunos Monitores<sup>8</sup>, um projeto inovador que estava começando na época, em que alunos voltavam na escola no contraturno para ajudar no Laboratório de Informática ou Sala de Leitura. As alternativas que testamos são as duas próximas dicas/relatos.

## PODCASTS

Na época era popular o serviço Podomatic<sup>9</sup>, que inclusive ainda existe. Mas a inspiração que iniciou os podcasts foi o iPod da Apple. Resumindo, podcast é um arquivo de áudio semelhante a um programa de rádio que fica disponível em sites ou aplicativos de sincronização. Fazíamos as gravações de forma bem precária usando microfones de computador no Laboratório de Informática, mas o resultado era fascinante pois captávamos as vozes dos alunos. Nossas primeiras gravações foram os alunos cantando e pequenas entrevistas motivadas pelo projeto Minha Terra<sup>10</sup> proposto pela Secretaria Municipal de Educação.

Nossas produções, apesar de simples, chamaram atenção e fui convidado a fazer um breve relato no Seminário Nas Ondas do Rádio de 2008 na Câmara Municipal<sup>11</sup>. Foi nesse evento que conheci o professor Ismar de Oliveira Soares<sup>12</sup>, o

---

7 Consultar site do NCE/USP: <https://www.usp.br/nce/?wcp=/oquefazemos/texto,4,14,30> Acesso em: 28 mar. 2018.

8 O programa aluno monitor foi instituído por portaria em 2009, mas já havia pilotos pelo menos dois anos antes. <https://goo.gl/YCQT3u> Acesso em: 28 mar. 2018.

9 O site <https://www.podomatic.com/podcasts/radiogracionosa> ainda está ativo. Acesso em: 28 mar. 2018.

10 Mais informações sobre o projeto Minha Terra pelo link: <https://goo.gl/duCF2v> Acesso em: 28 mar. 2018.

11 O precário registro em vídeo dessa participação está disponível no Youtube: <https://youtu.be/47nZiu1pgB4> Acesso em: 28 mar. 2018

12 <http://www.cca.eca.usp.br/cca/docentes/soares> Acesso em: 28 mar. 2018.

pioneiro Cadu Fernandez<sup>13</sup> e tive maior contato com o professor Carlos Lima<sup>14</sup>, que havia conhecido pouco antes numa oficina sobre rádio escolar<sup>15</sup>. Foi também nesse momento que fui apresentado ao conceito educomunicação, que finalmente dava um nome ao que vários professores estavam fazendo em várias escolas na época. Cito de memória projetos como a rádio Mange da EMEF prof. Roberto Mange<sup>16</sup>, Rádio CLEM<sup>17</sup> da EMEF Conde Luiz Eduardo Matarazzo e a rádio Educart<sup>18</sup> da EMEF Jairo de Almeida, todos coordenados por colegas poies.

## **BLOG E JORNAL IMPRESSO**

No mesmo Seminário citado iniciamos o projeto de jornal (uma simples folha de sulfite impressa). Chamamos de Folha Graciosa<sup>19</sup>. Já estávamos experimentando o blog. Usávamos a ferramenta Multiply<sup>20</sup>, que infelizmente não existe mais, que era muito adequada para uso na escola por permitir escolher quem teria acesso aos conteúdos, principalmente fotos dos alunos. Havia filtros para escolher se o conteúdo seria visto por todos ou apenas por usuários logados no site - Apenas muito tempo depois, com o pouco usado Google Plus, surgiu uma solução semelhante com o conceito de círculos sociais.

---

13 <https://fb.me/vi.rfdz> Perfil de Cadu Fernandez no Facebook. Acesso em: 28 mar. 2018.

14 <https://educomusp.wordpress.com/2012/12/02/educomunicadores5/> Acesso em: 28 mar. 2018.

15 <https://youtu.be/qeFO-iq73lc> Há vários vídeos de Carlos Lima falando sobre educom e rádio no Youtube. Acesso em: 28 mar. 2018.

16 <https://youtu.be/h05JmQGanjK> Vídeo retrospectiva da Imprensa Jovem Mange. Acesso em: 28 mar. 2018.

17 <https://youtu.be/KL0OKds6H-s> Vídeo retrospectiva da rádio CLEM. Acesso em: 28 mar. 2018.

18 <https://www.youtube.com/user/emefjairo> Há vários registros do trabalho do projeto Educart no canal de vídeo da escola Jairo de Almeida. Acesso em: 28 mar. 2018.

19 Há uma pequena amostra de edições deste informativo no site Scribd. <https://goo.gl/fcYuZu> Acesso em: 28 mar. 2018.

20 Informações sobre esse serviço no artigo <https://pt.wikipedia.org/wiki/Multiply> Acesso em: 28 mar. 2018.

O jornal impresso era usado para destacar com poucas imagens e textos curtos as principais atividades da escola e fazer divulgação chamando a comunidade para visitar o blog. Também é um veículo excelente para fomentar a produção e correção de texto, pois os alunos parecem enxergar mais claramente quando veem suas palavras impressas.

#### **4 - RÁDIO ESCOLAR**

Com a boa aceitação destes projetos, conseguimos que a gestão da escola na época instalasse a antena da rádio, reativando o projeto Nas Ondas do Rádio. Como estava poie, o equipamento emissor foi instalado no próprio laboratório de informática, permitindo um acompanhamento constante por mim e pelos alunos monitores. Além de transmitir músicas nos horários de intervalo, os alunos davam recados e às vezes inventavam concursos de adivinhas, que eram premiados com a entrega de pequenos livros que a escola havia ganhado em doações. Sem nenhum tipo de treinamento prévio, exceto os curtos encontros que eu havia participado, promovidos pelo citado professor Carlos Lima, os alunos tentavam emular uma rádio de verdade, mas impregnada de vitalidade infanto-juvenil.

#### **5 - IMPRENSA JOVEM E VÍDEO ENTREVISTA**

Tudo isso que estou contando e todas essas práticas educomunicativas não são lineares. Essas iniciativas aconteceram mais ou menos ao mesmo tempo ou começaram num período bem próximo, que vai de 2006 a 2008 na escola onde eu estava e foram se consolidando até o ano de 2011, quando deixei a função de poie, saindo da EMEF Fernando Gracioso para ir trabalhar como professor de língua portuguesa na EMEF Jairo de Almeida.

Desde o começo, a EMEF Jairo foi nossa parceria em vários eventos, principalmente pelo empenho e pioneirismo da professora Elaine Martins<sup>21</sup>, que havia feito o curso Educom.Radio e continuou envolvida com projetos de mídias e

---

21 <https://fb.me/poieelaine> Perfil da professora Elaine Martins. Acesso em: 28 mar. 2018.

educomunicação, além de robótica e cultura maker - e continua ainda hoje, sendo uma verdadeira multiplicadora com os colegas professores na região do bairro Perus e eventos onde suas equipes de imprensa jovem participaram.

Em 2005 o professor Carlos Lima trouxe o conceito de equipe de Imprensa Jovem<sup>22</sup> como uma inovação na proposta do Programa Nas Ondas do Rádio. No evento Encontro de Cidades Educadoras, AICE 2008<sup>23</sup>, pela primeira vez as equipes receberam uniformes personalizados, as famosas camisetas laranjas com o símbolo de uma antena em forma de lápis. A primeira versão desse símbolo inclusive teria sido criado por uma participante do projeto, a aluna Priscila Pereira Santos da EMEF Raimundo Correa.



*Imagem 1: Uma das primeiras versões, talvez a primeira, do símbolo Educom da Prefeitura de São Paulo.*

---

22 <https://goo.gl/4Szp8P> Mais informações sobre a Imprensa Jovem no blog do projeto. Acesso em: 28 mar. 2018

23 <https://youtu.be/HB8DRDIslLw> Esse vídeo, publicado pelo educador Ramos Presley, documenta uma das entrevistas realizadas pelos alunos no evento AICE 2008.

As escolas Fernando Gracioso e Jairo de Almeida, entre outras, participaram do evento AICE 2008, praticamente inaugurando a imprensa jovem como espaço privilegiado para divulgar o conceito educomunicação e promover ações que são desenvolvidas nas escolas públicas. Desde o começo a Secretaria Municipal de Educação articulou a participação da imprensa jovem em vários eventos, com destaque especial para Bienal do Livro, Bienal de Artes e a Campus Party, onde está presente desde a primeira edição no Brasil, que foi justamente em 2008<sup>24</sup>. Na Bienal do Livro o programa inclusive monta estúdios para uso dos alunos.

Foi na imprensa jovem também que mais transpareceu o uso de técnicas do jornalismo na educação, como pesquisa de pauta, formulação de questões, adaptação e correção de texto. Geralmente as entrevistas eram gravadas com câmeras digitais compactas, eventualmente filmadoras um pouco melhores e o áudio captado com gravadores de fita, gravadores digitais e celulares, para posterior edição. Técnicas de vídeo entrevistas foram evoluindo nesse projeto, por iniciativa dos professores e dos próprios alunos, às vezes inspirados na televisão e, mais recentemente, no exemplo dos youtubers. Todas as escolas da prefeitura de São Paulo que haviam começado a trabalhar com alunos monitores e rádio escolar passaram a trabalhar com imprensa jovem e gravações em vídeo. Também surgiram novas equipes, com propostas muito bem estruturadas, merecendo destaque o projeto da EMEF Julio Marcondes Salgado, chamado Rádio JMS<sup>25</sup>.

## **EVENTOS INOVADORES NA ESCOLA - O EXEMPLO DA SEMANA DO ESTUDANTE**

Após atuar por 4 anos no setor de tecnologias e informação, TIC, da Diretoria Regional de Educação Pirituba Jaraguá, acessei mediante concurso público a

---

24 <https://goo.gl/HzYzvo> Um pequeno registro em fotos da primeira Campus Party Brasil está disponível neste link do Flickr. Acesso em: 28 mar. 2018.

25 <https://fb.me/jms.radio/> No início coordenado pelo professor Andre Jonatas Barbosa, que atualmente está trabalhando na SME como assessor de comunicação, mas o projeto ainda está ativo. Acesso em: 28 mar. 2018.

função de Diretor de Escolar na EMEF Luiz David Sobrinho. Nessa escola descobri e procurei apoiar os projetos que já aconteciam na unidade, com destaque especial para a Semana do Estudante.

A história da Semana do Estudante começa em 2005, com a fundação oficial do Grêmio Estudantil da escola municipal de ensino fundamental Professor Luiz David Sobrinho, chamado Jovens Na Atividade. O grêmio foi inaugurado no dia do estudante, 11 de agosto, proposto como um dia especial para troca de livros entre alunos na nossa escola. No entanto, antes disso, em 2002, alguns alunos participantes do projeto Educom.Radio já haviam tentado montar um grêmio na escola. O evento de troca de livros continuou ocorrendo nos anos seguintes, sempre acompanhado por atividades diferenciadas durante a semana, mas aquela que pode ser considerada a primeira edição da Semana do Estudante, com oficinas e palestras feitas por ex-alunos, atletas, artistas e professores convidados, aconteceu apenas em 2015. A proposta foi tão bem aceita que foi repetida no ano de 2016, desta vez contando com mais palestrantes e com várias disputas.

O tema de inspiração em 2016 foram as olimpíadas, assim os alunos foram divididos em grupos representando os cinco continentes. Foi uma proposta ousada, que fez alunos de fundamental 1 (primeiro ao quinto ano) se misturarem com alunos de fundamental 2 (do sexto ao nono ano), independente de idade ou nível de aprendizagem. A colaboração e aliança superaram as diferenças e os alunos puderam experimentar novas formas de aprender.

Em 2016, como parte da participação da escola no Parlamento Jovem, a aluna Mayara da Silva Tavares (na época 9º ano), apresentou o projeto de lei PL 162/2016 para instituir no calendário oficial de todas as escolas municipais a Semana do Estudante e o dia de troca de livros na finalização da semana dia 11 de agosto. O relato da participação da aluna está publicado no Diário Oficial do Município, data 28/01/2017 a partir da página 68. O vereador Laércio Benko encampou o projeto para ser regulamentado oficialmente.

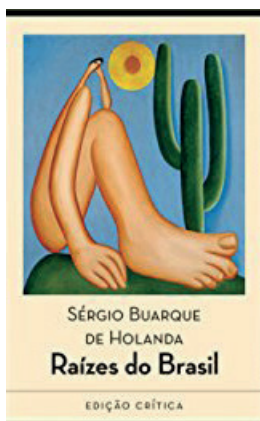




*Imagem 2: Nessa foto de 2013 na Câmara Municipal, Mayara é a 5ª na segunda fileira.*

Em 2017 iniciei como diretor na escola, já chegando encantado pelos relatos sobre as edições anteriores. Toda a gestão atual da escola, eu, os assistentes Tereza Cristina e Alexandre Afonso e principalmente as coordenadoras pedagógicas Rosana da Costa e Juliana Quintino e nosso coordenador do grêmio escolar professor de educação física Adenilto nos empenhamos em viabilizar e organizar a terceira edição desse grande evento. Como tema motivador sugeri o livro Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda, que comemorou 80 anos de publicação em 2016. Assim as turmas foram divididas em 5 grandes grupos, que representavam as principais raízes culturais da nossa nação: Indígena, Africana, Europa, Ásia e Estadunidense. Todos os professores trabalharam muito, planejando atividades e organizando suas turmas.





*Imagem 3: (foto divulgação: Companhia das Letras)*

Dessa vez, foi dada menor ênfase à competição, sendo decidido que apenas alunos com destaques nas atividades seriam premiados com medalhas. Como já havia ocorrido na edição anterior, também tivemos grande dificuldade para organizar a participação dos visitantes voluntários, palestrantes que convidamos para dialogar com os alunos: professores colegas, profissionais de outras áreas e ex-alunos desta e de outras escolas. O maior problema foi realmente a agenda, pois o tempo disponível pelos palestrantes era restrito e temos poucos recursos para poder remunerar as participações. As colaborações foram todas excelentes, mas sempre atendendo apenas partes da comunidade escolar.

Tentamos documentar ao máximo essa semana. A maioria das fotos e filmagens foram feitas pelos próprios estudantes, utilizando equipamentos da escola e estão disponíveis nesse link:

<https://goo.gl/photos/G73mCohtsd1DjuHS6> Acesso em: 28 mar. 2018.



*Imagem 4: QR Code com acesso a fotos e vídeos da Semana do Estudante*

Quebrar um pouco das grades escolares foi sobretudo divertido. Fascinante. A avaliação geral da comunidade escolar foi de aprovação e desejando a continuidade da proposta. Mas também foi uma atividade muito cansativa. Para que se tornasse mais uma rotina, em vez de algo raro e excepcional, a escola precisa de mais recursos humanos e financeiros. Como já foi citado, há inclusive um projeto de lei para inserir a semana no calendário oficial, mas sobretudo precisamos buscar formas de continuar tendo atividades tão interessantes assim na escola em outros momentos.

Considero, sobretudo, essa também uma atividade educ comunicativa, construída de forma coletiva por gestão escolar, professores, alunos e colaboradores visitantes, em sua maioria ex-alunos e colegas dos professores que voluntariamente compareceram na escola para propor novos jeitos de ensinar e aprender.



*Imagem 5: Visual Samba Black de Caieiras junto com as coordenadoras Juliana e Rosana e, à direita, assistente de direção Tereza Cristina e diretor de escola Fabio.*

## INVENTAR

A proposta da educomunicação, seja como novo campo de conhecimento na interface entre educação e comunicação, seja como metodologia ou didática que busca a inovação usando novas tecnologias, mas sempre mais preocupada com o processo participativo, aberto e colaborativo; na minha visão traz um frescor necessário para dentro da escola. E há muitas formas de ser desenvolvida. Mesmo propostas mais tecnicistas mais recentemente incorporadas na rede municipal de São Paulo, como o uso de robótica, programação e videogames, pode receber uma nova abordagem usando o conceito de educação e de valorização do processo educacional e comunicacional.

A educação, pela sua própria essência, abre novos espaços de inovação para a aprendizagem em grupo. Não precisamos nos limitar aos pequenos grupos de projetos alternativos, como foram os projetos de rádio e imprensa jovem. Há espaço para testar práticas educacionais na sala de aula comum e em grandes eventos, como foi a citada Semana do Estudante. Educomunicar na escola pública é possível e não exige muitos materiais. Educomunicar, como dizia Freinet sobre o educar, exige ter “ter esperança otimista na vida<sup>26</sup>”.

## REFERÊNCIAS

- KAPLÚN, Mario. **Una Pedagogia de La Comunicación**. Madri: Ediciones de La Torre (1998).
- MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Editora 34. 1ª edição (2012)
- MONTESSORI, Maria. **Descoberta Da Criança, A - Pedagogia Científica**. Editora Kirion. (2017)
- SILVA, Maurício. **A contribuição da abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais para o desenvolvimento da epistemologia da educação**. Dissertação de Mestrado. ECA/USO. (2016). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-03022017-163215/pt-br.php> Acesso em: 18 mar. 2018.

---

26 Invariantes Pedagógicas de Freinet. <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0028b.html> Acesso em: 28 mar. 2018.

### **Sobre o autor:**

Fabio Rogério Nepomuceno: Nascido em 1976. Graduado e Licenciado em Letras com ênfase em Língua Portuguesa e Linguística pela FFLCH / USP (2004). Especialista em Mídias na Educação pela UFPE (2014) e Gestão Pública Municipal pela UNIFESP (2015). Coursou durante dois anos o curso Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP. Participante de projetos de educação e protagonismo juvenil do Programa Educom - Núcleo de Educomunicação da Prefeitura de São Paulo. Foi professor de ensino fundamental e médio e atuou como Assistente Técnico no setor TIC (tecnologias) da DRE Pirituba (diretoria regional). Atualmente é Diretor de Escola na EMEF Professor Luiz David Sobrinho no bairro Jaraguá.

# **Rádio Escolar Genival Nunes: Possibilidades Educomunicativas em Vilhena, Rondônia**

Evelyn Iris Leite Morales Conde  
Jamille Batista Ferreira da Silva  
Maíra Carneiro Bittencourt Maia

## **Introdução**

Apresentamos nessa comunicação a intervenção educomunicativa proposta aos estudantes do 8<sup>a</sup> ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Deputado Genival Nunes, localizada no município de Vilhena<sup>1</sup>.

Trata-se de uma intervenção realizada em 2017, com base no eixo temático Comunicação e Uso de Mídias - Rádio Escolar do Projeto Guaporé de Educação Integral em Rondônia (RONDÔNIA, 2013), elaborado com orientações do Programa Mais Educação. O referido Projeto tem como concepção promover

---

1 Município de Rondônia localizado no extremo sul do Estado, a 700 quilômetros da capital, Porto Velho. De acordo com Censo 2010 do IBGE (2010), possui 76.202 habitantes e tem como principais atividades econômicas: agricultura, pecuária, comércio e prestação de serviços.

a Educação Integral com “associação entre educação e desenvolvimento integral na perspectiva multidimensional, uma vez que a educação deve ter como eixo norteador a construção de relações que busquem o aperfeiçoamento humano” (*Idem*).

Desde 2013, o Projeto Guaporé é realizado em 19 escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia de 13 municípios, atendendo aproximadamente a 11.216 estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Escola Genival Nunes aderiu ao Projeto Guaporé em 2014, com o objetivo de “oferecer a Educação Integral com jornada ampliada para, no mínimo, oito horas diárias de efetivo trabalho escolar” (RONDÔNIA, 2013).

A Escola Genival Nunes foi criada por meio do Decreto Lei nº. 4876 de 27 de novembro de 1990, no governo de Jerônimo Garcia de Santana (1987-1991), do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), hoje MDB. Foi uma solicitação da comunidade dos setores 8 e 9 do bairro Nova Vilhena ao Poder Público, e atualmente está autorizada para funcionamento por meio da Portaria nº 2.537/2015/GAB/SEDUC/RO. São atendidas sete turmas no período matutino e sete, no vespertino, sendo cinco 6º anos, quatro 7º anos, três 8º anos e dois 9º anos, totalizando 430 alunos matriculados (RONDÔNIA, 2015).

A Escola Genival Nunes é a única instituição de Vilhena integrante do Projeto Guaporé, nesse sentido, a intervenção educomunicativa foi proposta à comunidade escolar pelo curso de Comunicação Social - Jornalismo da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com o objetivo de proporcionar reflexões sobre a comunicação e a produção autoral na Rádio Escolar local.

### **Está no ar, a hora de educar...**

Comunicação e educação juntas. Em outras intervenções educomunicativas realizadas em escolas do município de Vilhena-RO, em projetos de extensão ou de pesquisa da UNIR, sempre fomos questionados pelos professores sobre como era possível associar a produção de veículos de comunicação ao conteúdo dos componentes curriculares escolares, para que essa atividade chamasse à atenção dos estudantes. Pensamos que, a questão não seria o “chamar à atenção”, mas, o quanto o conhecimento sobre determinado veículo e suas

possibilidades comunicativas poderiam proporcionar uma reflexão sobre o que ouvimos, vimos e partilhamos no cotidiano.

Ou seja, não se trata de fazer um programa de rádio bacana ou uma publicidade de TV engraçada, mas, como o processo de elaboração, a preocupação com o coletivo na pauta, a colaboração entre os sujeitos envolvidos na produção e, sobretudo, a percepção da relevância do que o outro nos responde sobre o conteúdo apreendido, é que nos motiva a acreditar na efetiva aliança da comunicação com educação.

Nesse sentido, nos apropriamos da perspectiva teórica da Educomunicação (SOARES, 2000), que tem como objetivo a utilização da crítica, linguagem e formatos de veículos comunicativos a favor da produção e transmissão de conteúdos educativos. Assim, entendemos que a mediação comunicativa tende a valorizar pedagogicamente “a situação e o ambiente para sustentar a tríade conteúdos-habilidades-attitudes” (CONSANI, 2007, p. 13); afinal a prática que se inspira na mediação “da comunicação com e para a educação” (SCHAUN, 2002, p. 81) busca uma permanente reflexão da realidade.

Entendemos também que deve haver zelo para com a intervenção educomunicativa, para não a tornar tecnicista. Afinal, essa ação se encontra no “agenciamento e aprendizado da leitura crítica dos meios através da produção e participação nas mídias comunitárias e mídias da escola” (SOARES, 2011, p. 81), para, nesse caso, saber compreender e produzir “sentido” no que se propõe partilhar.

Kaplún nos atenta sobre a possível visão redutora da comunicação presente no processo educativo como meros aparatos tecnológicos. Observação pertinente que nos guia em nossas propostas.

Creemos que é fundamental ultrapassar esta visão redutora e postular que a comunicação educativa abarca certamente o campo da mídia, mas não apenas esta área: abarca também, e em lugar privilegiado, o tipo de comunicação presente em todo processo educativo, seja ele realizado com ou sem o emprego de meios. Isso implica considerar a Comunicação não como um mero instrumento midi-

ático e tecnológico, e sim, antes de tudo, como um componente pedagógico (KAPLÚN, 1999, p. 68).

Nessa elucidação, apreendemos que não basta o “fazer” comunicação, mas, o “conhecer”, o “compreender”, o “refletir” sobre ele. Moran descreve que “os meios eletrônicos estão sintonizados com o ritmo dos jovens” (MORAN, 1993, p. 22), e isso deve ser oportunizado para olhares e fazeres outros na ação educacional comunicativa.

Observamos a intervenção educacional comunicativa para além de uma ação comunicativa isolada no ambiente escolar, mas, sim, uma célula promotora de revoluções outras, para soluções coletivas e transformadoras. Soares (2003) destaca que o significado do termo educação ultrapassa a mera junção de duas palavras. A educação é um conjunto de ações inerentes ao planejamento, à implementação e à avaliação dos processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.

Dessa forma, compreendemos que a comunidade escolar interna e externa se configura como relevante elemento no processo da educação e tem como estímulo a permanente busca de novos conhecimentos e sua consequente reflexão. Nas palavras de Assumpção (2010, p. 1), “é na interlocução e comunicação interativa que a escola possibilita ao educando o aprender a aprender”.

### **- Quer saber como participar? Então fique ligado e aumente o volume!**

Para a intervenção na Escola Genival Nunes, foram consideradas quais atividades estavam identificadas no eixo temático Comunicação e Uso das Mídias no Projeto Guaporé, sendo essas: livro carta mural, jornal escolar, rádio escolar, história em quadrinhos, mídias alternativas. Por termos desenvolvido diversas experiências práticas em projetos envolvendo Rádio Escolar e programação radiofônica semanal com os acadêmicos das disciplinas Radiojornalismo I e II do curso de Jornalismo da UNIR, selecionamos a Rádio Escolar como elemento da ação.



Participaram do projeto 31 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, no período de 24 de outubro a 20 de novembro de 2017, em oficinas temáticas que trataram desde a concepção do programa até a sua apresentação. Foram desenvolvidas oficinas de comunicação radiofônica, divisão de tarefas grupais, reuniões de pauta, pesquisa de conteúdo, produção textual, edição, apresentação dos programas e reflexão sobre a produção radiofônica.

Sobre a compreensão acerca do veículo radiofônico, foi necessário explicar e discutir com os participantes do projeto que a estrutura e a função de uma Rádio Escolar apresentam semelhanças e diferenças a de uma rádio convencional. Salientamos que essa discussão é relevante, pelo entendimento comum e equivocado de que produzir para rádio é apenas “ligar o microfone e falar”, como alguns estudantes brincavam com a cena. Trata-se de expor a importância do veículo em contextos sociais e históricos, que muito contribuiu e ainda contribui para a integração de regiões isoladas geograficamente e para o compartilhamento de informações de relevância social.

Portanto, o entendimento sobre o papel do veículo é, antes de tudo, uma forma de compreender sua potência social. Depois, seguimos para o tratamento acerca da linguagem, musicalidade, plástica e demais aspectos técnicos.

Apesar de a proposta culminar na elaboração de programas localizados, entendemos como pertinente o conhecimento dos estudantes sobre programações nacionais, comerciais e alternativas para que o processo de criação pudesse ter elementos informativos sobre gêneros radiofônicos diversificados.

Na intervenção, foram divididos três momentos distintos de atividades com os participantes e uma última ação de reflexão, com questões lançadas aos estudantes sobre a intervenção educacional.

O primeiro momento foi a realização de oficinas mais teóricas sobre história e o papel social do veículo rádio; prática radiofônica; tipos de programação; produção textual e processo de edição. Nestas oficinas, foram formados grupos, de maneira aleatória, para que, posteriormente, fossem distribuídas atividades específicas sobre a produção radiofônica, uma vez que a elaboração dos programas na Escola Genival Nunes foi realizada em equipes formadas por locutores,

sonoplastas, repórteres e produtores, e, com cada programação contendo uma reportagem, uma entrevista e a ancoragem.

Depois de exposta a teoria e correlação com a prática, houve o segundo momento da intervenção: a reunião de pauta. Diante do que assimilaram sobre a importância da seleção do conteúdo para divulgar na programação, os participantes discutiram sobre temas que acreditassem ser de relevância social para a comunidade escolar. Muitos assuntos foram expostos e debatidos entre os estudantes. Depois, com as pautas selecionadas, surgiu o momento de praticar a entrevista para confirmação dos dados selecionados e a gravação de depoimentos pertinentes ao assunto da pauta.

Quando a atividade exigia a redação de uma reportagem, os participantes produziam os textos em laudas radiofônicas, com a identificação técnica acerca das passagens textuais mais adequadas aos depoimentos dos entrevistados e às informações mais relevantes para divulgação sobre determinado assunto. Esse foi o momento em que a aliança educação e comunicação foi percebida em diversos aspectos: como escrever para um público de diferentes idades, séries, para professores, pais, diretor, de forma lógica, clara e coerente. Essa indagação nos faz refletir sobre como as notícias são selecionadas e compartilhadas e como recebemos e interpretamos essas informações. Será que compreendemos? Será que é relevante? A resposta, mais que uma mera conclusão do que entendemos sobre a notícia, foi refletida pelos estudantes como “algo novo”, uma vez que alguns disseram nunca terem se atentado a tal situação e reflexão.

Observamos que, naquele momento, a educação sobre a comunicação estava sendo assimilada, sobretudo, quanto ao estímulo à crítica sobre os meios de comunicação não por mera crítica, mas por seu papel social e suas impactos.

Depois da estruturação do texto radiofônico, junto ao processo de elaboração da ancoragem, seguiu-se para a última fase da construção do programa jornalístico da Rádio Escolar Genival Nunes. Nesse terceiro momento, foi realizado o processo de gravação. Os gravadores eram os telefones dos próprios estudantes e partir de então, depois desse processo, foi realizada a edição e renderização das reportagens, entrevista e ancoragem.

Salientamos que, ao compreenderem que os recursos tecnológicos de comunicação, como um celular por exemplo, podem proporcionar outras ações, os estudantes são estimulados a interpretar o uso dessas tecnologias para outros fins, não apenas para o entretenimento vazio. Utilizar as mídias locativas ou alternativas para a comunicação de fatos de relevância social é uma forma, também, de aproveitar os instrumentos que estão em nossas mãos, de modo simples e rápido, para compartilhar informações que passam por nossa reflexão como relevante ou não. Portanto, entendemos que “o fazer” comunicação para educação ou educação para comunicação, antes de “dar o clique”, é pensar, refletir, julgar seu conteúdo como relevante para seu compartilhar de modo a contribuir com a sociedade.

Mesmo sendo importante a reflexão crítica, a tecnologia também foi foco nas atividades. Foram ministradas oficinas com informações sobre a utilização de *softwares* específicos para edição de texto, como o editor *Writer*; e editor de áudio gratuito *Audacity*. Ao término da produção semanal, a edição passava pelo tratamento final no *software* profissional *Sony Vegas*, para renderização e entrega dos materiais editados.

Apesar de integrante do Projeto Guaporé e contemplada com seus benefícios pelo Governo do Estado de Rondônia, a Rádio Escolar não foi equipada no local. Sendo assim, optou-se pela divulgação do conteúdo produzido em caráter diferido (gravado), colocando a produção em *pendrive* em caixa amplificadora no pátio da escola, uma vez por semana, durante o intervalo de aula.

Foram produzidos três programas de rádio, com total de três entrevistas, seis reportagens e dois boletins, perfazendo 45 minutos de programação. Parte do conteúdo está disponível na fanpage da Escola Genival Nunes na rede social *Facebook* <<https://www.facebook.com/Rádio-Escola-Genival-Nunes-1600248190278266>>.

### **Amigo ouvinte, envie sua crítica ou sugestão sobre a nossa programação...**

A reflexão sobre a participação no projeto é parte dos momentos de avaliação da intervenção realizada na Escola Genival Nunes. Entendemos esse processo como necessário e relevante, pois oportunizou a expressão dos estudantes

sobre suas experiências na intervenção educomunicativa. Para isso, foram elaboradas quatro questões abertas, simples, aos 31 alunos que participaram da elaboração dos programas da Rádio Escolar. As questões foram respondidas ao final de todo o processo, no dia 22 de novembro de 2017, com autorização da escola e dos responsáveis. As respostas eram de livre expressão dos participantes, de acordo com seu entendimento sobre a experiência no projeto.

Organizamos a descrição e reflexão sobre as respostas na ordem em que as questões foram elaboradas: A. Do que você mais gostou na produção do programa de rádio? B. O que você aprendeu com o processo de elaboração do programa? C. O programa contribuiu para a divulgação de assuntos na escola, de que forma? D. Qual sua reflexão sobre a atividade que desenvolveu?

Como forma de descrever as respostas, optamos por não identificar os nomes dos estudantes, mas seus principais enunciados. Nessa seção, dialogamos ainda com alguns autores para colaboração do entendimento e relevância da aliança educação e comunicação junto aos estudantes da Escola Genival Nunes. Diante da sistematização proposta, iniciamos a descrição das respostas dos estudantes diante da opinião sobre o que mais gostaram na intervenção educomunicativa em Vilhena. Todos os estudantes disseram que já queriam ter feito essa produção antes mesmo da intervenção proposta pela UNIR; e ao responder sobre a questão, 14 destacaram a importância da ação e que gostaram de utilizar a interpretação vocal de forma diferenciada, com a locução em uma reportagem ou ancoragem do programa. No contexto reflexivo, os estudantes expuseram sobre a importância de falar sobre o que é relevante ao local que se destina determinada programação e isso também recai na necessidade de compreender sobre o que é relevante para divulgação social. No aspecto técnico, os participantes expuseram como proveitosa a experiência.

Do interesse que passa de uma entrevista para as pessoas que estão ouvindo. De ter a experiência de falar e ouvir e depois, ver o resultado final, depois de renderizado, foi muito legal. [...] Foi isso que mais gostei, de poder me ouvir e de levar informações importantes para os alunos e funcionários do colégio. [...] Do interesse de

divulgar as notícias da escola e experimentar novos desafios (Estu-  
dantes Escola Genival Nunes, 2017).

Pudemos perceber que a Rádio Escolar oferece a oportunidade da participação dos estudantes para serem ouvidos e compreendidos. Destacamos nessa ação, o que Freire (1981) ressalta sobre a forma de expressão e a comunicação como o papel de rever cotidianamente os conceitos utilizados socialmente através das ações humanas.

Percebemos ainda nos enunciados que, com a Rádio Escolar, os estudantes tiveram a oportunidade de elaborar uma programação de rádio e passaram de receptores para emissores, se transformando em responsáveis pelas informações transmitidas no programa. Um contexto de responsabilidade, que lança esses participantes como protagonistas da comunicação naquele local.

No segundo questionamento, sobre o que o estudante aprendeu com o processo de elaboração do programa, observamos que a intervenção na Escola Genival Nunes estimulou os participantes à reflexão sobre a linguagem e a construção da programação radiofônica, principalmente quando esses passam de receptor a emissor.

As possibilidades educacionais na Rádio Escolar Genival Nunes também recaem no âmbito pedagógico, com alternativas relacionadas às atividades da Língua Portuguesa, por exemplo. Entendemos que, a partir dos enunciados e ação dos participantes do projeto, a escrita e a interpretação textual foram apreendidas de modo diferenciado durante a intervenção realizada em Vilhena. Afinal, a redação terá um destino socializado e a oralidade será escutada por outros de modo simultâneo; diferente de ler um texto aos colegas de sala de aula ou escrever uma dissertação para a professora corrigir.

No percurso da construção dos programas, foram elaborados textos de ancoragens, reportagens e entrevistas, que, conforme os estudantes, foi uma alternativa ao modo convencional de leitura e escrita que realizavam durante as aulas.

Aprendi a interpretar e escrever de uma forma melhor, porque tinha um objetivo social. Com o programa da rádio escola perdi a vergonha de falar em público e comecei a me explicar melhor

[...] aprendi que o programa é muito legal, ensina você a usar melhor as palavras e escrever melhor (Estudantes escola Genival Nunes, 2017).

Destacamos que o estudante que esteve em contato com a produção da Rádio Escolar apresentou uma percepção afirmativa diante da proposta realizada, sobretudo, ao correlacionar suas atividades no projeto ao cotidiano de suas ações nas disciplinas apreendidas em sala de aula. Consani (2007) explica que tanto educação quanto comunicação tem em comum a ação para interação entre as pessoas, mediadas por agentes especializados com a finalidade de aprimorar as relações sociais, no caso da educação temos o professor, e da comunicação o comunicador. Ao reunir os dois agentes, essa relação social educativa e comunicativa pode trazer resultados afirmativos no contexto do aprendizado, como percebido nos enunciados dos estudantes.

Durante as oficinas, em momentos de dúvidas e dificuldades dos participantes, observamos que houve a superação de alguns diante do desconhecimento de determinados assuntos. Isso nos faz entender que, para além de escrever ou interpretar um texto de modo diferente, houve o estímulo afirmativo para encarar desafios não apenas pedagógicos, mas aceitar que errar e se expor são etapas das relações sociais.

Com o terceiro questionamento, sobre o que o programa contribuiu para divulgação de assuntos na escola e de que forma; na maioria dos enunciados, os estudantes deram ênfase à possibilidade relacionada à disseminação de informação para maior conhecimento da comunidade escolar:

As pessoas começaram a ouvir mais o rádio e algumas coisas da escola ficaram mais conhecidas. [...] Contribuiu de forma que a escola ficou mais informada, os alunos passaram a conhecer mais coisas. [...] Sim, ajudando os alunos a ficarem por dentro de tudo o que acontece dentro da escola (Estudantes escola Genival Nunes, 2017).

Para Meditsch (2001, p. 229) “cada vez mais as pessoas vão precisar ser informadas em tempo real a respeito do que está acontecendo, no lugar em que se encontrarem, sem paralisar as demais atividades ou monopolizar sua atenção

para receber informação”. Essa ideia do autor remete também à necessidade da comunidade escolar de estar informada, dessa forma, nessa intervenção, entendemos que a Rádio Escolar possa ter contribuído ao entendimento do que é necessário para divulgação no ambiente escolar e o direito dos sujeitos de estarem informados.

Nas reuniões de pauta e na elaboração dos programas, os estudantes selecionavam os assuntos considerando as atividades da escola, os projetos e quem seriam os entrevistados pertinentes para cada assunto pautado. Diante dessa percepção dos participantes, destacamos a preocupação social destes para com as atividades desenvolvidas na Escola Genival Nunes.

No último questionamento, quanto à reflexão dos estudantes sobre a atividade que desenvolveram, dos 31 respondentes, 14 alunos destacaram a possibilidade de melhorar o desempenho escolar.

Aprendi a pronunciar, escrever e falar melhor. Passei a conhecer coisas que eu não sabia. [...] Aprendi a escrever e interpretar melhor as coisas, e tudo isso foi bom para o nosso conhecimento. [...] Aprendi a ter mais entonação na leitura e a interpretar melhor os textos [...] O retorno da comunicação, reprodução do texto e recebi de volta admiração pela digitação e o trabalho em geral escola (Estudantes escola Genival Nunes, 2017).

Diante desses enunciados, entendemos que a Rádio Escolar não serviu como mero aparato tecnológico no contexto pedagógico, mas na aliança de elementos técnicos, reflexivos, de comunicação e de educação para uma ação crítica, pensada, preocupada. Acreditamos ser essa intervenção um gatilho para novas formas de aprendizagem, conforme já mencionado nos enunciados de respostas anteriores.

Sem reduzir o caráter crítico da leitura e utilização da comunicação, há de se relacionar também os aspectos afirmativos das técnicas de produção radiofônica, que proporcionam diferentes modos de aprendizagem diante de elementos que ora se complementam, ora podem até ser superados em termos tecnológicos, e são, de toda sorte, constantes em nossas atividades.

Entendemos que a troca da caneta pela redação no computador; a entonação para a locução como forma diferente de oralidade e a utilização do editor de áudio no lugar da borracha, são metáforas concretas pertinentes no que se refere à utilização dos recursos tecnológicos para colaboração do desenvolvimento da compreensão crítica diante das atividades propostas. Sendo assim, ao participar do processo de produção de conteúdo para uma Rádio Escolar, o estudante interage de forma ativa e afirmativa também no processo educativo.

### **Vamos ficando por aqui, obrigada pela sintonia e até a próxima...**

Foram 26 dias de intervenção na Escola Genival Nunes. Entendemos que a produção realizada pelos estudantes é uma forma de ampliar a comunicação entre escola e estudantes e demais atores sociais da comunidade interna e externa. Dessa forma, percebemos que além de proporcionar uma atividade coletiva diferente naquela escola, houve o estímulo à percepção desses participantes sobre o que a comunicação, sobretudo, diante do que foi desenvolvido: sobre entender o papel do veículo radiofônico, como selecionar uma pauta relevante ao social, como construir um material com preocupações para além das técnicas.

Sabemos que não é simples desenvolver propostas que envolvem aspectos tecnológicos, sobretudo, os que exigem equipamentos, acesso à rede mundial de computadores ou deslocamentos geográficos. Porém, mesmo diante de dificuldades como essas, compreendemos que é possível traçar estratégias com base na realidade do espaço que nos é ofertado para proporcionar novas alternativas de apreensão do conhecimento.

No que se refere à educomunicação, acreditamos que proporcionamos o estímulo à utilização crítica do rádio, quando observamos nos participantes a preocupação em selecionar uma informação relevante no contexto daquela comunidade e, sobretudo, na atenção sobre como essa informação será compartilhada para ser melhor compreendida. Aliar comunicação e educação não é falar de geografia na Rádio Escolar, muito menos entrevistar o colega por ter sido eleito o menino mais bonito da escola, mas, compreender, na ação, o que



esse tipo de assunto influencia em determinada situação e espaços, em especial, o espaço educativo.

Desse modo, utilizamos a técnica de repetição de enunciados, como na programação radiofônica, para reiterarmos a importância da educomunicação nos espaços educativos formais e informais. Acreditamos na aliança educação e comunicação, na prática e na reflexão da realidade; e oxalá que o que foi proposto e desenvolvido na Escola Genival Nunes, em Vilhena, possa ser uma semente do saber-fazer-refletir para que floresçam sujeitos caminhantes e desejosos de uma educação mais emancipatória e uma comunicação mais crítica, juntas!

## Referencias

ASSUMPCÃO, Zeneida Alves. **A rádio no espaço escolar – para falar e escrever melhor**. São Paulo: Annablume, 2008.

CONSANI, Maciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

IBGE. Censo demográfico. **Vilhena**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/vilhena>>. Acesso em: 10 maio 2018.

KAPLÚN, Mário. **Processos educativos e canais de comunicação**. In: Revista Comunicação & Educação. São Paulo: Moderna, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4417/4139>>. Acesso em: 02 set. 2016.

MCLEISH, Robert. **Produção de rádio – uma guia abrangente de produção radiofônica**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2001.

MEDITSCH, Eduardo. **O rádio na era da informação**. 2. ed. Florianópolis: Insular, Editora UFSC, 2001.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

RONDÔNIA. **PROJETO GUAPORÉ**. Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, 2013. Disponível em: < [www.seduc.ro.gov.br/files/downloads/ProjetoGuaporeDeEducacaoIntegral.doc](http://www.seduc.ro.gov.br/files/downloads/ProjetoGuaporeDeEducacaoIntegral.doc)>. Acesso em 20 jan. 2018.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. **Projeto Político Pedagógico** Escola Estadual de Ensino Fundamental Deputado Genival Nunes, Vilhena-RO, 2015.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação – reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

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

SOARES, Ismar Oliveira. **Educomunicação - um campo de mediações**. São Paulo, (19): 12 a 24, set/ dez, p. 12-24. 2000.

## Sobre as autoras

**Evelyn Iris Leite Morales Conde**: Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP. Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco de Mato Grosso do Sul. Professora efetiva da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, onde coordenou os projetos pedagógicos Rádio Mosaico e Tele Mosaico no curso de Jornalismo e projetos de extensão com intervenção educacional em escolas públicas de Rondônia. Membro do Grupo de Estudos Pedagógicos - GEP/DACIE/UNIR, com desenvolvimento de projetos na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Gestão Escolar. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPed e da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educação - ABPEducom.

**Jamille Ferreira Batista da Silva**: Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Membro do Grupo de Estudos Pedagógicos GEP/DACIE/UNIR, com atuação na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Gestão Escolar. Participou dos projetos Rádio Mosaico e Tele Mosaico da UNIR. Colaborou nos projetos de extensão TV Unir e Rádio Unir.

**Maíra Carneiro Bittencourt Maia**: Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Católica de Pelotas – UCPEL. Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo - USP. Professora efetiva no curso de Jornalismo da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Coordenadora do grupo de pesquisa e extensão em Linguagens e Práticas Jornalísticas - LIPJOR. Membro dos grupos de pesquisa Jornalismo, Direito e Liberdade, na ECA-USP e do LABCOM, da Universidade da Beira Interior (Portugal). Coordenadora dos projetos de extensão TV Unir e Rádio Unir. Autora do livro O Príncipe Digital (Ed. Appris, 2016).

# **FAZENDO JUNTO: O TRABALHO COOPERATIVO NA PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS COM VIÉS EDUCOMUNICATIVO**

Silvia Silva dos Santos

O presente relato é resultado das ações desenvolvidas com crianças de cinco e seis anos de idade, no ano letivo de 2016 na Escola Municipal de Educação Infantil Angenor de Oliveira – Cartola, na cidade de São Paulo.

O objetivo do trabalho foi, por meio de práticas educomunicativas, promover a cooperação e interações positivas entre os pequenos, destacando o protagonismo infantil.

A escolha do tema partiu das manifestações e da curiosidade dos pequenos em relação ao trabalho de registro das atividades pedagógicas da turma e das dificuldades de comunicação e trabalho em grupo. Dessa forma, as atividades são aqui descritas desde o diagnóstico que levou a escolha do projeto, em que a escuta das vozes infantis foi fundamental. Na sequência, as etapas do planejamento e seu desenvolvimento, inicialmente na busca da promoção de interações e vivências no trabalho em grupo, a cooperação na produção de

conteúdos midiáticos e, por fim, o compartilhamento dos produtos, motivando novas interações, a partir das experiências educocomunicativas. Espera-se que este sirva para novas reflexões acerca da importância do protagonismo infantil, do trabalho cooperativo e na busca pela construção de uma cultura de paz.

## **PARA ALÉM DE UM DIAGNÓSTICO: RECONHECENDO DIFICULDADES**

A EMEI Angenor de Oliveira – Cartola, onde se desenvolveu as ações, está localizada na periferia da região sudoeste, na cidade de São Paulo. Pertencente ao distrito de Jardim Ângela, a escola está inserida no Jardim Guarujá, um bairro com cerca de 18.500 habitantes, segundo a prefeitura regional de M’Boi Mirim. A região tem poucos comércios, entretanto possui três linhas de transporte municipais que ligam o bairro aos principais terminais de ônibus da região (Guarapiranga, Capelinha e Campo Limpo,). A comunidade é formada por famílias de baixa renda, parte moradora de áreas de invasão. A escola é uma das instituições mais antigas do local, com 32 anos de funcionamento. Atente, em sua maioria, crianças dos bairros adjacentes, que são transportadas por vans particulares. As famílias são pouco participativas nos trabalhos e eventos da escola, dizem que tem dificuldade por conta da distância. A escola tem aproximadamente 350 estudantes, 10 turmas com 35 crianças, em dois turnos. Os pequenos ficam seis horas na escola, sendo quatro horas com uma professora regente e as outras duas horas com outra. O agrupamento em que o projeto foi realizado tem crianças entre cinco e seis anos de idade, pertencentes ao período da manhã, das sete às treze horas.

A unidade necessita de reforma, principalmente no telhado e algumas instalações, que são antigas, comprometendo os trabalhos nos dias de chuva. A escola possui alguns equipamentos midiáticos, porém poucos para produção de conteúdo, somente uma máquina fotográfica e gravador de voz. Este último parou de funcionar durante o percurso do projeto e as gravações tiveram que ser realizadas com celular próprio, assim como os vídeos, já que a máquina fotográfica era sempre requisitada para registro de outros projetos.

Em relação a turma, pertenceram ao nível Infantil II, com crianças de cinco e seis anos de idade. Trinta e quatro vieram de centros de educação infantil da re-

gião, sendo seu primeiro ano na escola, outra era proveniente do ano anterior e cunhada como “aluno problema”. O período de adaptação da turma foi longo e fizeram parte de um projeto de Educação em Direitos Humanos, discutindo sobre as regras de convivência, desenvolvido por a professora que regia a turma no segundo período. (JESUS, 2017). No terceiro mês vieram os primeiros frutos do trabalho da colega, porém pequenos conflitos ainda dificultavam os momentos de troca. Além das brincadeiras livres, o grupo gostava de realizar registros fotográficos de projetos. Parte das crianças criava cenários e posições para fotografar. Tinham encantamento com música e dança, além de atividades que envolviam dramatizações.

Por conta da dificuldade de adaptação, a turma era imatura e os conflitos dificultavam a aprendizagem. A medida que foram amadurecendo e discutindo aspectos relativos as regras de convivência, a partir do projeto que participaram, os registros de ações da escola começaram a aparecer, porém continuavam algumas dificuldades de interação e pertencimento de grupo. A curto prazo, acreditávamos que seria importante criar condições para potencializar positivamente as interações com atividades, jogos e brincadeiras. No médio prazo viria o trabalho de cultura de paz, para resolução de conflitos. Dessa forma, as atividades desenvolvidas também abrangeram a comunicação verbal e suas competências, como relato, descrição e argumentação

Como a proposta do projeto envolvia o trabalho cooperativo, o diagnóstico foi realizado por meio da observação e conversas informais. No que se refere a observação, foram aproveitados os momentos de brincadeiras de faz-de-conta, que ocorriam sempre na sexta-feira. As brincadeiras envolviam temáticas do cotidiano e os pequenos utilizavam o mobiliário da sala para recriar o ambiente doméstico ou a van de transporte escolar, além de corridas. Havia alguns desentendimentos e as brincadeiras duravam pouco. Na outra semana, entre uma atividade e outra, foi iniciado as conversas informais ou na mediação de conflitos sobre as melhores formas de resolver os motivos dos desentendimentos. Durante as falas, uma ou outra criança, questionava sobre o projeto piloto da agência de notícias que acontecia na unidade, se participaria ou porque não foi convidado. Assim, no penúltimo dia da pesquisa, foram levados algumas mídias para a sala de aula (rádio e TV), como já era de costume, e questiona-

do sobre o que viam ou assistiam. Como a conversa foi em pequenos grupos, uns ajudavam os outros e até admiravam-se com a resposta do colega, dizendo *“Eu também assistia isso quando era pequeno”*. Todas as falas foram anotadas. Durante uma semana foram dedicadas pelo menos duas aulas (1h30min) para esta investigação.

## **AS VOZES INFANTIS: TRAÇANDO TRILHAS**

A ideia de explorar o trabalho colaborativo nasceu a partir do interesse das crianças em realizar atividades e produzir conteúdo utilizando diferentes mídias. Foram motivados por as vivências com equipamentos midiáticos em sala de aula, registro fotográfico de aprendizagens e por um grupo de crianças da turma que integravam um projeto piloto da escola no contra turno escolar, uma agência de notícias com viés educomunicativo<sup>1</sup>.

Nas conversas informais, as crianças contavam o gosto em registrar, por meio da fotografia, os momentos marcantes da aula. Entusiasmavam-se na apreciação de vídeos, fotos e gravações de áudio realizadas nas diferentes situações, reconhecendo a si e os colegas. Por mais que fosse uma atividade prazerosa para turma, os conflitos e as disputas eram constantes. Grande parte das crianças queriam fotografar ao mesmo tempo e tinham início as desavenças. Havia incentivo para o trabalho em conjunto e busca por lideranças positivas, porém os embates eram constantes, necessitando de intervenção. Assim, veio à tona a necessidade de ações que seguissem a premissa do trabalho colaborativo, sanando as dificuldades de interação e comunicação entre as crianças da turma, resolvendo estes conflitos e oportunizando que todos pudessem criar conteúdo.

Na escolha do tema, as vozes infantis foram fundamentais. A escuta do gosto por registrar aprendizagens e as reclamações por conta de disputas pelo mesmo objetivo, a ausência de empatia e a dificuldade em resolver conflitos foi

---

1 Refere-se ao projeto Imprensa Jovem EMEI Cartola: agência de notícias mirim, desenvolvido na unidade desde o ano de 2016 no contra turno escolar. <http://facebook.com/impresamirim>

primordial, primeiro pelo reconhecimento de que os pequenos tinham que os recursos midiáticos poderiam contar suas histórias, segundo pela possibilidade de o trabalho colaborativo trazer ganhos a todos, não apenas ao pequeno grupo que participava do projeto no contra turno.

Pensando no tema, os recortes deram ênfase as interações que promovem o trabalho cooperativo, ou seja, a negociação coletiva de conflitos e valores sociais (empatia, solidariedade, ajuda mútua, colaboração), utilizando para isso experiências educocomunicativas. Estes recortes favorecem oportunidade de aprendizagens referente, principalmente, ligados as interações sociais, o trabalho em equipe, habilidades comunicativas e o protagonismo, ampliando a capacidade de expressão dos pequenos.

A meta geral de aprendizagem foi a valorização do trabalho cooperativo na construção e disseminação de saberes, tendo como objetivos específicos a promoção da coesão do grupo, resolução de conflitos, mediação por meio de lideranças pacificadoras e criação de conteúdo para compartilhamento, colaboração. Como referências foram utilizados os preceitos de desenvolvimento da linguagem, aprendizagem colaborativa, mediação pedagógica, defendidos por Vygotsky (1998, 2001) e do educador educocomunicador, apresentado por Soares (2011), além dos estudos próprios.

Para este trabalho foi definido três etapas. Na primeira, a promoção de interações e vivências comunicativas, visando a construção de grupos de trabalho. A segunda parte da criação de conteúdos midiáticos, oportunizando o trabalho cooperativo e, por último, a terceira fase empreende o compartilhamento dos conteúdos midiáticos, gerando novas interações.

Dentre os materiais pesquisados, foram compartilhados com as crianças produções de anos anteriores, realizados utilizando diferentes mídias, principalmente narrativas digitais (rádio), apresentadas em Santos (2015) e audiovisuais.

Quanto aos recursos, foram necessários para o desenvolvimento do projeto câmera fotográfica, gravador de voz e projetor multimídia. Entretanto, como a escola dispunha apenas de uma câmera e o gravador de voz apresentou defeito, grande parte das produções foram realizados com aparelho celular próprio. As crianças sabiam manuseá-lo e não houve receio em utilizar recurso.

Todo trabalho contou com a colaboração dos pequenos, que atuaram como parceiros a todo momento, desde a escolha do tema, recursos e projetos que iam ser apresentados ou comentados na construção das narrativas.

## **OS PASSOS DA JORNADA: AS EXPERIÊNCIAS EDUCOMUNICATIVAS E O “FAZER JUNTO”**

O projeto foi dividido em três etapas de trabalhos, sendo encadeadas a favorecer o trabalho cooperativo continuamente, com novos desafios, estimulando a comunicação e a cultura de paz. A primeira etapa empreendia a promoção de interações e vivências comunicativas até a construção dos grupos de trabalho. A segunda etapa previa a criação dos conteúdos midiáticos pelos grupos e, por último, a apreciação e avaliação do percurso, gerando novas interações.

O trabalho foi realizado a partir da primeira semana do mês de julho de 2016 até a terceira semana do mês de dezembro do mesmo ano, totalizando cinco meses. As atividades aconteciam, pelo menos, quatro vezes por semana, em duas horas-aula, nos rumos da Educomunicação, um paradigma da interface entre Educação e Comunicação, que enfatiza o protagonismo, a cooperação, a autonomia atrelada a autoria, gestão da comunicação democrática e dialógica. Após o diagnóstico inicial, foram realizadas várias rodas de conversa na busca e estabelecimento de novos combinados e regras de convivência. As crianças iam apresentando as soluções e entre elas seria “fazer parte da imprensa”, como diziam. Dessa forma, foi tranquilo conversar sobre os objetivos do projeto, enfatizando o trabalho em conjunto. Em outra conversa estabelecemos a quantidade de crianças por equipe e assim o grupo foi dando forma ao projeto, decidindo um item a cada conversa. Na mediação, era dado ênfase ao processo de ouvir a todos e trabalhar a escuta atenta. Algumas crianças concordavam com um colega e outras não, daí tinham início as discussões, tão esperadas.

A roda de conversa e os momentos de brincadeiras livres e de faz-de-conta foram cruciais para desenvolver as estratégias. Nas rodas tomávamos em conjunto as decisões e nas brincadeiras livres conversa com os grupos. Sempre que havia necessidade de decisão empolgava bastante os pequenos, que iam se sentindo participativos do processo. Decidimos que a turma seria dividida em



sete grupos, cada uma com cinco crianças e que cada agrupamento teria um líder, como acontecia no projeto da agência de notícias. As crianças sugeriram que cada grupo teria como nome uma cor, já que as crianças do projeto piloto já se denominavam “equipe laranja”.

Após as conversas e as decisões iniciais vieram a formação dos grupos. Inicialmente as crianças foram convidadas a serem líderes e seis crianças se dispuseram. Entre elas haviam crianças que não tinham dificuldade de interação e outras que, na maioria das vezes, estavam envolvidas em conflitos. Para sétima vaga foi feito o convite para uma menina que, apesar de se relacionar bem nas brincadeiras livres com os colegas, tinha dificuldade de interação no coletivo e mediar situações, partindo para a agressividade, em alguns casos. Ela aceitou e assim, formamos nossas equipes com sete líderes. A equipe laranja já estava formada e ficou a ideia de nomear os grupos por cores, cada líder sugeriu uma cor e convidou outros quatro colegas para compor seu grupo. Quem estava ausente não foi esquecido. Daí então, surgiram os grupos verde, vermelho, roxo, rosa, azul e amarelo. A equipe amarela teve bastante dificuldade em formar o grupo. O menino líder tinha problemas de interação e aproveitamos para trabalhar a negociação, pois, colegas que interagem melhor com ele estavam num outro grupo. Infelizmente não conseguiram sucesso na primeira etapa de formação dos grupos, até que três meninas se juntaram e falaram “*se você chamar a gente, nós vamos*”. De início ele negou e a mediação positiva foi fundamental para que esse grupo fosse formado.

Aconteceram algumas adaptações ao longo do processo, por conta de projetos da escola que envolviam alimentação, olimpíadas e diversidade cultural. A equipe laranja fez um telejornal falando sobre a história Chapeuzinho Vermelho e a turma apreciou, juntamente com programas de rádio de anos anteriores, realizados por crianças da mesma idade, assim como outras experiências educocomunicativas. A líder da equipe verde ficou encantada com narrativas digitais (rádio) e junto com parte da equipe pediram para fazer um programa. O grupo era formado por três meninas e dois meninos. Em conversa, aproveitando o momento de brincadeira livre da turma, decidiram que o tema seria Dengue, assunto tratado com a professora do segundo período. Além da gravação, sugerimos que o grupo registrasse por fotografia as gravações e as crianças se

dividiram na tarefa. Resolveram entrevistar colegas da turma sobre a Dengue e o mais difícil foi conter os ânimos das demais crianças, que ficavam ansiosas em fazer suas produções e atrapalhavam as gravações. As falas das locutoras foram espontâneas, disseram o que tinham aprendido na campanha contra a Dengue e fizeram questão de entrevistar a professora do período da tarde, gerando alvoroço no horário de estudo das educadoras. Isso nos rendeu uma boa bronca da coordenação, mas compensada pela alegria da equipe. Em seguida, por sorteio, foi a equipe vermelha. A líder da equipe já tinha conversado com os colegas e sugerido o tema: olimpíadas. Estavam confusos, porém, um dos meninos da equipe lembrou de um dos vídeos, um trabalho que havia realizado em 2012 com a técnica de stopmotion (animação utilizando fotografias). Queriam fazer a prova de salto em distância, porém conversamos sobre as dificuldades para nós em fotografar os bonecos quando estivessem no ar. Mediando a situação chegamos num consenso, faríamos corrida. A líder descobriu que daria para fazer os bonecos com jogos pedagógicos de montar. Como tinham dificuldade nos registros, ajudamos na fotografia e confecção das bandeiras, simbolizando cinco países, escolhidos por eles. Grande parte das crianças da turma acompanhou a confecção dos cenários e personagens. O vídeo foi realizado em duas partes: a primeira seria a corrida e na segunda a premiação. As fotografias não foram realizadas na sala, por conta da atenção que deveria ser dada a atividade, o que prejudicaria o andamento da sala. Assim, após autorização da professora da tarde, realizamos as fotografias. Como as crianças ainda são pequenas, realizamos a edição. A equipe vermelha estava ansiosa em ver parte do projeto e exibimos para a classe, que gostou, entretanto, reclamavam que tinha sido muito rápido. A segunda fase foi mais tranquila, os cenários já estavam prontos e foi só seguir o roteiro.

A equipe roxa, inicialmente queria falar sobre alimentação. O líder e sua equipe pensavam em fazer programa de rádio, depois vídeo, até que um dos integrantes trouxe massa de modelar caseira, assim, perguntaram se podiam fazer na escola. Diferente dos outros grupos anteriores, este grupo era liderado por meninos, havia três no grupo. As meninas opinavam pouco, porém a ideia as agradou. Conseguimos os materiais e realizamos a gravação na sala de aula, com a turma assistindo. Erramos na quantidade de água e a massa ficou muito

mole. A equipe ficou frustrada e conversamos sobre técnicas que são usadas em vídeos, apresentando a massa que já estava pronta. Para as outras crianças, o momento foi de descontração. Alguns questionavam se a massa mole ia aparecer no vídeo e então conversamos sobre os programas de culinária da TV, em que os cozinheiros levam também partes prontas da receita. A equipe rosa acabou sofrendo por conta de crianças que se transferiram para outra escola e assim a líder não sabia o que fazer, já que também havia crianças faltosas em sua equipe, restando apenas duas meninas. A equipe azul estava sempre em conflito, era a única equipe com cinco meninos. Após conversa, as crianças resolveram unir os dois grupos, pois queriam falar do mesmo assunto: alimentação. Na escrita do roteiro, pediram para mostrar no vídeo os cartazes que havíamos construído coletivamente sobre alimentação saudável e não saudável e assim parte mostrou o cartaz, outros falaram dos alimentos que gostavam e o restante no registro fotográfico. A equipe amarela foi a mais difícil durante o percurso. O líder tinha problemas de interação e se desentendia o tempo todo com os demais. Queriam também realizar a técnica de stopmotion e o máximo que conseguimos foi a criação do roteiro, em que um menino ia passear na praia com uma amiga. Eles utilizariam massa de modelar para os bonecos e seus carros de brinquedo.

As conversas e criações de roteiro com cada grupo configuraram os momentos mais significativos do projeto. Para a terceira etapa havia previsto uma mostra com todos os trabalhos, entretanto, a classe tinha muita curiosidade em ver os conteúdos, então, a medida que fazíamos, mostrava as fotografias e o trabalho. A euforia era muito grande e as descobertas também. As situações mais importantes vieram dos erros. Primeiro da entrevista com a professora que atrapalhou a rotina de estudo das educadoras, mas enfatizou o protagonismo das pequenas em realizar um trabalho sem a intervenção da professora. A segunda diz respeito as escolhas que as crianças faziam dos temas, sempre relacionados aos projetos trabalhados na escola. A equipe amarela, por mais que não tenha conseguido terminar seu trabalho tinha clareza do processo e pensavam além, algo que também é valorizado quando falamos de uma ação com viés educomunicativo, ou seja, na criação de ecossistemas comunicativos abertos e criativos. As interações revelavam muito do que haviam aprendido e não era

observado por nós, educadoras da turma, que muitas vezes nos preocupamos com registros e esquecemos das vozes.

## **REFLETINDO AS ATIVIDADES E PERCURSOS: A HORA E A VEZ DE AVALIAR**

A partir dos objetivos traçados, os resultados alcançados foram diversos. A premissa do “fazer junto” trouxe à tona a importância da horizontalidade das relações na aprendizagem. O ganho de saberes não foi apenas observado nas crianças, mas pessoal. Os pequenos trabalharam em conjunto e tiveram a oportunidade de protagonizar cada passo das produções. Alguns grupos conseguiram atingir quase a totalidade dos objetivos, sanando conflitos e engajando-se nas produções.

A maioria dos grupos formados eram mistos, com exceção da equipe azul, o que proporcionou grandes interações e coesão entre os pequenos. Algumas lideranças foram positivas e tiveram grande mediação no momento de decisão dos temas. Os que não tiveram a mesma postura apresentaram problemas, como a equipe azul e amarela, que sempre necessitavam de intervenção.

A criação dos conteúdos foi um dos objetivos mais significantes do processo, mostrando o quanto era importante o trabalho em equipe. As nomenclaturas de cada equipe foram marcantes para as crianças, poucos esqueciam de qual equipe pertenciam e geralmente um colega os levava até o quadro para consultar a cor da equipe. Outros contavam para colegas de outras turmas e até para educadores de outras turmas qual era a cor de seu grupo, qual atividade estava fazendo. Assim, os principais resultados vieram do sentimento de pertencimento de grupo, das interações e da ponte entre os conteúdos midiáticos criados e as situações de aprendizagem que já eram desenvolvidas na escola.

O sentimento de pertencimento de grupo observado como resultado do trabalho é algo que não havia sido pensado no momento do planejamento, porém inerente quando falamos de um trabalho que preza a cooperação. A cultura de paz e a resolução de conflitos é algo de certa forma distante, por mais que o projeto tenha tido bons resultados no processo de interação. Algumas crianças traziam angústias diversas, ansiedades e o tempo acabou sendo curto, visto a quantidade de crianças. Na prática, cinco grupos cria-

ram seus conteúdos e um chegou até a pré-produção. As crianças que tinham mais dificuldades de interação tiveram melhoras no relacionamento com os colegas, porém, tinham problemas ao exercerem liderança. Sobre a proximidade, o paradigma educocomunicativo foi crucial na criação de ecossistemas comunicativos, transformando a prática, pois as crianças começaram a ligar suas produções às aprendizagens e traziam um caráter transformador, potencializando a educação para a prática cidadã.

Para avaliar as aprendizagens, os meios utilizados foram a observação e a escuta das vozes infantis, dessa forma, estávamos cientes do envolvimento e motivação das crianças em relação ao trabalho realizado conjuntamente e como contribuíam para o grupo.

Neste percurso as crianças potencializaram suas aprendizagens em relação aos conteúdos trabalhados nos projetos da escola e aprenderam a registrar estes saberes em diversos formatos. Outro ganho, citado por eles, foi o processo de produção de conteúdo midiáticos e as interações que o envolvem.

Alguns contavam *“Prô eu não sabia que tinha que tirar foto para o boneco mexer”* ou *“Não é verdade então que na televisão eles tem um bolo pronto guardado, igual a massinha do amigo?”* ou ainda *“Eu não fico de tarde mas também sou da imprensa”*. O pertencimento de grupo foi a grande aprendizagem para a turma, sendo uma das mais estruturantes. A mediação de conflito também foi outro item bem incorporado, pela grande maioria, melhorando as situações de interação e conversa

Apesar de todos os percalços e dificuldades a prática trouxe resultados significativos. Para as crianças estar numa situação igualitária com a professora e o estabelecimento de vínculos foi fundamental. A escuta das vozes infantis, com seus questionamentos, protagonismos e saberes é algo que temos que levar para a vida.

## **CONSIDERAÇÕES**

Os desafios propostos estavam de acordo com as possibilidades de aprendizagem, apesar da grande quantidade de crianças por turma. Muitas descobertas

ainda poderiam ser feitas, mas devido a quantidade de produções e a demanda de projetos da escola, encurtaram o tempo do projeto.

As estratégias e atividades a todo momento visavam o objetivo geral: o trabalho cooperativo. A separação da turma em equipes, as reuniões para decisão conjunta, a mediação dos conflitos e a gestão democrática com líderes positivos foram cruciais para isso.

Atividades que envolvam a educomunicação são empolgantes e cheias de aprendizagens. Por mais que a criança seja tímida ou extrovertida, sempre terá um saber para compartilhar. Mesmo sendo ainda regente de um grupo de crianças na agência de notícias, trazer estas aprendizagens para a turma num todo é algo motivador. É importante dar continuidade a esta ideia, com algumas mudanças, principalmente em relação ao tempo do projeto, quase cinco meses, de certa forma, foi pouco, pensando nas especificidades da infância e conteúdo de projetos da escola que devem ser cumpridos.

A partir dessa experiência surgiram novos sonhos, como projetos que envolvam a expressão educocomunicativa por meio da arte, socioambiental e exploração da fotografia, além de outros projetos que possam agir no contexto da escola, trazendo algo novo.

Com essa experiência foi confirmado algo que acreditávamos ser importante: a escuta das vozes infantis. Esse projeto nasceu do questionamento e do descontentamento dos pequenos em não participar de uma experiência no contra turno. Por vezes, não somos apenas mediadores, mas parte da equipe. Discordamos de líderes, somos vencidos e aprendemos com eles a encontrar outras rotas. Foram problemas, risadas, erros de gravação, bronca, tudo isso, fazendo juntos. Aprendemos todo dia que a criança tem voz, é protagonista e criadora de saberes.

Ainda estão presentes desafios. O primeiro deles é a falta de recursos da escola, que prejudicou nossas produções. Outra foi a quantidade de crianças em sala de aula, 35 alunos com 5 e 6 anos de idade, o que diminuía o tempo de dedicação com cada grupo. Além disso, por conta das especificidades da infância não é comum o reconhecimento da criança pequena como criadora de conteúdo,

contando suas aprendizagens, saberes e com direito a comunicação própria de uma prática cidadã. Essa é a nossa luta!

A experiência envolvendo o trabalho cooperativo pode ser replicada por outros professores, independente da realidade, sendo similar ou não, desde que esta cooperação traga resultados transformadores. Para que essa replicação aconteça é primordial conhecer a realidade da turma, as interações e o relacionamento entre eles e os diversos segmentos da instituição. Pensando num viés educocomunicativo, a preocupação é com o processo e não com o produto, pois é a partir das interações do processo que aparecem os conflitos e necessidade de uma intervenção baseada numa cultura de paz. A grande dificuldade para a replicação é a falta de motivação dos estudantes e a pouca valorização da família, em alguns casos. A importância do “fazer junto” conteúdos que possam ser compartilhados têm que partir dos interesses, pois a apropriação dos recursos midiáticos é fácil para quem nasceu na era da informação, após os anos 2000. Ao se inspirarem nesta prática, os professores podem esperar o desenvolvimento de atividades e competências, como uma melhor interação, liderança, trabalho em grupo e ampliação da capacidade de expressão, de forma democrática.

## Referência:

JESUS, Valdeci Pereira de, et.al. Direitos e deveres na Educação Infantil: vivenciando os combinados. In: DIETRICH, A. M.; HASHIZUME, C. M. (org.) **Direitos humanos no chão da escola**. Santo André: Editora UFABC, 2017

SANTOS, Silvia Silva dos. Narrativas digitais na Educação Infantil: experiências com rádio escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 1. 2014. São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2014. Disponível em: <[http://www.uninove.br/marketing/I\\_CIPPEB/pdf/NARRATIVAS\\_DIGITAIS.pdf](http://www.uninove.br/marketing/I_CIPPEB/pdf/NARRATIVAS_DIGITAIS.pdf)> Acesso em 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **O rádio na construção de habilidades na oralidade do grupo infantil II, turma C da EMEI Angenor de Oliveira - Cartola**. 2015. 87 f. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, São Paulo, 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. Dez anos de Idade Mídia: celebrar e refletir. In: SAYAD, Alexandre Le Voci. **Idade mídia**: a comunicação reinventada na escola São Paulo: Aleph, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001.

### **Sobre a autora:**

Silvia Silva dos Santos: Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Especialista em Informática na Educação – Universidade Cruzeiro do Sul, Graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Universidade de Santo Amaro. Professora de infância (pré-escola) desde 2007. Coordena e leciona no Projeto Imprensa Jovem EMEI Cartola: agência de notícias mirim (Imprensa Mirim), desde 2014. Seus estudos têm ênfase em experiências educumunicativas, com conteúdo de rádio escolar, fotografia e audiovisual, desde 2011, na Educação Infantil. EMEI Angenor de Oliveira – Cartola – São Paulo/SP. E-mail: profa.silviasantos@hotmail.com



## **DISCURSOS E AÇÕES DOCENTES: A Lei 10.639/2003 na sala de aula, a partir de relatos dos professores de São Paulo e do Rio Grande do Sul.**

Fernanda de Araújo Patrocínio

Neste artigo retomamos a lei 10.639/2003 e sua aplicação em sala de aula, tomando como recorte as entrevistas analisadas na dissertação “O livro e o axé, o erê com Ganga Zumba: representações afro-brasileiras na produção editorial didática voltada à lei 10.639/2003<sup>1</sup> e apropriação dos professores”<sup>2</sup> (2016). Em

---

1 A lei 11.645/2008 é complementar à lei 10.639/2003, trazendo, além da cultura afro e afro-brasileira, a cultura indígena. Em seu texto inicial afirma: “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Devido ao enfoque à cultura afro, sobretudo, afro-brasileira, este trabalho destaca a lei sancionada em 2003.

2 PATROCÍNIO, Fernanda de Araújo. O livro e o axé, o erê com Ganga Zumba: representações afro-brasileiras na produção editorial didática voltada à lei 110.639/2003 e apropriação dos professores. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2016.

virtude dos 15 anos que a referida lei completa em 2018, retomamos aqui a pesquisa e os tensionamentos advindos da análise das respostas do *corpus*. Porém, antes, resgatamos aqui a proposta institucional da própria lei, que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências”. No artigo 26-A, a lei destaca:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Levando em conta o questionamento feito por Amina Mama no texto “Será ético estudar a África?”<sup>3</sup>, este recorte temático tenta aprofundar o estudo sobre os princípios africanos e o direito de aprender e viver a africanidade no Brasil. Pretende-se a compreensão e a problematização a partir de questionamentos sobre os conteúdos advindos das respostas dos docentes. Nossa proposta, partiu da premissa de que ser afro-brasileiro (isto é, conhecer e vivenciar a cultura e a História afro e afro-brasileira) é um direito de todo cidadão brasileiro, independentemente do seu fenótipo.

A lei 10.639/2003 foi uma das bases investigativas para o desenvolvimento da dissertação. Esta lei foi interpretada no trabalho como parte de ações que abrangem os Direitos Humanos, por intermédio do acesso à Educação e o res-

---

3 MAMA, Amina. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

peito à diversidade. Justifica-se aqui, então, a igualdade promovida entre sujeitos com tais iniciativas educativas e sociais, respeitando sempre as suas alteridades – afinal, são estas diferenças que tornam cada cidadão legítimo nesta troca intercultural.

Na dissertação, foi feito um estudo acerca da aplicação da lei nos estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul – dialogando, mais especificamente, com docentes das cidades de Mogi das Cruzes (SP) e Santa Maria (RS). Os caminhos e obstáculos da efetivação da lei em sala de aula eram pontos que interessava à pesquisa durante sua produção. Para tal, compartilhamos neste espaço as análises advindas das 348 respostas que recebemos, sendo 338 respostas de docentes de São Paulo e 10 dos docentes do Rio Grande do Sul.

### **POLÍTICAS PÚBLICAS GLOCAIS: A APROPRIAÇÃO DOS PROFESSORES**

A efetivação da política social dá-se quando a retórica passa a ser uma ação concreta. Ou seja, no caso estudado na dissertação citada, a efetivação da lei 10.639/2003, a fim de garantir a cidadania afro-brasileira a qualquer cidadão brasileiro, por intermédio da representação, sobretudo, é entendida a partir de ações no ambiente escolar. Para que tais ações possam acontecer e, conseqüentemente, chegarmos à conscientização social, é preciso compreender esta transição entre o retórico, que remete às diretrizes da lei referida, e a ação em si – aquilo que se faz para garantir o acesso à cultura e à História afro-brasileira e para combater o racismo.

Considerando a extensão do Brasil, foram escolhidos dois estados – São Paulo e Rio Grande do Sul – para a aplicação de entrevistas fechadas. Trata-se, portanto, de parte do corpus de análise utilizado na dissertação<sup>4</sup>. O objetivo de tais entrevistas foi investigar a recepção e a aplicação da lei em estudo, bem como o uso e a apropriação da produção editorial didática sobre a temática da cultura afro. O universo amostral compreende os responsáveis pela Educação para Relações Étnico-Raciais e Afro nas Diretorias de Ensino jurisdicionadas às

---

4 Além das entrevistas com os professores, também foram utilizados para a análise a série de cartilhas Relações étnico-raciais e de gênero (2007).

Secretarias Estaduais de Educação de São Paulo e do Rio Grande do Sul, além dos professores de História, Arte e Língua Portuguesa dos municípios de Mogi das Cruzes (SP) e Santa Maria (RS).

As entrevistas fechadas, como já salientamos, são utilizadas para entendermos o processo de apropriação dos professores, partindo da hipótese de que são agentes políticos, que auxiliam no desenvolvimento da cidadania em sala de aula. Além disso, partimos do pressuposto da existência de propostas efetivas para o diálogo e para as ações cidadãs que conscientizem os alunos e a comunidade escolar com relação ao respeito às alteridades e ao combate ao racismo.

As perguntas feitas para os docentes de São Paulo e do Rio Grande do Sul encontram-se nos itens *ANEXO 1* e *ANEXO 2* deste artigo. Elas foram encaminhadas aos professores por intermédio da Secretaria Estadual de Educação de cada estado, a partir de um *link*. Esta ação se deu devido à preocupação em legitimar a pesquisa, implicando, para tal, na aproximação via órgão oficial. A pesquisadora inseriu as entrevistas fechadas em um arquivo no Google Drive para facilitar o acesso aos professores e a categorização das respostas.

Dessa maneira, as entrevistas fechadas são compostas por 19 questões, tendo como diferencial somente a questão 18, que trata, especificamente, de programas e ações autônomas de cada estado para trabalhar a lei 10.639/2003, suas diretrizes e a Educação voltada à afro-brasilidade. As perguntas que compõem as entrevistas estão divididas em quatro blocos. No primeiro estão questões relativas à identificação do professor (sexo, cidade em que trabalha, formação, anos de magistério, escolas em que trabalha, disciplinas que leciona). O segundo trata dos conhecimentos do docente acerca da lei 10.639/2003 e de que forma o professor trabalha os conteúdos afro e afro-brasileiros em sala de aula. Já o terceiro refere-se à avaliação dos materiais elaborados pelo Ministério da Educação, como o kit *A Cor da Cultura*. O quarto, finalmente, diz respeito à apropriação do professor, em sala de aula, e da produção editorial didática sobre a cultura afro e afro-brasileira, bem como qual a maneira utilizada para se trabalhar questões sociais, como o racismo. A última questão diz respeito ao conhecimento e ao uso das cartilhas *Relações étnico-raciais e de gênero* (2007), trabalhadas também como *corpus* de análise da referida dissertação.

Nos itens 2 e 3 destacamos as análises feitas a partir das respostas recebidas dos professores de São Paulo e do Rio Grande do Sul para a análise trabalhada na dissertação. As entrevistas fechadas foram respondidas após o contato da pesquisadora com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo – a mesma negociação foi realizada com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Desta maneira, a entrevista fechada foi apresentada e enviada aos responsáveis pela Educação para Relações Étnico-Raciais<sup>5</sup> de cada Diretoria de Ensino, bem como para os professores de História, Língua Portuguesa e Arte jurisdicionados à Diretoria de Ensino de Mogi das Cruzes/SP. As entrevistas, nas duas esferas, foram respondidas no mês de agosto de 2015 e entregues à pesquisadora em setembro do mesmo ano. Tanto em São Paulo quanto no Rio Grande do Sul, no período das respostas, houve momentos de instabilidade política, devido à greve dos professores no primeiro semestre do referido ano letivo. Assim, as entrevistas foram encaminhadas também com a assinatura da Secretaria Estadual de Educação (especialmente em São Paulo, onde a Secretaria colaborou com o envio das perguntas aos professores).

Assim, como em São Paulo, a análise das entrevistas fechadas do Rio Grande do Sul foi feita em duas etapas – primeiro as respostas dos assessores afros das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) do Rio Grande do Sul, em seguida, as respostas dos professores jurisdicionados pela 8ª CRE (Santa Maria/RS).

## **REALIDADES E DESAFIOS CULTURAIS DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**

Diante das respostas vindas de PCNPs e professores de História, Arte e Língua Portuguesa percebemos a fragmentação do trabalho diante da burocratização com que as formações e os materiais são submetidos até chegarem à sala de aula. As reclamações acerca da superficialidade, da escassez de tempo para se trabalhar conteúdos afro-brasileiros e da descontinuidade da formação revelam a necessidade de se aprimorar a apropriação com relação ao que

---

5 Os responsáveis pela Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) são Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs). Cada Diretoria de Ensino possui um núcleo pedagógico que abordam as diferentes áreas presentes nas escolas, sendo uma delas a ERER.

pede a lei 10.639/2003. Não é porque há a institucionalização da lei que há sua correspondência e sua aplicação prática na sala de aula e nas orientações aos professores. Em virtude disso, nota-se também a reclamação da resistência de professores, alunos e da própria comunidade escolar por um todo quando elementos da cultura e da História afro-brasileira são apresentados. A principal resistência relatada diz respeito ao preconceito com relação às religiões de matriz afro. Vale contextualizarmos aqui que a política pública é uma iniciativa cidadã que também visa a reparação histórica – no caso do nosso país, o direito à uma visão crítica acerca de políticas e práticas escravistas e colonialistas, que ainda perpetuam em nossa sociedade, baseadas ainda na política de branqueamento. Ou seja, a prática secular que tentou apagar e silenciar elementos afro-brasileiros da identidade nacional ainda perpetua causando estranheza aos conteúdos propostos pela lei 10.639/2003.

Conforme resgate feito na dissertação, o ato de resistir está ligado também aos dados socioeconômicos brasileiros e à representação. Ora, vale lembrar que um a cada 10 negros é analfabeto no Brasil (IPEA; ONU; SPM, 2011), dado que representa também condições de escassez para o estudo ou a ausência de negros nas escolas – contudo, segundo Mercadante (TAKAHASHI, 2015), hoje, 51% dos jovens negros matriculados no Ensino Fundamental seguem no Ensino Médio, e a explicação para isso são as políticas inclusivas na Educação, que incentivam a permanência destes jovens.

Estes dados influenciam na permanência do aluno na escola, assim como o trato dado ao universo em que ele está inserido e aos sujeitos, os quais ele se identifica. A falta de referência crítica dos professores ao tratar alunos etnicamente diferentes e mesmo ao explicar a História brasileira pode desmotivar muitos alunos (principalmente afrodescendentes), que contribuíram para estatísticas negativas e para a sub-cidadania.

Entre os professores que consideram rico o conteúdo apresentado nas cartilhas que a Secretaria Estadual de Educação repassa, uma das respostas dos professores de Mogi das Cruzes exaltou o resgate da autoestima dos alunos afro-brasileiros, por intermédio da valorização cultural. Ou seja, é a leitura do outro de forma não estereotipada (BHABHA, 2011), possibilitando as relações interculturais que a multiculturalidade, apenas, não permite. Vale lembrar que,

de acordo com o IBGE (2010), Mogi das Cruzes tem 424.633 habitantes, sendo que 131.441 se autodeclararam pretos ou pardos – ou seja, trata-se de 31,17% da população ou um a cada três mogianos; reforçamos, então, a importância da representação e do enfoque do negro enquanto agente histórico e ativo também, não somente escravo e passivo. Pelos relatos, nota-se, portanto que a quebra hegemônica, bem como o reconhecimento cidadão do negro, dá-se quando o professor busca além da informação burocrática da lei e traz, em seu diálogo na sala de aula, exemplos próximos e práticos da realidade na qual a comunidade escolar está inserida. Por isso a importância do uso de diferentes materiais e de iniciativas que vão além das formações e dos materiais disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação e pelas Diretorias.

Embora não saibamos o número total<sup>6</sup> de professores de História, Arte e Língua Portuguesa em Mogi das Cruzes, 338 respostas vindas da Diretoria de Ensino e da Secretaria Estadual de Educação expressam abertura dos docentes para debater o tema acerca da lei 10.639/2003 e o cultivo da relação entre pesquisa, escola e sociedade, em busca de um trabalho para a pluralidade e a igualdade. Contudo, nota-se que são ainda os primeiros passos para tal objetivo, diante de um caminho longo.

Embora muitos professores afirmem não encontrar dificuldades ao trabalhar o conteúdo afro e afro-brasileiro, outros tantos docentes afirmam que além da superficialidade com que o tema é tratado, há ainda o viés colonialista com que a contribuição afro é representada, bem como uma abordagem que parte sempre do racismo e do preconceito. Segundo os relatos, o racismo e o preconceito étnico-racial não sejam trabalhados de forma adequada, seja por demanda de tempo, seja por despreparo profissional e condições de trabalho escassas, seja por desinteresse de professores e alunos.

Retomando Freitas (2011), salientamos a má-fé institucional, caracterizada pelo despreparo e intolerância no próprio sistema e no ambiente universitário e escolar. Os exemplos midiáticos citados ao longo da dissertação, tais como re-

---

6 Ao ser questionada, a Diretoria Regional de Ensino de Mogi das Cruzes não soube responder este dado.

ferências culturais e casos de racismo e humilhação (envolvendo negros) no esporte, na escola e na indústria de entretenimento, também podem ser resgatados como exemplos e formas de se aproximar de alunos a partir de questões acerca de seu mundo.

O olhar colonialista com relação aquilo que não é eurocêntrico e o outro interpretado como inferior e exótico são temas também presentes nos relatos. Como vimos, alguns docentes salientam o esforço que é incluir o conteúdo afro e afro-brasileiro no currículo nacional, geralmente trabalhado em virtude do 20 de novembro. A quebra de *status quo* é importante para que tais conteúdos possam ser trabalhados com tanta naturalidade quanto a apresentação da Literatura Portuguesa no currículo do Ensino Médio, por exemplo.

## **REALIDADES E DESAFIOS CULTURAIS DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL**

A partir das respostas dos professores nota-se o baixo nível de envolvimento e a pouca intimidade dos docentes e assessores afros com as questões práticas acerca da 10.639/2003, sobretudo, seu conteúdo como parte da cultura escolar. Tal afirmação é feita a partir das respostas enviadas pelos somente 10 professores do RS que participaram da pesquisa. É importante ressaltar que a análise aqui feita é um micro universo dentro de um recorte previamente apresentado na dissertação.

Considerando sempre as respostas apresentadas, notam-se ainda resquícios colonialistas e etnocêntricos no que diz respeito à resistência por parte do corpo docente, embora haja reconhecimento da relevância dos conteúdos afro e afro-brasileiros para a construção de uma escola mais inclusiva e, consequentemente, uma sociedade mais igualitária. Relembramos que os professores que responderam à entrevista fechada trabalham, principalmente, com as disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa – disciplinas destacadas na lei 10.639/2003 para que os conteúdos acerca da História e da cultura afro e afro-brasileira sejam abordadas.

Quando tais conteúdos são trabalhados em sala de aula, segundo os relatos, retomam-se a folclorização e a exotividade do outro. Abordar e até mesmo exal-



tar a cultura afro-brasileira somente em novembro, devido ao dia 20 (Dia da Consciência Negra), entende-se por trazer à tona o caráter exótico desta cultura, colocando-a à parte daquilo identificado como cultura nacional. Além disso, promove-se neste processo a invisibilização da cultura afro-brasileira, seja ela posição passiva de alguns professores pela espera de materiais, seja pelo pouco acesso a um material didático esclarecedor.

O reconhecimento do preconceito que ainda se naturaliza na comunidade escolar e do incômodo de questões acerca da formação social brasileira, como as cotas e o próprio direito à representação afro-brasileira, comprovam, mais uma vez, o mito da democracia racial (GOMES, 2014). Quando nem a escola é democrática, reforça-se a colonialidade e os próprios ideais da política de branqueamento, que apaga elementos culturais e desmemoriza indivíduos, amparados por estruturas rígidas que influenciam sujeitos e instituições, como a Educação. Acerca do racismo trabalhado com o processo de desmemória (SCHAUN, 2002), ressaltamos aqui o próprio apagamento da História do negro no Rio Grande do Sul, conforme ressaltamos na dissertação. Trazemos como hipótese, talvez, o desconhecimento de fatos e figuras midiáticas gaúchas por parte dos docentes, que possam facilitar a aproximação do conteúdo afro-brasileiro, por intermédio da representação. Outro dado importante para compor estas reflexões é a porcentagem de cidadãos autodeclarados pretos ou pardos na cidade de Santa Maria: aproximadamente 15,15% da população – 41.845 pessoas entre os 276.108 residentes de Santa Maria (IBGE, 2010). A negritude e o conhecimento da afro-brasilidade, como um direito a qualquer cidadão brasileiro, vão além das porcentagens – a própria aproximação com a cultura afro-brasileira poderia aumentar os índices de pessoas que se autodeclarem pretas ou pardas. A falta de abordagem dos conteúdos mencionados em sala de aula, portanto, quebra a lógica familiar do ubuntu e a própria noção afrocêntrica com relação às contribuições à identidade e à cultura brasileira. Levanta-se também aqui as noções de identidade brasileira e identidade gaúcha, bem como as aproximações e distanciamentos das mesmas, no que diz respeito à visibilidade de minorias, considerando como fator a presença de colônias e seu destaque cultural.

Apesar dos professores buscarem aperfeiçoamento com especializações e titulações como o mestrado, notam-se obstáculos institucionais. A burocratização, quando comparamos as respostas dos assessores e dos professores, é perceptível – embora os assessores afirmam repassar os materiais, eles nem sempre chegam e se difundem na escola; nem nas disciplinas nas quais a lei 10.639/2003 pede, quiçá nas demais matérias. Esta burocratização também pode dar margem ao racismo institucionalizado e à própria má-fé institucional, conforme já mencionamos. Nossa análise não generaliza as ações, mas destaca hipóteses acerca da fragmentação de conteúdos e identidades também no ambiente escolar, uma vez que há relatos a respeito da resistência de alunos e professores sobre a temática. Ao mesmo passo, vale destacar que há o interesse, conforme o relato, de alunos acerca da cultura africana e afro-brasileira. O desafio pode ser, portanto, dosar resistência a partir do interesse e da curiosidade, para o rompimento de barreiras preconceituosas, aumentando a empatia sobre o conteúdo e aproximando-se dos fatos do cotidiano.

Retomando Freire (2011) o ato de educar e a conscientização são indissociáveis e as políticas públicas, como a lei 10.639/2003, podem contribuir para tal – porém, para isso, seu conhecimento deve ir além da formalização da lei e adentrar diálogos para a construção de uma Educação, nos âmbitos universitário, médio e fundamental, mais cidadã e plural, que trate por igual as identidades culturais envolvidas na comunidade escolar e na sociedade como um todo por intermédio de suas diferenças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após este exercício de reflexão, percebemos que há diferença entre o dispositivo da lei 10.639/2003 e a disposição com relação à lei. Ou seja, institucionalizar o direito ao acesso ao conhecimento da História e da cultura afro-brasileira é diferente da disposição em efetivá-la, pô-la em prática. As respostas advindas dos professores são o reflexo de uma sociedade e tais denúncias e evidências de lacunas e preconceitos são a constatação da falha sistêmica, burocrática e pessoal. Afinal, não são todos os indivíduos que se permitem experimentar a alteridade e toda experiência de vida é bagagem para interpretarmos o mundo – imagine, então, o papel social do professor diante deste panorama e os riscos

que esta falta de experiência pode trazer à sala de aula e à formação dos discentes. Dessa forma, uma rede que deveria ser fortalecida, amparada pela lei para que os indivíduos conheçam mais sobre a identidade e História nacional (por intermédio da afro-brasilidade), rompe-se, justamente porque a institucionalização difere-se da efetivação. Em outras palavras, o fato de existir a lei não garante que ela seja cumprida e que o conteúdo afro-brasileiro e questões acerca da realidade do povo negro brasileiro, como o racismo, sejam abordados. As análises das respostas não evidenciam somente os professores, mas sim todo o sistema que abarca estes agentes, bem como a sociedade por um todo. São tais estruturas (ou a falta destas) que refletem as respostas advindas de ambos os estados aqui abordados e analisados – exercício reflexivo, que, obviamente, não se limita à proposta da dissertação construída.

## BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, Ulisses F; [et al.]. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. **Relações étnico-raciais e de gênero**. Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP). Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREITAS, Lorena. “A instituição do fracasso – a Educação da ralé”. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira** – quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **A Cor da Cultura**. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/kit>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

GOMES, Mariana Selister. **Narrativas patrimoniais e turísticas em Salvador: (des)(re)construções do mito da democracia racial brasileira**. GT Relações Raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas. 38º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS). Caxambu (MG): out. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Rio Grande do Sul, Santa Maria**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431690&search=|infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em: 5 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **São Paulo, Mogi das Cruzes**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=353060&search=sao-paulo|mogi-das-cruzes>>. Acesso em: 5 out. 2015.

IPEA; ONU MULHERES; SPM; SEPPPIR. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_retradodesigualdade\\_ed4.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2015.

**LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2014.

SCHAUN, Angela. **Práticas Educomunicativas – grupos afrodescendentes Salvador-Bahia**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

TAKAHASHI, Fábio. **Pela primeira vez, maioria dos jovens negros está no ensino médio**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1708869-pela-primeira-vez-maioria-dos-jovens-negros-esta-no-ensino-medio.shtml?cmpid=compfb>>. Acesso em: 26 nov. 2015

## **ANEXO 1. PERGUNTAS AOS DOCENTES DE SÃO PAULO**

A seguir, apresentaremos as perguntas apresentadas aos (a) Professores Coordenadores responsáveis pela Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e (b) aos professores de História, Artes e Língua Portuguesa jurisdicionados à Diretoria Regional de Ensino de Mogi das Cruzes. Nos dois casos, as perguntas foram intermediadas pela Secretaria Estadual de Educação e pela Diretoria Regional de Ensino de Mogi das Cruzes. Nas duas instituições, foi combinado que, para obtermos o maior número de respostas possíveis e como tais respostas mesmas interessavam aos gestores estadual e municipal de Educação Afro, as perguntas seriam repassadas e complementadas – trazendo também a assinatura da Secretaria de Educação e da Diretoria de Ensino.

Perguntas para os Professores Coordenadores responsáveis pela Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER):

- 1) Informe sua Diretoria de Ensino.
- 2) Informe o município no qual trabalha:
- 3) Informe seu nome completo.
- 4) Sexo.
- 5) Formação.
- 6) Há quantos anos está no magistério?
- 7) Você é responsável por alguma disciplina ou área do conhecimento na Diretoria de Ensino?
- 8) Você conhece a Lei nº10.639 de 2003?
- 9) Você trabalha conteúdos sobre a cultura afro e afro-brasileira no Núcleo Pedagógico ou nas escolas?
- 10) Você utiliza algum material específico nas formações de professores? Qual?
- 11) Você recebeu alguma orientação e/ou material didático-pedagógico que lhe auxilia a trabalhar essa temática, que refere-se à aplicação da lei 10.639/2003?
- 12) Caso tenha recebido, qual sua opinião sobre esta orientação e/ou material didático da questão anterior?

- 13) Você conhece as cartilhas do Ministério da Educação e o Programa *A Cor da Cultura*, desenvolvidas para auxiliarem o professor na abordagem desta temática?
- 14) Você as utiliza?
- 15) Se sim, qual a sua avaliação sobre este material?
- 16) Caso não utilize este material, qual é o motivo para tal?
- 17) Qual a maior dificuldade que você enfrenta para trabalhar com o conteúdo afro e afro-brasileiro na formação dos professores?
- 18) Após 2003, quando a lei 10.639 foi instaurada, você percebeu algum avanço nas relações em sala de aula a partir da abordagem da cultura afro e afro-brasileira? Quais?
- 19) Você conhece o programa de formação *Educando pela diferença para a igualdade*? Caso sim, como você o aplica na formação dos professores?
- 20) Você conhece as cartilhas, desenvolvidas pelo Ministério da Educação, *Relações étnico-raciais e de gênero e seus quatro módulos* (ética, convivência democrática, Direitos Humanos e inclusão social)? Caso sim, como aproveita estes conteúdos na formação dos professores?

Perguntas para os professores de História, Artes e Língua Portuguesa.

- 1) Escola.
- 2) Responsável pelo preenchimento.
- 3) Gênero.
- 4) Cidade em que trabalha?
- 5) Formação.
- 6) Há quantos anos está no Magistério?
- 7) Em quantas escolas trabalha?
- 8) Você conhece a lei 10.639/2003?
- 9) Você trabalha conteúdos sobre a cultura afro e afro-brasileira em sala de aula?
- 10) Qual material didático você utiliza?

- 11) Você recebeu alguma orientação e/ou material didático-pedagógico que lhe auxilia a trabalhar essa temática, que refere-se à aplicação da lei 10.639/2003?
- 12) Qual a maior dificuldade que você enfrenta para trabalhar com o conteúdo afro e afro-brasileiro em sala de aula?
- 13) Qual sua opinião sobre as orientações e materiais didáticos relacionados a Lei 10.639/03?
- 14) Você conhece as cartilhas do Ministério da Educação e o Programa *A Cor da Cultura*, desenvolvidas para auxiliarem o professor na abordagem desta temática?
- 15) Você as utiliza?
- 16) Qual a sua avaliação sobre este material?
- 17) Qual o motivo para a não utilização do material?
- 18) Após 2003, quando a lei 10.639 foi instaurada, você percebeu algum avanço nas relações em sala de aula a partir da abordagem da cultura afro e afro-brasileira? Quais?
- 19) Você conhece o programa de formação *Educando pela diferença para a igualdade*? Caso sim, como você o aplica em sala de aula?
- 20) Você conhece as cartilhas, desenvolvidas pelo Ministério da Educação, *Relações étnico-raciais e de gênero* e seus quatro módulos (ética, convivência democrática, Direitos Humanos e inclusão social)? Caso sim, como aproveita estes conteúdos na sala de aula?

## ANEXO 2. PERGUNTAS AOS DOCENTES DO RIO GRANDE DO SUL

A seguir, apresentaremos as perguntas apresentadas aos (a) Assessores Afros e (b) aos professores de História, Artes e Língua Portuguesa jurisdicionados à 8ª Coordenadoria Regional de Educação (Santa Maria). A Secretaria de Educação e a 8ªCRE comunicaram aos seus professores que a pesquisadora entraria em contato e enviaria as entrevistas fechadas – na primeira rodada, a 8ªCRE enca-minhou as perguntas aos professores.

Perguntas para os Assessores Afros.

- 1) Gênero:
- 2) Cidade em que trabalha:
- 3) Formação:
- 4) Há quantos anos está no magistério?
- 5) Em quantas escolas trabalha?
- 6) Disciplina que leciona? É professor-coordenador?
- 7) Você conhece a lei 10.639/2003?
- 8) Você trabalha conteúdos sobre a cultura afro e afro-brasileira em sala de aula?
- 9) Qual material didático você utiliza?
- 10) Você recebeu alguma orientação e/ou material didático-pedagógico que lhe auxilia a trabalhar essa temática, que refere-se à aplicação da lei 10.639/2003?
- 11) Qual sua opinião sobre este material didático?
- 12) Você conhece as cartilhas do Ministério da Educação e o Programa *A Cor da Cultura*, desenvolvidas para auxiliarem o professor na abordagem desta temática?
- 13) Você as utiliza?
- 14) Qual a sua avaliação sobre este material?
- 15) Caso não utilize este material, qual é o motivo para tal?
- 16) Qual a maior dificuldade que você enfrenta para trabalhar com o conteúdo afro e afro-brasileiro em sala de aula?



17) Após 2003, quando a lei 10.639 foi instaurada, você percebeu algum avanço nas relações em sala de aula a partir da abordagem da cultura afro e afro-brasileira? Quais?

18) Você conhece o kit *RS Negro*? Caso sim, como você o aplica em sala de aula?

19) Você conhece as cartilhas, desenvolvidas pelo Ministério da Educação, *Relações étnico-raciais e de gênero* e seus quatro módulos (ética, convivência democrática, Direitos Humanos e inclusão social)? Caso sim, como aproveita estes conteúdos na sala de aula?

Perguntas para os professores de História, Artes e Língua Portuguesa.

1) Gênero:

2) Cidade em que trabalha:

3) Formação:

4) Há quantos anos está no magistério?

5) Em quantas escolas trabalha?

6) Disciplina que leciona? É professor-coordenador?

7) Você conhece a lei 10.639/2003?

8) Você trabalha conteúdos sobre a cultura afro e afro-brasileira em sala de aula?

9) Qual material didático você utiliza?

10) Você recebeu alguma orientação e/ou material didático-pedagógico que lhe auxilia a trabalhar essa temática, que refere-se à aplicação da lei 10.639/2003?

11) Qual sua opinião sobre este material didático?

12) Você conhece as cartilhas do Ministério da Educação e o Programa *A Cor da Cultura*, desenvolvidas para auxiliarem o professor na abordagem desta temática?

13) Você as utiliza?

14) Qual a sua avaliação sobre este material?

15) Caso não utilize este material, qual é o motivo para tal?

16) Qual a maior dificuldade que você enfrenta para trabalhar com o conteúdo afro e afro-brasileiro em sala de aula?

17) Após 2003, quando a lei 10.639 foi instaurada, você percebeu algum avanço nas relações em sala de aula a partir da abordagem da cultura afro e afro-brasileira? Quais?

18) Você conhece o kit *RS Negro*? Caso sim, como você o aplica em sala de aula?

19) Você conhece as cartilhas, desenvolvidas pelo Ministério da Educação, *Relações étnico-raciais e de gênero* e seus quatro módulos (ética, convivência democrática, Direitos Humanos e inclusão social)? Caso sim, como aproveita estes conteúdos na sala de aula?

### **Sobre a autora:**

Fernanda de Araújo Patrocínio: É jornalista formada pela Faculdade Cásper Líbero (2011). Mestre em Comunicação Midiática pela Universidade Federal de Santa Maria (2016). Doutoranda em Sociologia na Universidade de São Paulo. Trabalha como pesquisadora, repórter e editora desde 2009, com ênfase em Cultura, Educação e narrativas. E-mail: faraujopatrocínio@gmail.com.

## **Carta para quem (não) se importa**

Joadir Antônio Foresti

Juliana Dracz Machado Rennó

Maria Isabel Felix De Matos

Este relato conta a experiência de duas turmas de estudantes provenientes do Jornalismo, da Publicidade e propaganda e do Serviço Social, ao receberem o desafio de escrever uma carta baseados no documentário Quem se Importa. Nas linhas que seguem, é possível verificar a importância de se resgatar um dos mais primitivos meios de comunicação, a carta. No contexto das redes sociais tecnologicamente assistidas pela internet, o fator tempo e distância física parecem ter sido extintos do pensamento e do comportamento humano. O relato procura fazer este resgate por meio de um exercício simples, escrever cartas. Para quem já escreveu cartas na vida, parece um exercício fácil, mas para quem nunca escreveu, as reações podem ser inusitadas, como pode ser visto mais ao final, na parte das reações. Ainda, a atividade se encontra no contexto da mobilização social, pois procura, por meio de questões sociais e pessoais, motivar para um pensamento mais complexo ao ponto de realizar ações concretas.

**O documentário** - “Qual é o nome que se dá para um rico empresário que decide doar toda sua fortuna para desenvolver o setor social? Ou para um ativista que de tanto protestar inicia um movimento que acaba mudando tudo ao seu redor? Afinal, quem é o empreendedor social?”. O sentimento de ignorância e apatia se tornaram o pior inimigo do ser humano e, em meio a tantos problemas, muitas pessoas deixaram de se importar, posto que optaram por acreditar que não há nada que possam fazer. Todavia, exemplos surgem ao redor do mundo e mostram: é possível, sim, fazer a diferença e acabar com os maiores problemas sociais.

Focada nesses exemplos, a cineasta Mara Mourão reuniu 18 empreendedores sociais para mostrar que com ideias simples é possível inspirar várias pessoas ao redor do mundo. O documentário *Quem se Importa*, lançado em março de 2014, traz relatos de indivíduos que causaram um impacto positivo em algum canto do planeta. Muito mais que um filme, trata-se de uma ferramenta de incentivo para pessoas usarem as habilidades em prol do bem social. Assim, os protagonistas destes projetos buscam e vivem experiências de empatia e, por meio do trabalho que realizam, transmitem o sentimento de que algo melhor está por vir.

“Nós devemos imaginar que tipo de mundo queremos e, a partir daí, começar a criá-lo”, comentou Muhammad Yunus, no documentário. Vencedor do Prêmio Nobel da Paz, em 2006, o bengalês criou o *Grameen Bank*, a primeira instituição financeira especializada em microcrédito. A ideia surgiu a partir da experiência de emprestar US\$ 27 a quem necessitava no intuito de que a população mais pobre não recorresse a agiotas. “Eu acho que a pobreza pode ser eliminada do mundo inteiro, porque ela não faz parte da sociedade humana, mas é artificialmente imposta aos seres humanos”, sonhou o empreendedor social.

Com ideias brilhantes de alto impacto e baixo custo, milhares de pessoas causam mudanças sociais no globo. Para Karen Tse, fundadora do *International Bridges for Justice*, “não se trata apenas do resultado, é quem você se torna durante a jornada que realmente importa no final”. O empreendimento social de Tse visa proteger os direitos legais básicos de cidadãos comuns em países

em desenvolvimento, ou seja, garantir representação legal competente, julgamento justo e direito de estar livre de torturas.

Em *Quem se Importa*, fica evidente que ser empreendedor social não significa mudar o mundo e fazer milagres no sentido literal da palavra, mas promover a mudança dentro do possível e, uma vez que um indivíduo é tocado, o mundo dele é transformado. Com esse pensamento, Rodrigo Baggio usou a tecnologia como ferramenta para enfrentar a pobreza e estimular o empreendedorismo e a cidadania. Com o Centro de Democratização da Informática (CDI), mais de 1,3 milhão de vidas foram impactadas nos 13 países que abraçaram o projeto da ONG. “O trabalho do CDI é muito mais do que ensinar tecnologia para as pessoas de baixa renda, é sobre empoderar comunidades através da tecnologia”, declarou Baggio.

O documentário, por fim, incentiva pessoas a serem conscientes do próprio poder de transformação, a praticarem a empatia e a alteridade. Afinal, todos podemos ser empreendedores sociais, a diferença está em colocar em prática ou não. “Se você encontrar a sua motivação, ninguém vai te impedir. E não peça permissão para ninguém, apenas faça. E as pessoas vão começar a se juntar a você e mais cedo ou mais tarde você vai olhar para trás e verá que criou algo que realmente pode mudar o mundo”, aconselhou Premal Shah, fundador da plataforma Kiva, que conecta pessoas no intuito de minimizar a pobreza através de microfinanciamento.

**De onde partimos** - O homem, desde longa data, procurou estabelecer processos de comunicação entre seus semelhantes, fazendo uso de inúmeros recursos. Constituiu-se uma forma singela de entender o que seria essa comunicação, o processo de transmissão de mensagens entre um emissor e um receptor, provocando efeitos nos agentes envolvidos (França, 2002). Para chegar ao estágio de conhecimento vivido pelo homem hoje, foi preciso também instruir os indivíduos, uma vez que a educação se tornou a base para o desenvolvimento social. Nesse sentido, não existe aprendizagem sem haver também comunicação, cujo efeito causado nos agentes é justamente a troca de ideias. Mas, como garantir que o conhecimento seja transmitido de geração em geração?

Houve uma importante inovação que marcou a humanidade e permitiu a transmissão e a perpetuidade de informações por meio do registro, a escrita. A escrita revolucionou o modo como se vive e estabeleceu a transição da pré-história para a história. De acordo com Felipe Pena (2008), a invenção da escrita ocorreu a aproximadamente cinco mil anos a.C e é atribuída ao povo de Uruk, situada ao sul da Mesopotâmia, atual Iraque. Todavia os monumentos escritos mais antigos estão em sumério, idioma que utilizava ideogramas. O alfabeto só seria inventado três mil anos depois.

Com a escrita, a transmissão cultural deixa de ser oral e passa a ser registrada em diversos suportes, como couro, tiras de chumbo, papiro e, posteriormente, papel, por volta do século X. Mais ainda, as pessoas puderam se comunicar a longas distâncias, transmitindo informações através de cartas – considerada um dos meios de comunicação mais antigos do mundo -, para depois desenvolverem outros recursos que viabilizassem o contato em um menor espaço de tempo.

À medida em que tais avanços ocorriam, o homem se tornava capaz de quebrar barreiras, descobrir, pouco a pouco, a potencialidade de agir no mundo e se reconhecer numa coletividade. Assim, “ele se mobiliza junto aos seus semelhantes e compartilha desejos, sentimentos e ações, na tentativa de construir uma vida que lhe dê liberdade e autonomia” (MAFRA, 2010).

Olhando sob esses pontos de vista, encontram-se evidências, portanto, de que educação e comunicação caminham juntas. O processo de educomunicação torna o sujeito um ser social, uma vez que mostra a ele suas potencialidades através do conhecimento adquirido, bem como o torna partícipe de uma comunidade, na qual divide valores e propósitos comuns. Assim, nasce um processo de convocação de vontades para uma mudança de realidade, a mobilização social (MAFRA, 2010).

A mobilização social é essencial para o processo de emancipação, ou seja, promove indivíduos capazes de interferir na sociedade e construir a própria realidade através da autonomia e da participação. Desse modo, trata-se de uma ação política, essencial na democracia (MAFRA, 2010).

Esta mobilização acontece quando um grupo de cidadãos de determinada comunidade ou sociedade, decide agir em conjunto, com foco em um único objetivo, buscando assim, resultados almejados por todos. “Mobilizar é convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados” (TORO, WERNECK, 2004). A participação neste processo é um ato de liberdade, portanto, uma escolha individual. Esta decisão depende da forma como as pessoas enxergam sua capacidade de construir e provocar mudanças.

Neste processo, algumas barreiras podem impedir a atuação de determinado grupo ou indivíduo. Destaca-se o fatalismo e a desesperança.

O fatalismo acaba gerando e justificando um certo tipo de cinismo, uma vez que, por causa dele, aceitamos conviver com situações que condenamos. Por isso, seu antídoto é o apelo ao compromisso, ao comportamento e aos valores éticos das pessoas. Mostrar e conseguir que as pessoas vejam que existem situações nas quais não podemos conviver, em relação às quais não devemos ser tolerantes. “Quanto a desesperança, o remédio é trabalhar o conceito de cidadania. (TORO, WERNECK, 2004).

Vencida esta barreira, é preciso ter coragem e começar a traçar um horizonte. Os resultados virão para ampliar o sentimento de empreendedorismo coletivo, segurança, e a sensação de que é possível sim produzir mudanças.

A mobilização precisa estar sempre aberta para pessoas que se identificam com a atuação e querem contribuir com seus propósitos. A base deste processo é o consenso em torno da vontade de mudar e construir uma realidade mais democrática. Apesar de não ser um processo fácil, “se alguma conclusão ele tem é que sonhos são pra serem construídos e não apenas sonhados” (TORO, WERNECK, 2004).

Portanto a comunicação, para Toro e Werneck (2004), exerce um papel fundamental, o de garantir um abrangente compartilhamento de informações em todas as etapas do processo, o que inclui os objetivos, justificativas, propostas e opiniões. A informação é uma forma de assegurar a participação livre e consciente.

A comunicação toma forma a partir do modelo do projeto, fins e objetivos. Mas, a efetividade desse campo perante a mobilização depende do conhecimento. Uma pesquisa prévia é essencial para escolher o conteúdo e os canais que serão utilizados, bem como a definição do receptor.

**A aula** - A disciplina, ministrada no sétimo semestre do curso de Comunicação Social, oferece aos estudantes uma série de conteúdos práticos e teóricos, que contribuem para a formação profissional. Entre os objetivos, destaca-se a compreensão do conceito de comunidade e suas transformações no contexto do mundo globalizado, compreensão do conceito de mobilização social e identificação dos elementos que instrumentalizam este processo. Os conceitos são associados ao campo da comunicação. Entre os objetivos práticos estão a implementação e desenvolvimento de ações de Educomunicação. Os temas estudados estão relacionados aos objetivos citados. Entre eles, vale ressaltar: as características da comunicação comunitária, coletivização de reeditores, a importância das alianças entre diferentes atores sociais, Movimentos Sociais, mobilização social e saberes e fazeres da comunicação comunitária na prática.

**Atividade em aula** - O documentário foi exibido em sala de aula durante a disciplina de Agência Experimental de Comunicação Comunitária, frequentada no sétimo semestre. Dos 48 alunos matriculados em dois turnos, 60% aderiram ao exercício, totalizando 30 cartas produzidas. Os 34 alunos da manhã produziram 23 cartas. Os 14 estudantes matriculados no noturno encaminharam 7 cartas de suas produções.

O objetivo da atividade em aula, foi o de sensibilizar os alunos acerca do papel de cada um na sociedade e como desenvolver projetos sociais e empreendedores centrados no sentimento de empatia. Após a exibição do filme, a turma foi desafiada a destacar os principais pontos do documentário e promover um debate aprofundado sobre a necessidade ou não de se importar com o que acontece ao redor de cada um.

O professor aproveitou o momento de reflexão para incitar os alunos a desenvolverem projetos de Educomunicação, área que se relaciona com o curso de todos os estudantes. Assim, associada a produção, foi indicada a leitura do texto “Mobilização social e comunicação: por uma perspectiva relacional”, de



autoria do doutor em comunicação Rennan Lanna Martins Mafra (2010). O artigo traz um estudo sobre os processos de mobilização social e os movimentos de organização dos cidadãos em torno dessa causa como fenômenos do campo da comunicação, além de também resgatar reflexões que auxiliam na compreensão do tema.

Após o momento de discussão e meditação a respeito de maneiras de atuar em prol do bem social, foi dada a tarefa de escrever um texto motivador, no formato de carta, destinada a uma pessoa que o estudante conhece e sente que está incrédula ou insensível às propostas apresentadas no material, bem como associadas a situações vivenciadas no dia a dia. Em suma, a atividade consistiu em escrever uma ‘carta para quem não se importa’.

No texto da carta, cada estudante deveria destacar elementos do contexto em que estão inseridos e experiências de empreendedorismo social, bem como iniciativas que estão à volta de cada um e podem contribuir para o “despertar” do destinatário, além de trazer exemplos de projetos que visem a valorização do ser humano.

**Destinatários** - Os destinatários das cartas, são em geral, pessoas do cotidiano. Destacam-se amigos, entre eles a Ana, a Elizabeth, o Arthur, a Joana e o Daniel. Irmãos, pais, mães, primas. sobrinhos, avós, tios. Mas, há também, destinatários considerados pessoas públicas perante a sociedade: presidente Michel Temer, Donald Trump e Kim Jong-un e o prefeito de uma cidade baiana. Bem como as cartas que possuem mais de uma pessoa como foco. Nesta categoria encaixam-se: o mundo e os “internautas de plantão, que são falsos ativistas”.

Do total de 30 cartas produzidas, 13 destinam-se a amigos, 9 a parentes próximos, 4 a políticos, 1 a internautas considerados falsos ativistas, 1 ao mundo, 1 ao vizinho e 1 destinada para um empresário. Os principais problemas sociais expostos no documento foram: guerras, pessoas em situação de vulnerabilidade, injustiça social, bem como problemas gerais que permeiam a vida de cada um. Para solucioná-los, os remetentes lembraram, principalmente, da importância da empatia, da alteridade e incentivaram os destinatários a se mobilizarem, para tanto, lembraram casos de empreendedores sociais de sucesso

presentes no documentário, bem como incitaram a pensar no mundo que cada um quer.

**Cartas** - Abaixo, seguem três cartas selecionadas para exemplificar este relato. Elas foram escolhidas por trazerem características marcadamente associadas a proposta do exercício.

CARTA 1: Brasília, 12 de março de 2018.

Caro Daniel,

Sei que as coisas não estão fáceis para você: semestres finais da faculdade, TCC, sete matérias, estágios e projetos extraclasse. O mundo em nossa volta também não aparenta estar feliz: crise econômica, inflação, roubos, morte. Basta ligar a televisão e assistir à quantidade de notícias ruins ali transmitidas. A essa altura do campeonato, já nos preocupamos com o desemprego e a vida adulta que nos espera. Nossa perspectiva de futuro é totalmente diferente daquela que tínhamos no início da graduação.

Com tantas preocupações, deixamos de lado as iniciativas sociais que nos rodeiam e contribuem para uma vida e um mundo melhor. Pensando nisso, estou escrevendo para lhe contar sobre algumas iniciativas que podem trazer luz à sua vida novamente. Um exemplo disso, são os empreendedores sociais, aqueles que visam o bem-estar social, através da percepção de problemas que afetam a sociedade e desenvolvem ferramentas para resolvê-los.

Essas iniciativas atendem as necessidades da população e possibilitam o acesso a serviços e produtos antes considerados inacessíveis. Mas amigo, ao ler esta carta você deve estar imaginando como essas informações podem te afetar ou contribuir para que você tenha uma vida mais feliz e satisfatória.

Uma ideia interessante é o trabalho voluntário, doar seu talento, tempo e trabalho para causas que possam melhorar a qualidade de vida da comunidade. E não é preciso sair da Universidade para encontrar projetos que abraçam voluntários.

Por aqui, o projeto Alfabetização Cidadã realiza um lindo trabalho de alfabetização de idosos, que nunca tiveram a oportunidade de aprender a ler e a escrever. Durante o período que auxiliei a professora na sala de aula, pude perceber

a alegria que é para os alunos a sensação de poder ler algo, que consideramos fácil, como o letreiro do ônibus, conseguir preencher um cheque ou até mesmo poder assinar o nome e não utilizar mais a digital. Ao final do semestre, pudemos contribuir para que eles participassem de uma formatura emocionante, na qual era perceptível a alegria da família e dos formandos, bem como a gratidão para com os voluntários e os gestores do projeto.

Minha inspiração para lhe escrever esta carta, e tentar aumentar sua capacidade cidadã e poder valorizar-se como ser humano, veio do documentário “Quem se Importa”, dirigido pela cineasta Mara Mourão. Ele conta a experiências de empreendedores sociais que modificam a realidade de suas comunidades. Assim, os protagonistas destes projetos buscam e vivem experiências de alegria através do trabalho e assim se sentem vivas. Através do questionamento: “Como você motiva pessoas que nunca se sentiram parte de uma comunidade global?” eles relatam como vivem além das possibilidades do sistema e alteram pequenas coisas no dia a dia.

Não quero me alongar demais, por isso encerro por aqui. Deixo com você meu incentivo e vontade de lhe ver se sentindo vivo e acreditando no mundo novamente. Se precisar de ajuda, conte comigo.

Abraços, Juliana

CARTA 2: Brasília, 12 de março de 2018

Cara Tatiana,

Num outro dia, estava me lembrando de uma conversa que tivemos a respeito de todas essas barbáries que vemos no noticiário, em vários lugares do mundo. Você me disse que estava desacreditada da capacidade do homem de fazer o bem. De fato, estamos em um tempo ruim, mas o mundo é este: vive em ciclos, logo as coisas vão se ajeitar.

Admito que eu também tive meu momento de desesperança, principalmente depois de termos tido a oportunidade de ir a Auschwitz e poder ler aqueles relatos de sobreviventes do Holocausto. Como o homem pode ter chegado a tal ponto?

Eu te escrevo, no entanto, para dizer que as coisas estão mudando. Acredito e vejo exemplos de pessoas capazes de ajudar ao próximo e, como minha mãe sempre fala, “fazer o bem sem olhar a quem”. O que aconteceu para eu mudar de opinião? Conheci pessoas e elas me mostraram que é possível praticar a alteridade.

No ano passado, fazendo uma pesquisa sobre imigrantes e refugiados, eu conheci a irmã Rosita Milesi, do Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH). O trabalho dela é incrível e inspirador! Essa mulher simplesmente dedica tudo o que tem em prol desse grupo de pessoas. Em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur), o IMDH já acolheu e deu subsídios a muitos estrangeiros que tentam a vida no Brasil. E o melhor é que eles dividem todo o trabalho com a comunidade por meio de um website, das redes sociais e mobilizações.

Também tive a honra de conhecer o grupo de palhaçaria hospitalar Sagrado Riso. A fundadora da trupe, Alessandra Vieira, me disse que o trabalho é inspirado nos Doutores da Alegria. No intuito de humanizar o ambiente hospitalar, o grupo traz a arte do riso para os hospitais, a fim de que os doentes possam esquecer, mesmo que por um momento, os seus problemas. Para quem se interessar em participar, eles dão um curso gratuito.

Mas não é necessário criar um instituto ou uma ONG para propagar o bem. Na semana passada eu fui ‘panfletar’ em um semáforo para ajudar a divulgar a loja de um amigo, chegando lá, eu conheci o Raimundo. Conversa vai, conversa vem, e ele me disse que trabalha de domingo a domingo em três empregos! Tudo isso para ajudar no sustento da família que mora em Águas Lindas, distante 60 km de Brasília. No momento, ele estava tentando vender goiabas no semáforo. “Tem dias que eu não consigo vender uma goiaba sequer, às vezes dá vontade de desistir”, desabafou comigo. Por sorte, naquele dia, ele conseguiu vender uma bandeja com as frutas. Cinco minutos depois, ele sai para uma vendinha e volta com uma bebida para mim e uma para ele. Ou seja, ele gastou o que ele arrecadou no dia pensando no meu bem-estar (fora o fato de ele me deixar comer as goiabas que vendia).

Exemplos como esses enchem meu coração de alegria por perceber que a alteridade ainda é praticada. Decerto, problema é o que não falta no mundo, mas para que eu vou focar nas coisas ruins? Há tantas coisas boas acontecendo, tantas pessoas que se mobilizam para ajudar o próximo. O que precisa é que as pessoas deem um passo além do conforto, porque o homem é quem faz a história. Agora eu te pergunto: como nós queremos deixar nossa marca no mundo?

Thomas Hobbes diz que “o homem é o lobo do homem”. Eu não acredito nisso. Penso que o homem é naturalmente bom. O que deturpa a natureza humana é o sistema a que estamos inseridos, que institui as hierarquias e a fome de poder, aliás, a graça do capitalismo é você poder se sentir superior ao outro.

Mas nós podemos viver neste sistema e, ainda sim, instituir o bem e uma sociedade igualitária. E temos ferramentas que nos ajudam a mobilizar o máximo de pessoas possíveis, principalmente através da internet. Mas, para isso, a mudança precisa começar em nós mesmos, e eu conto com você para que aconteça.

Atenciosamente, Maria Isabel Felix

CARTA 3:

Caro avô,

Não é de hoje que te vejo se queixando das coisas a sua volta. Já há muitos anos escuto suas reclamações acerca do, segundo você, total descaso dos governantes para com o povo. A situação, realmente, não é das melhores e nos últimos anos parece se agravar. Os noticiários são repletos de alertas sobre crise econômica, corrupção, e mais recentemente problemas ambientais. Realmente, você tem razão, mas não de forma absoluta.

Sim, todos esses problemas que o cercam e que você insiste em tão somente enxergar, realmente carecem de intercessão eficaz. Mas devemos analisar também para a necessidade de olhar o sorriso. Apesar de não se preocupar com o bem-estar financeiro, ou pelo menos não conseguir demonstrar essa preocupação em meio ao mar de escândalos, existe uma preocupação com estar bem economicamente para o mundo, para as vitrines onde circulam os investidores.

Temos um “Governo preocupado com o PIB e ninguém se preocupa com a alegria”, “enxergando facilidade em terra bruta e no que existe no botão”.

Talvez seja o momento de refletir sobre a vida. Realmente o dinheiro é mais importante? Todas essas questões econômicas estão acima de estampar um sorriso no rosto? Comunidades em todo o mundo, em situação de miséria, sentem, com toda certeza, falta do dinheiro, mas, o pouco que lhes aparece, já é suficiente para um muito de contentamento. É esse pouco, para quem não tem nada, que me faz pensar em você, que tem muito. O seu muito, parece nunca ser muito. Mesmo com tudo de bom que o cerca, os questionamentos são constantes.

Sem me estender muito, deixo com você o desafio de tentar encarar mundo de outra forma. Será que nunca seremos totalmente felizes? Sempre vai faltar algo? O que você diz estar faltando, é realmente necessário? Será que o vizinho, que tem menos que você, não é mais feliz?

Abraços, Daniel!

**As reações** - Duas semanas depois de ter lançado o exercício, o professor perguntou aos alunos se haviam encontrado dificuldades para elaboração da carta. Depois de ouvir os relatos de quem se deparou com problemas para redigir o texto, discutiu-se o porquê de tais estorvos. Logo após salientou a importância da experiência adquirida com o exercício. Uma constatação ficou marcada: quase nenhum aluno havia escrito uma carta anteriormente. Além disso, alguns estudantes relataram as experiências contando que, à medida em que redigiram o texto, sentiam que estavam escrevendo para si mesmos, ou seja, se sentiam incrédulos e o relato também valia para eles.

A atividade procurou retomar uma das primeiras formas de se comunicar à distância, evidenciando o exercício de escrever cartas. A escolha de um meio de comunicação quase em extinção teve como objetivo desenvolver a experiência de tempo e espaço, uma vez que os atuais mecanismos são caracterizados pela instantaneidade, pela conectividade e pelo não-espaço, dado ao meio virtual.

Para completar a experiência de redigir uma carta, foi proposto aos alunos enviarem os textos aos respectivos destinatários, pondo-as no correio. E o docente questionou: “o que te impede de realmente enviar a carta ao destinatário?”

Diante das reflexões e provocações na realização do exercício, foram coletadas algumas impressões dos estudantes que, ao escrever a carta, se sentiram tocados e compartilharam a reflexão.

A estudante 'A' ponderou: "Penso que o exercício da carta serviu como um processo de reflexão própria. Ao parar pra pensar no problema do outro e ao incentivá-lo a mudar, a gente acaba olhando para nosso próprio comodismo e refletir se não vale mudar também". Já a estudante 'B' refletiu: "Eu achei estimulante. Ao refletir sobre o porquê acho que alguém "não se importa", eu acabei refletindo as várias situações que passo na minha rotina, que eu olho e falo "não tem nada que eu possa fazer", então acho que essa carta acaba sendo um reflexo para que deixemos de ser hipócritas uns com os outros."

No que se refere ao fato de ter que escrever uma carta, foram coletadas algumas reações peculiares. Para o estudante 'C' "Foi uma experiência nova, poder escrever a carta, pois eu estou acostumada com o imediatismo e tive que lidar com a espera e a dúvida de se a carta chegou ao destinatário.". O Estudante 'D' reagiu assim: "Minha experiência foi bem impactante de certa forma, porque quando se fala em enviar carta, nos dias atuais é algo meio retrógrado, algo que remete há muito tempo atrás, e sempre ouvi meus avós falando das dificuldades de mandar uma carta para um ente querido e principalmente da angústia de esperar a resposta. Então, quando eu passei por isso foi meio que viver isso com eles, meio que por um instante voltar ao tempo. Acho também que todo mundo deveria fazer esse tipo de coisa, hoje em dia estamos muito ligados a facilidade da internet, tudo ser tão rápido e instantâneo é uma evolução da atualidade e com isso não precisamos nos preocupar com essa besteira de carta, mas, acho que valeria a experiência de enviar uma carta, só por curiosidade, não custa nada". Ainda, para a estudante 'E', "Achei estranho o fato de ter que pegar papel e caneta para escrever. Estou acostumada a digitar e a enviar as coisas via internet, o que eu acho mais prático. No entanto, pude ter uma noção de como as coisas funcionavam antigamente".

**Considerações finais** - Realizar um exercício no qual todos se surpreendem com o resultado é uma experiência fabulosa. Foi o que aconteceu com esta atividade compartilhada a qual foi dada o nome "carta para quem (não) se importa". No

início, um documentário e leituras de apoio sobre mobilização social, na disciplina de sétimo semestre. Em seguida, o exercício de fixação e, por fim, uma reflexão aprofundada de visão de mundo e de envolvimento com grandes causas humanitárias. A análise acerca dos processos de mobilização que os cercam, proporcionou aos alunos o entendimento de que uma sociedade mais justa e igualitária, é um processo que depende essencialmente de pessoas da própria comunidade, que viram em si a capacidade de construir e provocar mudanças. A partir do exercício, os estudantes puderam meditar sobre o papel de cada um na sociedade, bem como se deram conta de que para fazer a diferença é preciso agir. Os envolvidos descobriram que, por meio de uma carta, algo tão “antigo”, é possível realizar a melhor e a maior mobilização que pode existir, a que vem de quem se propõe a escrever, em que o remetente é também o destinatário. Independente dos métodos, mais antigos ou mais modernos, o ato de escrever cartas é uma forma de reconhecer-se cidadão e isso é ponto de partida para pensar no coletivo como essência da comunicação. Se estes estudantes conseguiram refletir sobre o próprio pensar e agir, quem se importa?

## Referências

FRANÇA, Vera R. V. Paradigmas da comunicação: conhecer o quê? In: MOTTA, L. G.; WEBER, M. H.; FRANÇA, V.; PAIVA, R. (Org.). **Estratégias e culturas da comunicação**. Brasília: Ed. UnB, 2002. cap. 1, pp. 13-29.

MAFRA, Rennan Lanna Martins. Mobilização social e comunicação: por uma perspectiva relacional. **Mediação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 11, p.105-118, jan. 2010.

MOURÃO, Mara. **Quem se importa** - Documentário, 93 min. Direção de Mara Mourão e produção de MAMO FILMES e GRIFA FILMES. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=DOFfDM\\_B-Aw](https://www.youtube.com/watch?v=DOFfDM_B-Aw)>. Acesso em: 23 fev. 2018.

PENA, Felipe. **Teoria do Jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2008.

TORO, José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte. **Mobilização social**: um modo de construir a democracia e a participação. Rio de Janeiro: Autêntica, 2004.



## Sobre os autores:

**Joadir Antônio Foresti** - professor e pesquisador na Universidade Católica de Brasília, onde leciona comunicação organizacional e comunicação comunitária, desenvolve pesquisas desde 2010 sobre educomunicação, tecnologias e mídias; é consultor na APPUI Estratégias em liderança. Doutou-se em comunicação, cultura e tecnologias do imaginário (PUCRS) e é sócio da ABPEducom. BRASÍLIA/DF - joadir.foresti@gmail.com.

**Juliana Dracz Machado Rennó** - graduanda em Comunicação Social - Jornalismo na Universidade Católica de Brasília. Participou do projeto de extensão Alfabetização Cidadã, auxiliando na alfabetização de idosos no DF. Também foi bolsista no Projeto de Iniciação Científica Migração para a TV Digital, no qual participou do processo de mobilização e registro deste importante momento para a população. Atualmente, é estagiária na Assessoria de Comunicação do Ministério Público do Trabalho (MPT). BRASÍLIA/DF - julianadracz@gmail.com

**Maria Isabel Felix De Matos** - graduanda em Comunicação Social - Jornalismo na Universidade Católica de Brasília. Participou do projeto de extensão SER+, desenvolvendo atividades com uma comunidade carente do Distrito Federal. Também foi bolsista no projeto de pesquisa Mídiamigra - Observatório de Mídia e Comunicação Intercultural. Trabalhou como repórter na empresa júnior Olfato Comunicação, passou pelas editorias de cultura e cidades do jornal Correio Braziliense. Atualmente, é estagiária na assessoria de imprensa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). BRASÍLIA/DF - mabel.felixm@gmail.com

**O segredo da Caverna e (é) a Educomunicação(?)**  
**Experiências de leituras críticas das mídias, com estudantes**  
**do 5ª ano do Colégio Marista São José/RJ,**  
**enquanto práticas educacionais.**

Wagner da Silveira Bezerra

Nos anos de 2015, 2016 e 2017, na condição de autor do livro “O Segredo da Caverna - a fábula da TV e da internet” (2011), atendendo à convite do Colégio Marista São José, no Rio de Janeiro, tive a oportunidade de dialogar, em três momentos distintos, com os alunos e professores/as do 5º ano - Fundamental I, sobre a presença e entrelaçamentos dos hábitos de consumo das mídias na vida cotidiana.

Mais do que um encontro com o autor do paradidático que fora adotado como suporte literário complementar à disciplina de língua portuguesa, durante os palestras com os estudantes, em três anos consecutivos, surpreendeu-me o imenso interesse das crianças e professores/as e a riqueza dos debates acerca da educação a partir do viés da leitura crítica e a (des)construção das narrativas midiáticas.

Com duração média de duas horas, cada palestra foi oportunidade de coletar valiosas observações, trocas e significações a partir das rodas de conversas dedicadas à decomposição do tecido midiático que envolve a todos.

Nos poucos e valiosos momentos em que pude interagir com os estudantes do Colégio Marista São José perscrutando sobre o que eles destacariam como interesse relevante identificado a partir da leitura da fábula “O Segredo da Caverna, a Fábula da TV e da internet” (livre adaptação do Mito da Caverna, do filósofo Platão), procurei complementar os conteúdos escolares com reflexões que promovam a importância do posicionamento crítico em relação à cultura e ideologias do consumo, tão comuns em nossos dias.

Com isto, busquei provocar a discussão sobre a relação que cada consumidor criança ou adolescente estabelece com os meios de comunicação na vida diária ou nas palavras de Soares (2011) “o modo como as audiências reagem e se articulavam ao receber e ressignificar os conteúdos midiáticos”(2011, p. 34).

Neste breve ensaio, buscarei conectar aspectos teóricos dos estudos de mídia que têm embasado minha trajetória de autor-pesquisador da educomunicação face às palestras vivenciadas com os alunos do Colégio Marista São José voltadas para a formação de leitores críticos, não apenas das mídias, mas, de um mundo completa e universalmente midiaticizado, da forma como vivemos na atualidade.

## **Contextualizando a educomunicação**

Minha aproximação com a Educomunicação, teve início no ano de 1998, na antiga Fundação Roquete Pinto – TV Educativa, localizada no Rio de Janeiro, onde eu era responsável pelos roteiros e direção dos primeiros programas da série de Matemática, produzidos para compor a grade de programação da recém-criada TV Escola e dos interprogramas chamados Plantão da Língua Portuguesa.

Foi a partir da curiosidade de produtor de conteúdos audiovisuais do núcleo de Educação a Distância da TVE, que nasceu o meu interesse em investigar as aproximações entre a mídia, a cultura, a Educação e a produção de sentidos. Já naquela época, eu intuía tratar-se de algo determinante e constitutivo da forma como o indivíduo contemporâneo enxerga a si mesmo e ao mundo à sua volta.

Lembro com clareza quando a prof<sup>a</sup> Marlene Montezi Blois, então coordenadora da área de educação à distancia da TVE, após ter lido as notas iniciais do que, mais tarde, se tornariam parte do meu primeiro livro [Manual do Telespectador Insatisfeito, 1999], um breve apanhado sobre estudos de mídia, olhou-me seriamente e sentenciou: “Isto que você aborda no seu texto trata-se de Educomunicação. E você deve procurar conhecer o trabalho do professor Ismar Soares, da USP, a respeito” (Blois, 1997<sup>1</sup>).

Blois falou-me a respeito de um conceito que acabara de ser consolidado através do neologismo *Educommunication*, publicado pela UNESCO (1980) similar à *Media Education* “para designar todo o esforço do campo educativo em relação aos efeitos dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens” (Soares, 2011, p.11).

A partir daquele momento, comecei a observar a amplitude dos fenômenos comunicativos e midiáticos, seus atravessamentos cotidianos, tanto no comportamento, quanto na produção de sentidos e narrativas, nas formas de consumo, na cultura, na formação dos valores e na produção e difusão de conhecimento em sociedade.

Em 1999, era publicado o *Manual do Telespectador Insatisfeito*, no qual eu desafiava o leitor a lidar criticamente com a relação de consumo – naquele caso, consumo de produtos e conteúdos provenientes da TV –, e apontava o que eu chamava à época de “passividade do espectador” diante dos meios de comunicação como algo importante a ser discutido. O livro também abordava questões relacionadas à fragilidade do marco regulatório brasileiro das telecomunicações, em especial nos meios audiovisuais, comparando a (não) regulação brasileira com a legislação vigente nos chamados países desenvolvidos.

Em 2011, voltei a publicar sobre o tema. Desta vez, me dirigindo especialmente aos universos infantil e juvenil, com o livro *O Segredo da Caverna – a fábula da TV e da internet*, uma livre adaptação do Mito da Caverna, do filósofo Platão, no qual eu convido o leitor à reflexão acerca do consumo de mídia enquanto fonte

---

1 Encontro presencial, ocorrido em meados de 1997, no dep. de educação à distancia da Fundação Roquette Pinto – TVE/RJ.

de informação e conhecimento. A partir de então, estavam lançadas as bases para seguir adiante.

A necessidade de ampliar as referências bibliográficas e o desejo de me integrar a um núcleo de pesquisa acadêmica, motivaram minha entrada no mestrado em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense, na linha de pesquisa “Linguagens, representações e produção de sentidos”, que aborda as formas de produção de sentido e construção de identidade e memória social, decorrentes da relação entre os diferentes agentes sociais e os discursos midiáticos em distintos suportes.

Na dissertação “A mediação do consumo midiático no universo escolar: estudo de caso do projeto GENTE<sup>2</sup>”, discuti a necessidade de adaptação da comunidade escolar em face da necessária reconfiguração das estratégias de ensino-aprendizagem, a partir do uso das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) enquanto ferramentas pedagógicas nos ambientes escolares. A perspectiva de prosseguir e aprofundar as reflexões sobre o tema, motivou-me à buscar novamente a pesquisa, desta vez no processo doutoral, ao investigar o imperativo tecnológico em curso na educação formal e não formal, especialmente no que tange aos usos pedagógico e não pedagógico dos jogos eletrônicos nos ambientes escolares, tendo como pano de fundo a ideia de “substituição” dos professores e da escola por interações mediadas por máquinas e que ocorreriam na noosfera, ou seja, no espaço “virtual.”

Ao identificar-me com as linhas de pesquisa desenvolvidas na pós graduação em comunicação PUC/RJ, em especial, Comunicação e experiência – Interações digitais: usos sociais da Internet em perspectiva etnográfica, orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Braga, dei início em 2017 no doutorado em curso.

Ao relatar sucintamente as atividades que venho desenvolvendo por meio das palestras mencionadas inicialmente, procuro demonstrar pontos de aproximações entre a Educomunicação, na visão de Ismar Soares e Orozco Gómez, e

---

2 Ginásio Experimental de Novas Tecnologias, em funcionamento na Escola Municipal André Urani, na Rocinha, RJ.

a perspectiva interacionista de Marshal McLuhan, sob a ótica da ecologia das mídias quando afirma: “é ilusório supor que existe qualquer diferença básica entre entretenimento e educação” (1974, p.20).

A definição do conceito ecologia das mídias ora utilizada é a sustentada por Postman “um meio é uma tecnologia dentro da qual uma cultura cresce: isto é, da forma à política de uma cultura, organização social e modos de pensar habituais” (Postman, 2000, pp. 10–11). Ao lançar mão da ecologia das mídias é possível perquirir de que maneiras os fenômenos comunicacionais tornam-se elementos constitutivos e resultantes da comunicação presente nas negociações de sentido e interações sociais na vida em sociedade. Em outras palavras, como e quando a própria mídia torna-se ambiente (McLuhan, 1960) e o ambiente, mídia (Postman, 1970).

A concordar com McLuhan que o uso e consumo das mídias, tanto no viés do entretenimento quando nas atividades educativas constituem uma polifonia que aproxima diferentes sujeitos e objetos em um único bios midiático, supõem-se que cada sujeito possa estar posicionado simultaneamente enquanto consumidor, mediador e gerador de novos significados e sentidos. Sentidos e significados que, em dado momento, foram vivenciados, significados e alocados de acordo com as bibliotecas cognitivas individuais, segundo a cultura de cada um.

Ao procurar equacionar o consumo de mídias relatados pelos meninos e meninas do Colégio Marista São José, nos breves encontros que tivemos em sala de aula, a partir dos registros de memória da riqueza das trocas simbólicas no mundo daqueles estudantes, nas vivências compartilhadas por cada um/a com as mais variadas plataformas e dispositivos – seja por meio dos *games*, redes sociais ou séries TV – imagino seja possível perceber na fala de cada menino ou menina, aspectos importantes resultantes da interação social em rede. Por exemplo, os sentimentos que afloram quando uma criança ou adolescente coloca-se em movimento com o próprio *avatar*, ao relacionar-se supostamente com seus iguais em rede por meio do convívio social online.

No caso do consumo dos jogos eletrônicos, prática relatada pela grande maioria dos alunos e alunas presentes às palestras no Colégio Marista São José, as

interações que geram as trocas simbólicas aparecem no relato de quase a totalidade daqueles (pré)adolescentes, de 11, 12 e 13 anos. Fato que se materializa quando o sujeito enreda-se de tal maneira com as narrativas propostas nos jogos, que torna-se quase impossível descrever a amplitude da complexidade discursiva experimentada nos diferentes níveis de acessados nos *games*, enquanto atos sociais.

Este enredamento da vida com as e por meio das mídias, de acordo com McLuhan, seria ao mesmo tempo causa e efeito da naturalização das tecnologias e mídias. Fenômeno que ganha ainda mais força através da ‘remediação’, quando um meio media o outro que media outro e outro... (Bolter e Grusin, *apud* Strate, 2004); que ao mesmo tempo amplia e limita, acrescenta e amputa as possibilidades do sujeito, também no uso das plataformas adaptativas, suportes, consoles e linguagens presentes nos *games* e, por meio destes, dentro e fora dos espaços escolares.

### **A perspectiva de McLuhan**

A visão de Hebert Marshall McLuhan sobre os estudos de mídia, constituiu-se a partir do viés da ausência das barreiras disciplinares, experimentadas na segunda metade do Sec. XX por McLuhan, Mead, Becker *et al*, através da multidisciplinaridade que tornou-se marca dos estudos culturais americanos adotada pela Escola de Chicago desde o final do século XIX (Braga e Galtaldo, 2009).

Naquela época, nascia na Universidade de Chicago o olhar multifacetado das ciências sociais sobre a sociedade a partir de estudos de recepção, dos usos e consumo midiático (*idem*), onde uma das premissas era a adoção de “uma prática intelectual radicalmente contextual, antiuniversalizadora, comprometida com a complexidade, oposta a toda e qualquer forma de reducionismo” (Braga e Grossberg, p. 4, 2013). Foi a partir deste lugar que McLuhan profeticamente sinalizara às gerações subsequentes sobre a relevância dos meios nas interações resultantes da mediação entre os conteúdos transmitidos pelas mídias e os recepcionados e consumidos pela sociedade.

A atemporalidade dos escritos de McLuhan, em grande parte elaborados entre os anos 50 e 70, deslocam-se no tempo e no espaço, desterritorializando-se do

Centro de Cultura e Tecnologia da Universidade de Toronto e, mais tarde, da Escola de Chicago, seu habitat natural, para reterritorializarem-se nos contextos de outras escolas e teorias que, para desapontamento de seus críticos, permanecem, geração após geração, ressignificando nos estudos da comunicação a partir da perspectiva do interacionismo simbólico.

Anos mais tarde, o interacionismo simbólico de Chicago aportaria substanciais contribuições aos estudos culturais desenvolvidos em Birmingham, na Inglaterra, com Canclini e Barbero (Hollanda, 2004), idem na Escola de Frankfurt, com Adorno e Horkheimer, bem como nas pesquisas que trabalham com o conceito de Educomunicação, com Soares, Gómez, e outros.

A atualidade da obra de McLuhan demonstra o grau superlativo atingido pela naturalização da presença tecnológica e hábitos de consumo das mídias como extensão da pessoa, a permear amplamente a infância e adolescência.

Longe de permitir-se carimbar pelo reducionismo de ser ou ter sido apenas um teórico “determinista” – visto que do ponto de vista ecológico, cada vez mais as tecnologias e as mídias afetam a comunicação e conseqüentemente a vida – o legado mcluhaniano vigora plenamente.

Tal afirmação pode ser comprovada no conceito “aula sem paredes” (Carpenter e McLuhan, 1974) com o qual McLuhan sugeriu o crescente protagonismo dos meios audiovisuais face à cultura livresca das escolas americanas nas décadas de 60 e 70. Momento em que ele pontificaria que o verbo comunicacional composto pela transmissão e recepção de habilidades e competências pertinentes ao ato de ensinar e ao ato de aprender, assentava-se para muito além do ambiente escolar.

Mais de quatro décadas depois de publicada por McLuhan no livro *Revolução na Comunicação* (Carpenter e McLuhan, 1974), a ideia contida no conceito “aula sem paredes” seria ressaltada em pesquisa (Bezerra, 2015) na qual investiguei a adaptação da comunidade escolar do projeto GENTE – Ginásio Experimental André Urani, na comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro. No estudo, observei a transição tecnológica vivida pela comunidade escolar na diáspora entre o ensino convencional e o conectado, com uso de plataformas adaptativas, computadores e tablets, inseridos no projeto pedagógico.



Acerca do deslocamento espacial dos modelos de ensino e aprendizagem, menciona McLuhan (1974):

Hoje, em nossas cidades, a maior parte da aprendizagem ocorre fora da sala de aula. A quantidade pura e simples de informações transmitidas pela imprensa, revista, filmes, rádio e televisão excede, de longe, a quantidade de informações transmitida pela instrução e textos escolares (idem, p. 17).

Nos resultados obtidos na pesquisa sobre o GENTE (Bezerra, 2015), verificou-se que na opinião da comunidade docente vinculada ao projeto, a materialização da metáfora mcluhaniana das “aulas sem paredes” destacou-se como o elemento tecnológico mais relevante dentre as inovações experimentadas no projeto da SME/RJ. A aprendizagem se espalhara por todos os espaços previamente planejados para facilitar os aspectos interrelacionais da vida escolar (Bezerra, 2015).

Ao conjecturar transformações sociais que mais tarde se provariam verdadeiras MaLuhan (1974) supunha que as fendas resultantes do atravessamento midiático nas paredes escolares causariam certo desconforto e eclipsariam as reais potencialidades educativas da mídia, sendo socialmente percebida muito mais como mero entretenimento do que como educação em si.

Tal polifonia também foi apontada por Sodré (2012) ao sustentar, com base em investigações de Dewey e William James, que toda comunicação é educativa, ou de acordo com os estudos culturais de Gómez (2014), ao incluir a “torrente informacional” das mídias na aprendizagem que acontece ininterruptamente, sempre “as aprendizagens estão em concorrência [...] às vezes ganha a escola, outras vezes a família, outras ainda a religião. Faz tempo que quase sempre ganham os meios de comunica o” (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 25).

A teoria de McLuhan dialoga diretamente também com o conceito da auto-didaxia descrito por Perriault (apud BELLONI, 1998), quando as aproxima es entre o sujeito, o aprender e o educar transformariam as mídias numa espécie de macroescola, a partir da qual a atribui o de sentido aos conteúdos midiaticizados fluiria por uma ponte por onde trafega o conhecimento produzido

coletivamente. Ponto de vista corroborado pela visão de Canclini (2008), que ao sinalizar a respeito da hibridade entre a comunicação digital e a eletrônica, amplia sobremaneira o acesso às competências e habilidades, visto que “os jovens adquirem nas telas extracurriculares uma formação mais ampla, em que conhecimento e entretenimento se combinam” (CANCLINI, 2008, p. 24).

## **Conclusão**

Não é raro encontrar escolas que exibam em seus reclames publicitários o objetivo pedagógico de formar pessoas capazes de transformar a realidade. Em tese, destas escolas sairiam sujeitos com habilidades, capacidades e inteligências que os permitiriam transitar pela vida com autonomia intelectual, emocional, ética e social.

Em meio a tantos desafios importantes, referente à formação do sujeito capaz de lidar com as diferentes faces da vida em sociedade, de acordo com Soares (2011) o que a educomunicação tem a oferecer ao sistema educativo formal é promover incessantemente a capacidade de sonhar entre os estudantes “não com um mundo fantástico que lhe seja dado pelos adultos, mas com um mundo que ele mesmo seja capaz de construir, a partir da sua capacidade de se comunicar”(Soares, 2011, p.53).

Concordando com Gómez (2014) ao indicar metaforicamente no título deste ensaio que o segredo da caverna é a educomunicação busco destacar que um dos principais desafios da sociedade atual é sedimentar uma “cidadania comunicativa” (idem) proveniente das múltiplas interações midiáticas. Neste sentido, a educomunicação poderá atuar como uma espécie de ferramenta que auxilie ao estudante e ao educador a (auto)mediarem a formação de audiências constituídas de sujeitos cada vez mais criativos, críticos, contestadores daquilo que consomem através das telas em que habitam. Sujeitos não apenas emissores ou receptores, mas, sujeitos-meios conscientes, construtores de narrativas próprias, ou em outras palavras mídia-cidadãos capazes de consumir, classificar, ressignificar os conteúdos desejáveis e descartar os indesejáveis em todos os campos da vida.

As experiências vividas nos três anos no Colégio Marista São José, me fizeram indagar, se estamos de fato atentos ao saber consolidado que é transmitido pelas mídias e significados pelos consumidores midiáticos.

Questiono-me também se as atividades propostas pela decomposição e leituras críticas do composto midiaticizado em sala de aula, tão relevante e repleta de significados para os alunos do 5º ano do Colégio Marista São José e para seus professores, poderiam/deveriam ser ampliadas a outros públicos, em outras escolas, especialmente àquelas do segmento público que, em tese, atenderiam famílias de menor poder aquisitivo.

Ao buscar conexões entre a perspectiva educ comunicativa de Gómez (2014) e a visão ecológica (*Media Ecology*) de McLuhan (1974), é admissível destacar que o aprendizado e os processos simultâneos de socialização se dão em todos os percursos de vida, por meio de exploração e descobertas a todo momento. Em cada experiência vivida é possível aprender-se mais do que pretende-se ensinar aqui ou acolá. Ao longo do tempo, muito mais do que um facilitador de aprendizagens, os meios, ou seja, as mídias, tornaram-se a própria cultura de viver com as mídias.

Ao trazer a contribuição de McLuhan, de modo consubstancial à educ comunicação, como um saber estabilizado nos estudos das mídias, busco enfatizar o caráter crítico e contestador que sobressai da perspectiva da Ecologia dos Meios ao aplicar as suas teorias no arcabouço teórico que me permitirá continuar a perquirir a respeito das vivências significativas nos ambientes escolares midiaticizados.

Meu atual desafio (educ comunicativo) em curso no doutorado em Comunicação, na PUC-RJ, é empreender estudo etnográfico sobre o uso de jogos eletrônicos (games) em ambiente escolar, e por meio de tal investigação buscar compreender como se dão as aquisições de conhecimentos e a emergência das culturas digitais na adolescência.

Mas, isto é uma outra história.

## Referências

BEZERRA, Wagner. **A mediação do consumo midiático no universo escolar: estudo de caso do Projeto Gente**. 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/3989/1/DISSERTAÇÃO%20WAGNER%20DA%20SILVEIRA%20BEZERRA.pdf>; Acesso em: 13/11/2017.

\_\_\_\_\_. **O Segredo da Caverna, a Fábula da TV e da Internet**. São Paulo: Cortez Editora. 2011.

\_\_\_\_\_. **Manual do Telespectador Insatisfeito**. São Paulo: Summus. 1999.

BOTT, Elizabeth. **Family and social network: Roles, norms, and external relationships in ordinary urban families**. Tradução: Mario Guerreiro. London, Tavistok, 1957.

BRAGA, A.; GASTALDO, É. **O Legado de Chicago e os estudos de comunicação**. In: Revista Famecos. v.16 n.39. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/5845>; Acesso em: 10/09/2017.

BRAGA, A.; GROSSBERG, L.; **Lawrence Grossberg e os Estudos Culturais Hoje**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. E-compós, Brasília, v.16, n.2, maio./ago. 2013.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. **Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração**. Educação & Sociedade, Campinas: UNICAMP, v. 29, n. 104, p. 717-746, out. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302008000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000300005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 out. 2014.

BOTT, Elizabeth. **Family and social network: Roles, norms, and external relationships in ordinary urban families**. London, Tavistok, 1957

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARPENTER, Edmund e McLUHAN, Marshall (eds.) **Explorations in Communication**. Boton, Mass.: Beacon Press, 1960. (Em língua portuguesa do Brasil: **Revolução na Comunicação**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974).

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **A contribuição dos estudos culturais para ensinar a animação cultural**. Conferência proferida no V Seminário Lazer em Debate, realizado na cidade do Rio de Janeiro, em 2004, Disponível em: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/a-contribuicao-dos-estudos-culturais-para-pensar-a-animacao-cultural/>. Acesso em: 11 jan. 2015.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios são as mensagens**. Rio de Janeiro: Record, 1969.

\_\_\_\_\_. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo, Cultrix, 2005.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação.** Recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

PEIRCE, Charles S. **Como tornar as nossas ideias claras.** (How to make our ideas clear, Collected Papers V, 388-410); Tradução: Antonio Fidalgo. Universidade da Beira Interior. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-peirce-how-to-make.pdf>; Acesso em: 13 nov. 2017.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio:** a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo, Nobel, 1994.

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

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

STRATE, Lance. **Communication Research Trends**, vol.23, n.2, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Queda das Nações: O Destino dos Sistemas Sociais no Novo Ambiente Midiático.** In: Revista E-Compós, v.14, n.3, 2011. Disponível em: <http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/719/557>; acessado em: 10 / nov. 2017.

### **Sobre o autor:**

Wagner da Silveira Bezerra: Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Comunicação do Departamento de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Membro do Conselho Consultivo e Deliberativo da ABPEducom e-mail: [wagnerbezerra@cienciaearte.com](mailto:wagnerbezerra@cienciaearte.com).”

## **O Zine como ferramenta de registro e resgate da cultura Terena**

Patrícia Honorato Zerlotti

Denise Silva

Silvia Regina Ferreira Tavares Farina

Vanessa Spacki

O Estado de Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do País. São 12 etnias vivendo no estado, entre elas a etnia Terena que se destaca pela quantidade de pessoas e pela presença expressiva em vários municípios, como por exemplo o município de Miranda.

De acordo com dados do IBGE 2010, Miranda apresenta a maior porcentagem do estado, sendo que 25,3% dos habitantes do município são indígenas da etnia Terena e vivem em três terras indígenas: Terra indígena Lalima, Terra Indígena Pilad Rebuá e Terra Indígena de Cachoeirinha. Essas três terras indígenas são compostas por 10 aldeias: Lalima, Campina, Moreira, Passarinho, Cachoeirinha, Argola, Babaçu, Lagoinha, Morrinho e Mãe -Terra.

Semelhante aos demais povos indígenas do Brasil, o povo Terena vivencia um processo de perda linguística e cultural, tornando urgente a busca e implementação de ações de registro/documentação, valorização e fortalecimento da cultura indígena, bem como sua inserção no ambiente escolar por meio da produção de material didático/paradidático e da formação de professores.

O presente artigo tem por objetivo compartilhar a experiência do projeto “Lendas, causos e contos: um resgate das histórias dos povos do Pantanal e Indígenas do Cerrado” desenvolvido nas aldeias localizadas no município de Miranda, em Mato Grosso do Sul. A proposta teve como objetivo trabalhar a educomunicação e a educação ambiental nas escolas indígenas buscando valorizar a cultura local através do resgate dos saberes tradicionais e sua sistematização por meio do zine, bem como oferecer a formação para que os professores utilizem a ferramenta na sua prática pedagógica.

### **Contexto da experiência**

A formação continuada para professores intitulada “Lendas, causos e contos: um resgate das histórias dos povos do Pantanal e Indígenas do Cerrado”, objeto de reflexão deste artigo, foi idealizada e realizada para os professores e alunos das escolas indígenas do município de Miranda - MS. Participaram da formação professores indígenas das Escolas Indígenas das aldeias: Lalima, Passarinho, Moreira, Babaçu, Argola, Morrinho, Cachoeirinha, Mãe Terra, todas pertencentes à rede municipal de ensino de Miranda.

A Educação Escolar oferecida às comunidades indígenas, por muitos anos, teve por objetivo homogeneizar a sociedade brasileira. Mas, após muitas reivindicações, os indígenas conquistaram o direito a uma Educação Escolar Indígena, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

A Educação Escolar Indígena passou a ter destaque em leis, declarações, constituições, decretos etc., nos quais são expressos os direitos ao uso da língua materna, dos processos próprios de aprendizagem e a valorização, o respeito e conservação das culturas indígenas.

Sendo assim as Escolas Indígenas inseriram em seus currículos, disciplinas específicas sobre os conhecimentos tradicionais indígenas como é o caso das es-

colas estadual e municipal das comunidades indígenas de Miranda, que apresentam em seus currículos a disciplina Língua Terena. Porém, essas inserções vieram acompanhadas de dúvidas e dificuldades.

Apesar de conhecerem seus direitos e saberem, em tese, o que seja a Educação Escolar Indígena, os professores indígenas têm encontrado dificuldades para que esta educação deixe de ser proposta para se tornar realidade. Os principais obstáculos encontrados são a falta de capacitação/formação continuada; ausência de currículo que estabeleça o que deva ser ensinado no que concerne à língua e a cultura indígena; falta de materiais didáticos que norteiem o trabalho desses profissionais em sala de aula. Os professores indígenas têm encontrado dificuldades para trabalhar com a língua, a arte e a cultura terena em contexto escolar.

## Contexto institucional

A iniciativa de trabalhar a educomunicação na escola indígena com objetivo de valorizar a cultura local através do resgate dos saberes tradicionais surgiu de um projeto colaborativo entre duas organizações não governamentais do Mato Grosso do Sul. A experiência de trabalhar juntas foi promovida por meio do edital da Fundação Brazil Foundation que buscava propostas de trabalhos colaborativos entre as instituições que já recebiam apoio da Fundação. Dessa maneira, as representantes das organizações não governamentais ECOA<sup>1</sup> e IPEDI<sup>2</sup> tiveram a oportunidade de se conhecerem e trocarem informações sobre os projetos que desenvolvem em Mato Grosso do Sul, nos municípios pantaneiros.

---

1 A Ecoa, fundada em 1989, é uma organização sem fins lucrativos que atua no Pantanal Sul. Visa promover ações para preservar o meio ambiente, associando investigação científica e ação política, envolvendo comunidades, instituições de ensino e pesquisa, instituições governamentais e outras organizações não governamentais. Mais informações estão disponíveis no site [www.ecoa.org.br](http://www.ecoa.org.br).

2 O IPEDI (Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural), criado em 2012, é uma organização sem fins lucrativos formada por professores que pautaram suas vidas acadêmicas na temática indígena. Tem como missão repassar os conhecimentos científicos adquiridos de forma aplicável as comunidades para a manutenção e preservação do patrimônio cultural imaterial, agindo como mediadores entre os saberes indígenas e não-indígenas, de diferentes segmentos sociais e entidades governamentais e não-governamentais.



A ECOA com sua experiência em educação ambiental e educomunicação desenvolve desde 2008 projetos com alunos e professores das Escolas das Águas. As práticas realizadas valorizam o ambiente local e os saberes dos participantes, por meio da produção de informações professores e alunos conseguem fazer conexões ambientais, sociais e culturais resultando em uma educação reflexiva que também ajuda na autoestima por meio da concretização de sua produção. O IPEDI por sua vez, tem experiência na formação de professores indígenas fundamentada na revitalização da língua e dos conhecimentos tradicionais e na produção de materiais didáticos e paradidáticos que reconhecem e valorizam a diversidade étnica e cultural dos povos do Pantanal.

O compartilhamento das metodologias utilizadas pelas duas organizações resultou em uma formação de professores que promoveu a valorização dos conhecimentos tradicionais, despertou para importância da conservação ambiental, apresentou e inseriu a educomunicação na prática dos professores indígenas (ECO A; IPEDI, 2016).

### **Formação continuada - Lendas, causos e contos: um resgate das histórias dos povos do Pantanal e Indígenas do Cerrado**

Foram realizados dois encontros de formação na cidade de Miranda, no primeiro participaram 40 professores que tiveram a oportunidade de conhecer novos conceitos ambientais, culturais, pedagógicos, além da técnica para elaboração de um Zine. A proposta pedagógica da formação foi elaborada e ministrada por uma equipe multidisciplinar composta por uma bióloga, duas pedagogas e uma jornalista. Todas profissionais com experiência e vinculada a uma organização não governamental.

A proposta pedagógica foi dividida em três momentos de trabalho, no primeiro, denominado como “Eu no bioma”, buscou-se identificar como o professor se vê inserido na localidade, incluindo os aspectos ambientais e socioculturais. Por meio da produção de uma autobiografia ecológica os participantes puderam comparar o ambiente em que viviam enquanto criança com o seu ambiente atual. O exercício despertou atenção e a percepção dos professores para os problemas relacionados ao meio ambiente que as aldeias enfrentam como uma maior quantidade de lixo e a água não é mais limpa e abundante como antes.



*Figura 1: Aula expositiva sobre meio ambiente para os professores das Escolas Indígenas. Fonte: Ecoa, Ipedi, 2016*

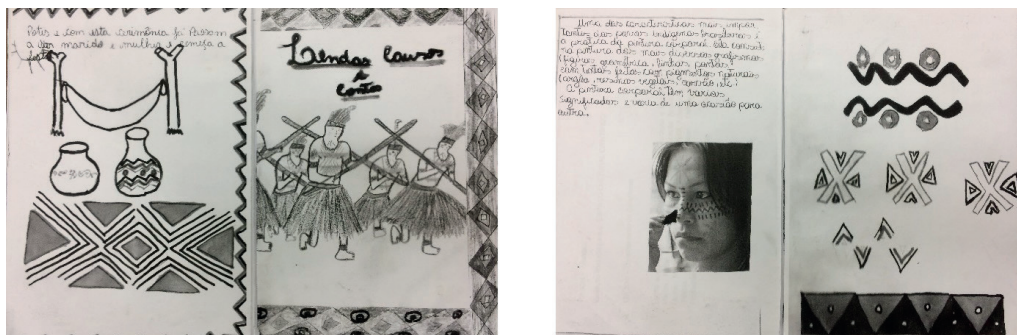


*Figura 2: Professores trabalham em grupo para produção do zine. Fonte: Ecoa, Ipedi, 2016*

No segundo momento foi abordada a “Educação Cultural” que trabalhou a importância da valorização da cultura indígena Terena, a necessidade de registrar os conhecimentos tradicionais e trabalhá-los em sala de aula, uma vez que se trata de uma cultura que tem a oralidade como principal meio de comunicação, e com o passar dos anos e as mudanças até mesmo a língua Terena está-se perdendo. Para levantar os contos, lendas e histórias que os professores conhecem foi realizada uma roda de conversa e as informações levantadas tornaram-se os conteúdos do Zine produzido pelos professores.

Da produção dos professores resultaram dois Zines, “Histórias que o vovô contava” e “Cultura Indígena Terena”. O primeiro zine traz informações sobre a

formação que os professores participaram, comidas típicas, lendas, contos e brincadeiras. Foi montado com recorte de jornais, revistas e pode-se encontrar elementos da cultura Terena e da cultura branca. Já o outro zine é focado na cultura Terena, trazendo informações específicas como as características da pintura corporal indígena, o que representa os diferentes símbolos, o ritual do casamento Terena e as lendas (Figuras 3 e 4). Todo o zine é ilustrado com desenhos feitos pelos professores e não há utilização de recortes de jornais e revistas. As ministrantes do curso se responsabilizaram por montar os Zines e fazer as 250 cópias que foram distribuídas para todos os professores e professoras das Escolas Indígenas de Miranda.



Figuras 3 e 4: Páginas dos zines produzidos pelos professores durante o primeiro encontro. Fonte: Ecoa, Ipedi, 2016

Conforme acordado com os professores participantes, após o primeiro encontro de formação, eles retornariam para sala de aula com o desafio de elaborar junto com os estudantes alguns zines com objetivo de registrar os aspectos culturais da comunidade local. Sendo que para o levantamento das informações era preciso ter o envolvimento de toda comunidade, uma vez que o conhecimento está na memória dos pais e avós. Os professores tiveram total liberdade de planejamento para desenvolver a proposta em sala de aula.

Para o levantamento das informações os professores utilizaram com os estudantes as mesmas técnicas que aprenderam no primeiro encontro de formação. Assim, realizaram rodas para contação de histórias, contos e causos; visitaram as casas das anciãs e entrevistaram os familiares.

A equipe do projeto acompanhou o desenvolvimento das ações em algumas escolas. No segundo encontro teve como objetivo orientar os professores e avaliar as atividades em desenvolvimento. Esta etapa foi importante para dar segurança aos professores e apoiá-los a continuarem as atividades. Mesmo com algumas dificuldades técnicas na montagem do zine, os professores e alunos registraram os contos, mitos e lendas da comunidade indígena Terena por meio dos textos.



*Fotos 5 e 6: Professores produzem zines com os estudantes colocando em prática as técnicas que aprenderam no primeiro encontro de formação. Fonte: Ecoa, Ipedi, 2016*

As informações levantadas resultaram em zines sobre a cultura e o meio ambiente; histórias, contos e crenças. Todos foram produzidos pelos estudantes com auxílio dos professores. As informações registradas pelos estudantes e professores serão transformadas em uma coleção de material paradidático ilustrado<sup>3</sup>, na língua terena e português e distribuído para todos estudantes das Escolas Indígenas. Esta é uma maneira de valorizar e difundir os saberes e crenças indígenas Terena e suas formas de expressão que constituem o patrimônio imaterial desse povo, colaborando para a pró-vitalização de sua cultura e o fortalecimento de sua identidade étnica.

---

3 Projeto Itúkeovo Têrenoe foi submetido ao Fundo de Investimentos Culturais (FIC) de Mato Grosso do Sul e aprovado. Serão produzidos mil exemplares do material paradidático e distribuído aos estudantes das Escolas Indígenas Terena.

## O Zine

A palavra Fanzine é um neologismo que surgiu a partir da contração de duas palavras inglesas, *fanatic + magazine*, que em tradução livre, pode ser entendida como revista do fã. Segundo Magalhães (1993, p. 09), Fanzine é uma publicação de caráter alternativo e amador, lançado, geralmente, em pequena tiragem e que é impresso de forma artesanal. Os responsáveis por sua produção e edição são, na maioria das vezes, indivíduos, grupos ou fã-clubes de determinado segmento, aficionados pelo tema em questão.

Os Fanzines são veículos amplamente livres de censura. Neles seus autores divulgam o que querem, pois não estão preocupados com grandes tiragens nem com lucro; portanto, sem as amarras do mercado editorial e de vendas crescentes (MAGALHÃES, 1993, p.10).

Atualmente o Fanzine é denominado apenas de zine, porque perdeu a singularidade de ser produzida apenas por fã. Hoje podemos encontrar zines que tratam de diferentes assuntos e não são produzidos por fã, também é considerado como uma mídia alternativa.

A opção de utilizar o zine na proposta de formação continuada está relacionada ao fato de ser uma mídia de baixo custo e que não exige muitos recursos tecnológicos para ser produzida, características essas que vão ao encontro da realidade das Escolas Indígenas de Miranda.

[...] a atividade de confecção do Zine foi bastante interessante, pois nas oficinas pude aprender como é feito, a formação das oficinas fez muita diferença, pois é algo que está ajudando nós professores, porque é sempre importante fazer uma educação diferenciada. Na confecção os alunos participaram atentamente e criativamente, pois através da confecção do Zine eles aprenderam sobre o folclore e sobre a cultura Terena, que é bastante importante para nossos alunos, não houve muita dificuldade para a prática em sala, pois estava sempre auxiliando quando necessário. **Professora Fernanda Cantareli, Escola Municipal Indígena Polo Pilad Rebuá – Aldeia Passarinho**

Outra finalidade buscada e conquistada com o zine, como apresenta o depoimento da professora, foi a de promover a liberdade de produção aos professores e estudantes, permitindo despertar a criatividade de cada um e principalmente mostrar que todos podem e conseguem escrever. Aragão (1999, p. 15), dá o embasamento teórico, quando diz que o Fanzine é “um misto de carta e revista, que dão a palavra a indivíduos que, muitas vezes, sequer têm intimidade com ela.

## **Educomunicação**

Ao elaborar a proposta pedagógica de formação para os professores indígenas das escolas de Miranda optou-se pelo conceito da educomunicação definido por Martin-Barbero (2002). Refere-se a “um processo educativo que permite aos alunos apropriarem-se criativamente dos meios de comunicação; integrar a voz dos estudantes ao Ecosistema Comunicativo da escola e, em última instância melhorar a gestão do ambiente escolar com a participação dos educandos”. Sendo assim, entendemos que ela fornece os subsídios necessários para trabalhar a autonomia dos professores e estudantes; promover o diálogo sem a presença da hierarquia escolar que prevalece em sala de aula; levantar informações e saberes que são repassados de geração para geração pela oralidade além de ser uma ferramenta que promove a criatividade e atrai atenção e o interesse dos estudantes.

Eu adorei o zine pois ele abre um leque muito grande para o aluno desenvolver o seu imaginário, onde eles se interagem com o colega trocando o conhecimento e aceitando a ideia do outro, pois muitas vezes ele é tímido com o professor, mas com o colega não. Principalmente a área indígena que tem o dom do desenho, mas tem muita vergonha de desenvolver, os nossos alunos gostam quando a gente ou melhor o professor leva alguma coisa de novidade, no começo vai meio devagar, mas logo eles desenvolvem um bom trabalho principalmente quando envolve a sua cultura, a sua história.

**Sonia Acosta, coordenadora da Escola Municipal Indígena Polo Pílad Rebuá – Aldeia Moreira e Passarinho.**



Desenvolver o trabalho do zine, na sala do 3º foi bom, achei interessante. No início, como as vezes acontece, alguns não queriam fazer parte do grupo e sim individual. Até aí tudo bem. Uns queriam, mas mostraram desinteressados, mas também tinham aqueles que estavam ansiosos. Com o passar do tempo, depois de tudo esclarecido, todos tiveram um animo só. Cada um queria caprichar o máximo. Ficaram felizes ao serem registrados junto com o trabalhinho. Fiquei maravilhada com o desenvolvimento dos desenhos apresentados. A felicidade foi dobrada quando eu disse a eles, teriam o trabalho de volta, mas em forma de um livrinho. Agora todos estão ansiosos, aguardando esse grande momento”. **Professora Arlete, Escola Pilad Rebuá – Aldeia Moreira**

Zeichner (1993) assinala que ao trabalhar a cultura e o contexto local, os estudantes se sentem valorizados e motivados a desenvolverem as atividades propostas. O depoimento da professora Maria Belizário, da Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antônio, Extensão Mãe Terra - Aldeia Mãe Terra, reforça ainda mais a importância de apresentar novas ferramentas de aprendizagem, os estudantes participam e desenvolvem as atividades propostas com dedicação.

Realizei o trabalho dentro da sala de aula na Aldeia Mãe Terra (área de retomada) com a turma do Multisseriado (1º ao 5º ano). As crianças adoraram esse trabalho do Zine, foi uma troca de experiência porque pesquisaram algumas histórias, lendas e contos com seus pais, depois começaram a trabalhar através de recorte, colagem e desenho dos próprios alunos. Por esse motivo fico muito grata com as doutoras que nos trouxe esse belíssimo trabalho que nós desenvolvemos com a nossa turma na aldeia Mãe Terra. **Maria Belizário, professora da Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antônio, Extensão Mãe Terra - Aldeia Mãe Terra**

Eu desenvolvi o trabalho na Escola Municipal Indígena Pólo Presidente João Figueiredo – Extensão Irmãos Souza, na Aldeia Lalima, com os alunos do segundo ano do ensino fundamental. O trabalho

foi através de pesquisa com uma visita na casa da senhora Maria José Rodrigues de 89 anos, onde ela contou histórias e contos, os alunos adoraram o trabalho. O segundo passo foi a produção do Zine, com desenho, pintura, recorte e colagem. Estas atividades foram através de pesquisas, oralidade, escrita, um trabalho de grande proveito. Organizamos um círculo de baixo do pé de amora para ouvir as lendas, contos e causos”. **Maria Clementina Capriata, professora do 2º ano do Ensino Fundamental – Escola Municipal Indígena Polo Presidente João Figueiredo – Extensão Irmãos Souza, na Aldeia Lalima.**

Campos (2009, p.75-76) apresenta vários benefícios que o uso dos zines pode trazer no contexto escolar. Começando pela troca de experiência e novas “descobertas em grupo que resultam na criação de laços afetivos e na valorização de aspectos do cotidiano comum, importantes na criação de identidade.” Outro ponto importante é a possibilidade de fazer um “registro histórico espontâneo da língua e contexto social, o estreitamento dos laços pais-amigos-escola”. São proporcionados momentos ímpares de aprendizagens que vão além do aprender a ler e escrever, podendo inclusive ser trabalhado com crianças que estão sendo alfabetizadas.

## **Considerações**

Por meio dos zines que foram produzidos pelos estudantes e dos depoimentos dos professores foi possível verificar que houve o levantamento e o registro das histórias, contos, mitos e lendas da cultura Terena. Além de ter ocorrido um intercâmbio de conhecimento entre as diferentes gerações, a proposta permitiu o envolvimento de toda a comunidade indígena: crianças, professores, lideranças, artesãos e anciãos das aldeias.

Assim, pode-se afirmar que o projeto contribuiu para a valorização do patrimônio imaterial das comunidades, para a formação dos professores, para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas atendidas e para o registro e documentação desse saber tão rico, mas que por não estar registrado, permanece na memória dos mais velhos, correndo o risco de ser extinto.



O projeto propiciou a troca de metodologias e ampliou o conhecimento dos professores sobre a realidade que os cercam, tanto nos aspectos culturais como ambientais. A aplicação da metodologia nas escolas despertou o interesse das crianças nas histórias contadas pelos mais velhos e trabalhou as habilidades da escrita, do desenho, a criatividade das crianças em diferentes aspectos, saindo da rotina escolar de sala de aula.

## Referência

ARAGÃO, Thais Amorim. **Os Índies do Brasil**: sobre o TupanZine: Fanzine brasileiro contemporâneo polêmico sobre indie rock. Monografia de Conclusão do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1999.

CAMPOS, Fernanda Ricardo. **abraFANZINE**: da publicação independente à sala de aula. **Txt: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos**, [S.l.], v. 5, n. 10, p. 65-77, fev. 2016. ISSN 1809-8150. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/txt/article/view/10053>>. Acesso em: 3 maio 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/1809-8150.5.10.65-77>.

ECOIA; IPEDI. **Relatório do projeto “Lendas, causos e contos: um resgate das histórias dos povos do Pantanal e Indígenas do Cerrado”**. Campo Grande, MS: ECOIA, 2016.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é Fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

ZEICHNER, Kenneth, M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Educa Professores, 1993.

## Sobre as autoras:

**Denise Silva** - possui licenciatura em Pedagogia (2004) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana, Mestrado em Letras (2009) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul /Campus de Três Lagoas e Doutorado (2013) e Pós-doutorado (2016) em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Araraquara). Tem experiência na área de fonética, fonologia, lexicologia, lexicografia, assessoria linguística e pedagógica em cursos de formação de professores indígenas e na produção de material didático para ensino de línguas em contextos complexos. É uma das fundadoras e atual presidente do IPPEDI, reside em Miranda, Mato Grosso do Sul. E-mail:denisemiranda83@gmail.com

**Patrícia Honorato Zerlotti** - graduada em jornalismo (2001) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Pedagogia (2017) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), especialista em Planejamento e Gestão Ambiental (2006) pela UNAES e mestre em Educação (2014) pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Possui experiência na elaboração e coordenação de projetos socioambientais e na organização de oficinas e elaboração de materiais educativos. Realiza pesquisa na área da educação e formação de professores para diversidade cultural como colaboradora da ong ECOA. Reside em Campo Grande – MS. E-mail: patriciazzerlotti@gmail.com

**Vanessa Spacki** - possui licenciatura em Ciências Biológicas (2002) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Especialista em Ecoturismo (2003) pela Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana - FCEA; Mestre em Conservação da Biodiversidade (2014) pela Escola Superior de Conservação Ambiental e Sustentabilidade - ESCAS. Trabalha na Ecoa, desde 2006, com comunidades pantaneiras na busca de alternativas de renda e melhoria da qualidade de vida, com ênfase em desenvolvimento integral de comunidades e eventos naturais extremos no Pantanal. Reside em Campo Grande - MS, E-mail: vanessa@riosvivos.org.br

**Silvia Regina Ferreira Tavares Farina** - licenciada em pedagogia (1981) pela Universidade do Oeste Paulista, UNIOESTE, Especialista em Educação Infantil: Ensino/Aprendizagem (2002) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Especialização em Pós-Graduação Lato Sensu (2009) pela Faculdade Pitágoras, Especialista em Educação Ambiental em Espaços Sustentáveis (2016) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Mestranda em Organização e Gestão de Centros Educacionais pela FUNIBER. Trabalhou na Rede Estadual de Ensino de MS como professora de educação infantil, diretora e chefe de Núcleo Educacional. Atualmente é coordenadora de projetos sociais do Instituto de Apoio Proteção, Pesquisa, Educação e Cultura - IAPPEC, reside em Campo Grande - MS. E-mail: silviatavaresfarina@hotmail.com

# Projeto Cara de Pávio abrindo veredas para a Educomunicação

Regina Márcia Tavares Vasques

## Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar o projeto transmidiático *Cara de Pávio* como ferramenta introdutória da Educomunicação nas instituições escolares. A partir da problematização do cenário educacional e da exposição das dificuldades encontradas para o nascimento de um ambiente propício à prática educacional inserida nas propostas pedagógicas, contextualizamos o projeto e as diferentes possibilidades de trabalho com suas frentes, no sentido de propiciar a reflexão e a prática que buscam a criação de um novo modelo pedagógico necessário para a implementação de projetos educacionais.

Palavras-chaves: Educomunicação, diálogo, projetos, conhecimento, prática pedagógica.

## Abstract

The goal of this paper is to present the transmedia project *Cara de Pávio* as a tool to introduce Educommunication in educational institutions. From the problematization of the educational setting and the exposition of the difficulties

for the birth of a propitious environment for the educommunicative practice inserted into the educational proposals, we contextualize the project and the different work possibilities with its fronts, seeking the reflection and the practice that leads to the creation of a new pedagogical model needed for the implementation of educommunicative projects.

Keywords: Educomunicação, dialogue, projects, pedagogical practice.

## **Introdução**

Quando olhamos imparcialmente para a realidade social na qual estamos inseridos, sobretudo para a educação e para o uso e o entendimento das tecnologias de informação, não podemos deixar de perceber que este contexto não é o ideal para o nascimento de projetos educomunicativos. A organicidade necessária para a criação de ecossistemas comunicativos democráticos raramente existe naturalmente. Um terreno fértil, onde a relação entre emissor e receptor seja dialógica e altruísta, as tecnologias de informação sejam vistas como ferramentas passíveis de críticas e reflexões e os projetos pedagógicos contem com a colaboração de todos os atores sociais envolvidos em seu fazer – resumidamente –, é um terreno ainda a ser construído.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

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).

Como formar um cidadão se, em suas atividades cotidianas na instituição escolar que frequenta, ele não tem o direito de opinar; de sugerir; de falar a respeito de suas ideias, preferências, gostos; de preservar a sua identidade? O mesmo podemos falar a respeito do professor, que também não se vê como sujeito desse processo, pois deve realizar tarefas já estipuladas anteriormente, sem questioná-las, muitas vezes.

Para que todos os sujeitos envolvidos com a educação, dentro de uma determinada sociedade, sintam a necessidade de identificar-se e apropriar-se do processo educativo, é imperativo que tenham uma visão mais clara a respeito do mundo em que vivem e de quem são dentro deste mundo. Em outras palavras, não podem fechar-se no universo da educação institucional e tradicional, que se restringe a um espaço local e conhecido, cheio de conteúdos que não se relacionam entre si e pressupõem a memorização, em detrimento da aprendizagem real e significativa. Para que a escola se transforme num espaço democrático e completo de sentidos, é necessário mudar o seu “modelo comunicativo-pedagógico” (BARBERO, 2000).

No sentido de enfatizar alguns pontos abordados anteriormente, é importante destacar que temos consciência das profundas dificuldades existentes no cenário educacional e social do nosso país, que propiciam obstáculos complexos para uma necessária mudança de paradigmas. O currículo obrigatório, que deve ser seguido por todas as escolas do país, independentemente de sua localização geográfica, da sua organização cultural, da comunidade que atende etc., é imposto e supervisionado pelos órgãos governamentais responsáveis, como as diretorias de ensino e os conselhos regionais de educação, por exemplo. Para “facilitar” que esse currículo seja cumprido, cada vez mais materiais didáticos, como livros e apostilas, têm sido elaborados contemplando todo o conteúdo que deve ser abordado no ensino básico e chega ao professor sequenciado, dividido, planejado e organizado em função do tempo determinado de trabalho com cada tópico. Os professores tornam-se apresentadores de conteúdos, reproduzindo o que já lhes chega pronto. O aluno, por sua vez, torna-se um receptor passivo, visto como uma “lata vazia”, nas palavras de Paulo Freire (1982, p. 23). O conhecimento é visto de modo estático, como algo que pode ser passado de mão em mão, sem se alterar, sem se modificar. Empresto, mais uma vez, as colocações tão elucidativas de Freire (1983, p. 16):

Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, rein-

ventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-aprendido a situações existenciais concretas.

Pelo contrário, aquele que é enchido por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

Ao contrário do que parece, à primeira vista, porém, a intenção aqui não é fazer colocações que nos possam posicionar num ponto sem volta ou sem perspectivas de solução. A partir da tomada de consciência da realidade; a partir do entendimento e da reflexão crítica do que temos como contexto educacional em nosso país é que podemos propor modificações, abrindo veredas para a instauração de uma *práxis* capaz de desatar alguns nós que nos pareciam tão cegos até então. A *práxis*, de acordo com o pensamento do filósofo Antonio Gramsci, é conhecimento e ação; é dialética. Sobre isso, Giovanni Semeraro (2001, p. 102) pondera:

Por meio da dialética, ciência das inter-relações das diversas partes da realidade, instrumento de compreensão das suas dinâmicas e contradições, é possível estabelecer novas relações cognitivas e operativas na sociedade devido às ligações recíprocas e inseparáveis entre história, política e economia.

Assim chegamos à Educomunicação, prática que se propõe a repensar ações, no sentido de buscar novas formas de estabelecer relações educativas e comunicativas; que tem no diálogo e no envolvimento significativo de todas as pessoas envolvidas no processo educacional o seu foco; que se apresenta como uma possibilidade de mudança, se a entendemos como um projeto que nasce na essência da necessidade do homem de se comunicar, essência, esta, completamente imbricada com a educação. Nas palavras do professor Ismar Soares (s/d, p. 4), “[...] toda relação comunicativa pode transformar-se numa relação educativa e toda ação educativa deveria transformar-se em ação comunicativa”. Não podemos, no entanto, incorrer nos mesmos erros abordados até agora achando que podemos simplesmente implantar a Educomunicação nas insti-

tuições educacionais formais ou não formais. A Educomunicação não pode, em hipótese alguma, se apresentar como mais uma prática invasiva e antidemocrática, como tantas que acontecem, o tempo todo, na Educação. Se assim for, reduzimos a nossa prática ao uso das tecnologias da informação, simplesmente para completar conteúdos ou “enfeitar” a didática. A Educomunicação não pode ser entendida como uma simples ferramenta a ser incorporada à escola; ao contrário, de dentro da escola deve nascer um projeto educacional. Para isso, porém, a urgência encontra-se na construção de uma escola democrática – tema já tão estudado e pensado até hoje, mas ainda tão distante da realidade.

São pontos fundamentais para a instauração da Educomunicação: a participação democrática do professor, do aluno, da equipe educativa e dos pais, em relações equilibradas e harmônicas; a criação de um espaço legítimo para a criatividade; a reflexão e a busca de uma consciência crítica sobre forma e conteúdo, texto e contexto, teoria e prática; a percepção da realidade e a possibilidade de transformação dela; e a produção de conhecimento. Sem eles, redundamos num mesmo erro: impor uma mudança. Ora, uma mudança imposta é uma prática invasora e opressora, portanto, não educacional.

## O projeto

Cara de Pavio não é um projeto educacional. É um projeto transmidiático composto por três frentes que se comunicam entre si: o canal Casa Cara de Pavio, transmitido pelo YouTube e pelo Facebook; o livro *Conversinhas*, que possui um blog; e o *pocket show* de mesmo nome. A ideia foi concebida a partir da parceria de duas empresas: Núcleo PauBrasil – Educação e Cultura e Cara de Pavio – produções artísticas. Sob a perspectiva cultural, essa parceria acabou ganhando força ao unir a Educação, a Comunicação e a Arte.

Casa Cara de Pavio é um canal de poesias, músicas e outras brincadeiras composto por mais de 30 episódios que já foram exibidos, além dos que ainda estão sendo gravados. Os programas são temáticos e transdisciplinares, o que nos permite apresentar a possibilidade de múltiplas abordagens de um mesmo assunto. Em outras palavras, um mesmo tema pode ser apresentado na forma

literária, plástica, musical, lúdica etc., abrindo, assim, um leque ainda maior de possibilidades de exploração do conhecimento quando, ao ligar um assunto de interesse a outro que pode ser ainda mais interessante, propiciamos a ampliação do repertório do público e até a curiosidade e a motivação para a pesquisa e a busca de saber mais.

O canal nasceu em outubro de 2015, a princípio, com o objetivo de trazer para crianças, pais e educadores um rico conteúdo relacionado, sobretudo, à nossa língua e às diferentes possibilidades de lida com ela, além de serem, os episódios, cheios de ludicidade e interatividade. A partir da extensão do canal, pelo Facebook, a audiência cresceu e o retorno recebido foi sendo cada vez mais interessante, sobretudo no que diz respeito ao público-alvo. Crianças, pais e educadores começaram a nos enviar mensagens e comentários relacionados aos temas trabalhados, à maneira como o conteúdo estava sendo recebido em casa e na escola e começaram, então, a aparecer convites para interações presenciais.

Essas respostas e comentários nos trouxeram a certeza de que, de alguma forma, nosso conteúdo e a sua abordagem específica estavam chegando às escolas e aos pais – primeiros educadores – da maneira esperada. Assim aconteceu o nosso primeiro contato com a escola Bluffdale Elementary, da cidade de South Jordan, Utah, nos Estados Unidos<sup>1</sup>.

A escola é pública e tem um projeto muito interessante de imersão na Língua Portuguesa. A coordenadora do projeto, professora brasileira Silvia Juhas, nos colocou em contato com Mackensie Elizabeth Freitas, professora da segunda turma de alunos de *Portuguese Dual Immersion*. Os alunos trabalham com um material didático preparado pela coordenadora, em Português, e assistem ao canal semanalmente, desde o início do ano de 2016. Eles aprendem as brincadeiras, recitam as poesias e já começam a inventar as suas próprias. Em videoconferência, os alunos tiveram a oportunidade de fazer perguntas e mostrar

---

1 Disponível em: <<http://jordandistrict.org/schools/elementary/bluffdale/>>. Acesso em: 25 ago. 2016.



alguns trabalhos ao poeta Paulo Netho, que é também o protagonista do Casa Cara de Pavio.

A partir de julho deste ano, os episódios, que já eram exibidos pelo YouTube e pelo Facebook, passaram também a fazer parte da programação do canal Smart, ligado à empresa Cabonnet de telecomunicações, que atende a região de Osasco e outras cidades do interior paulista. Dessa maneira, conseguimos ampliar ainda mais a nossa audiência e chegar mais perto do nosso público de interesse.

No final do ano de 2015, iniciamos o planejamento do livro que deveria integrar o projeto Cara de Pavio. A ideia era levar ao público as poesias inéditas apresentadas no canal, num suporte mais tradicional, que tivesse, assim, maior possibilidade de chegar às escolas cuja resistência às diferentes mídias, infelizmente, ainda é grande. Assim nasceu o livro de poesias *Conversinhas*, do autor Paulo Netho, por meio do selo editorial independente Cara de Pavio. O poeta, que também é o personagem principal do canal, já tem 15 livros publicados por editoras de grande porte, como Saraiva (Formato), Peirópolis, Positivo, entre outras.

O livro, além das poesias, traz ilustrações ingênuas, ao estilo *naïf*, com traços simples e muitas cores. A graça das poesias misturada ao colorido das ilustrações acaba fazendo muito sentido para crianças de diferentes faixas etárias, pois traz fatos e personagens que fazem parte do universo infantil, envolvidos num tema geral, que é a conversa. Todas as poesias representam algum diálogo, alguma troca de ideias. Assim, o livro oferece desde o simples desfrutar da leitura de palavras e imagens até um trabalho mais elaborado com diversos conteúdos que podem ser trabalhados de maneiras muito diversas.

O início do envolvimento no universo da leitura é como um jogo para a criança; uma brincadeira que abrange acreditar no que ela está ouvindo e emocionar-se com o que ela está vendo. As palavras, as ilustrações, o tipo de letra, as cores, o formato, tudo isso contribui com o jogo da leitura, que, antes de tudo, deve ser divertido.

A poesia infantil apresenta-se como um campo fértil propício ao desenvolvimento da representação do imaginário da criança. As rimas, a métrica, o rit-

mo e a melodia da poesia são elementos que, se bem explorados, trazem um efeito melódico que fascina os pequenos. Agindo diretamente na sensibilidade infantil, a poesia é também um eficaz meio de proporcionar à criança a exploração da língua materna, aumentando a sua competência na expressão oral, na comunicabilidade e, sobretudo, na sociabilização. Tudo isso somado ao tema *diálogo*, assunto central do livro, que acaba compondo um convite aberto à quebra de paradigmas ainda tão inflexíveis dentro da Educação, como a participação ativa e criativa do aluno, por exemplo.

O *pocket show* Conversinhas aconteceu simultaneamente, como meio de apresentação do livro. Dessa maneira, por meio da graça, da brincadeira e do encantamento, o livro é apresentado às escolas e chega com mais facilidade aos alunos, professores, equipe educativa e aos pais.

O projeto Cara de Pavio, então, começa a abrir caminhos, não como ferramenta, mas como uma “desculpa introdutória”, se assim podemos dizer. É claro que, atendendo à demanda das escolas, o projeto traz consigo um material elaborado especialmente com sugestões de trabalho pedagógico que incluem múltiplas possibilidades de realizações, inclusive de produção de conhecimento. Porém, essa prática, já tão impregnada nas unidades escolares, de simples reprodução de conhecimento e consumo de informações, não contempla nossos objetivos. O alcance maior que almejamos é a possibilidade de abertura de um espaço de palavra e opinião, um espaço em que assuntos como a obrigatoriedade, a ordem e a relevância dos conteúdos, a instauração da voz do aluno e a iniciativa do professor no processo educativo, a produção de conhecimento na escola, entre outros sejam amplamente discutidos; e, a partir daí, seja dado o pontapé inicial para um início de mudança e para a criação de novas e atuais propostas pedagógicas.

As sementes devem ser lançadas em terrenos férteis, e esses terrenos devem ser preparados. Não são estéreis, mas também ainda não estão prontos. Para isso, ideias e ações devem se encontrar nos terrenos educativo e comunicativo, proporcionando questionamentos, reavaliações, dúvidas, curiosidades e buscas, pois é por meio do conflito que nasce a aprendizagem; nada de novo surge

quando estamos satisfeitos com aquilo que já sabemos. Os saberes acomodados são improdutivos.

## Considerações finais

O projeto Cara de Pavio surge para trazer o conflito, para desestabilizar as práticas estagnadas e, muitas vezes, alienadas. No livro infantil *A Fada Que Tinha Ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida (Editora Ática, 1971), a fadinha Clara Luz diz: “Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda; quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado”. É certo dizer que os saberes acumulados por séculos de estudos e pesquisas devem ser muito valorizados, pois são os alicerces para a busca de novos saberes; são a nossa “nutrição” de conhecimento. Sendo assim, porém, esses saberes devem ser encarados como ponto de partida e não como ponto de chegada. Não é aceitável que o objetivo da Educação reduza-se a “transmitir” aos alunos conteúdos organizados, selecionados, classificados e fatiados, premeditadamente. Como nos contentar com isso, sem a perspectiva do novo? Como deixar de notar que esse objetivo é estagnante e tem gerado a bancarrota da produção de novos conhecimentos que vemos hoje, nas universidades inclusive.

Se a escola continuar acreditando que sua função maior é transferir conhecimentos – como se isso fosse possível – não conseguirá contribuir com a construção de cidadãos ativos, capazes de transformar estruturas, de planejar e elaborar um novo projeto social, visando ao estabelecimento de metas como a diminuição da desigualdade social ou a busca de um novo modelo social, sustentável e direcionado à harmonia. A escola deve ser o lugar onde se constrói o novo; deve estabelecer-se como um terreno fértil, capaz de deixar florescer os novos pensadores, os novos *criadores de ideias*. Lugar onde a liberdade de escolher não se adaptar aos modelos impostos e o direito à palavra devem ser as novas leis.

Portanto, a Educomunicação deixa de ser simplesmente uma ideia nova e passa a ser uma necessidade. Mais que nunca é preciso falar e pensar em Educomunicação e, conseqüentemente, na elaboração de uma metodologia de capacitação de professores, coordenadores, diretores, enfim, de todos os envolvidos no

processo educativo, para a criação de um projeto pedagógico educomunicativo em sua essência; um projeto interdisciplinar que não se conforme com alunos passivos, mas que valorize as experimentações, as vivências, as descobertas, a criação e a crítica.

## Referências bibliográficas

BARBERO, Jesús Martín. Desafios Culturais da Comunicação à Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 181, p. 51 a 61, maio-ago. 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96- Artigo 2º, Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma Teoria do Conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**. n. 16, jan./fev./mar./abr., 2001, p. 95-104.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Uma Educação para a Cidadania**. s/d. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos/>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

**EAD E EDUCAÇÃO  
SOCIOAMBIENTAL**

# **Educomunicação socioambiental na costa brasileira: a experiência do projeto Babitonga Ativa**

Fabiano Grecco de Carvalho

Maiti Mattoso Fontana

Márcio José de Novaes

Mirella Cursino da Silva

Rafael Gué Martini

Apresentamos neste relato as ações de educomunicação voltadas à mobilização e sensibilização socioambiental realizadas nos seis municípios de abrangência do projeto Babitonga Ativa, no litoral norte do estado de Santa Catarina. O Projeto Babitonga Ativa é administrado pela Universidade da Região de Joinville (Univille) com recursos de edital público realizado pelo Ministério Público Federal de Joinville para aplicação de recursos provenientes de ajustamento de conduta originado de multa ambiental. Iniciou em março de 2015 e deve finalizar suas atividades em janeiro de 2019.

Entre as principais realizações do projeto destacamos a implantação da Agenda Integrada de Ecocidadania (AIE), instrumento de planejamento participativo

que busca a convergência progressiva das políticas públicas e ações interinstitucionais de Educação Ambiental na região. Essa agenda envolveu os seis municípios do entorno da Baía Babitonga: Araquari, Balneário Barra do Sul, Garuva, Itapoá, Joinville e São Francisco do Sul (BABITONGA ATIVA, 2018a).

A primeira ação de educomunicação no projeto ocorreu durante o Seminário de Planejamento Integrado, realizado entre 23 e 26 de junho de 2015, na Reserva Ecológica Volta Velha, em Itapoá (SC). O encontro foi direcionado aos representantes das demais iniciativas selecionadas pelo Ministério Público Federal (MPF) em Joinville para executar recursos no âmbito do mesmo edital. Um objetivo do Seminário foi nivelar os conceitos mais importantes para a melhoria na gestão ecossistêmica e sustentável da Baía Babitonga, entre eles o conceito da educomunicação, apresentado pelo educador Rafael Gué Martini (BABITONGA ATIVA, 2018b).

Além da exposição de conceitos, na etapa final do encontro, foi realizada uma vivência em educomunicação. A atividade consistiu em uma caminhada de 30 minutos em silêncio pelas trilhas da reserva em meio à Mata Atlântica, durante a qual cada participante foi convidado a refletir sobre a Baía Babitonga. No final do percurso os participantes foram convidados a gravar um depoimento em vídeo de até um minuto, como síntese de suas reflexões ao longo do caminho. Os depoimentos foram emocionantes e sensibilizaram o grupo para diferentes pontos de vista. Um exercício simples de comunicação capaz de promover um diálogo qualificado e ilustrar as diferentes formas de apreensão do conhecimento.

As demais atividades de educomunicação promovidas ao longo do projeto ocorreram no âmbito da AIE, em dois Ciclos de Educomunicação Audiovisual, uma formação em Educomunicação Socioambiental, a realização do 1º Encontro Regional de Educomunicação da Baía Babitonga e a participação no evento preparatório para a V Conferência InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente.

A AIE foi construída de forma participativa ao longo dos três anos do Projeto Babitonga Ativa, junto às comunidades escolares e demais atores sociais do território. Esta agenda promoveu a integração entre arte, ciência, cidadania e meio ambiente e estimulou a participação comunitária nas políticas públicas e a valorização do patrimônio histórico cultural (material e imaterial). A formu-

lação da agenda incluiu representantes de organizações setoriais e parceiros locais vinculados aos setores de educação e cultura (formal e não formal), com destaque à Associação SocioAmbientar. A educomunicação esteve presente na forma de oficinas e formações ao longo de todo o processo de construção e implementação da AIE.

## Educomunicação Audiovisual

O 1º e 2º Ciclos em Educomunicação Audiovisual promoveram, de forma vivencial, os conceitos da educomunicação e como se articulam com a produção audiovisual participativa nas comunidades. Ambos envolveram participantes dos seis municípios do entorno da baía e contaram com a parceria do Coletivo Memórias do Mar e do Laboratório de Educação, Linguagem e Arte (LELA) do Centro de Educação à Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O 1º Ciclo foi realizado em fevereiro de 2016 e contribuiu para uma maior compreensão das ideias e afetos que ligam os participantes à história do seu território, por meio do exercício da escrita de roteiro e da expressão audiovisual. Também incentivou a reflexão sobre os problemas e potencialidades da Baía, integrando os diversos públicos locais na produção de seis filmes sobre temas escolhidos pelos cerca de 22 participantes das oficinas de elaboração de roteiro, captação audiovisual e edição - com idade entre 12 e 60 anos.



*Figura 1 – Grupos discutem o roteiro de seis curtas-metragens.*

*Fonte: Babitonga Ativa/Divulgação*



A roteirista Eleonora Casali facilitou o processo de construção do roteiro, que teve início a partir da provocação: o que é um filme? Após esta reflexão foi apresentado o filme “Aqueles que contam histórias”<sup>1</sup>, produzido na 1ª Oficina de Audiovisual Lakãñõ/Xokleng. Sensibilizados pela reflexão e pelo filme, os participantes iniciaram o processo de criação de seis roteiros com um “caça-palavras” temático sobre a Baía Babitonga. O próximo passo foi a descrição individual de cenas ou mini-histórias relacionadas às palavras citadas e finalmente a formatação dos roteiros em grupos, a partir de sinopses, escaletas<sup>2</sup> e argumentos discutidos entre os integrantes. A oficina durou cerca de 6 horas e a finalização dos roteiros aconteceu ao longo da semana seguinte em mais 2 horas de acompanhamento *online* daicineira, que revisou as versões finais (BABITONGA ATIVA, 2018c).

Prontos os roteiros, cada grupo se organizou para um dia (8 horas) de captação de imagens e áudio em cada município do entorno, de acordo com a necessidade de produção. Nessas seis oficinas realizadas em sequência os participantes tiveram a oportunidade de aprender técnicas de captação de imagens e de manuseio de equipamentos para a produção audiovisual. Cada grupo foi aos locais onde as realidades problematizadas em seus roteiros aconteciam, tirando dúvidas, verificando empiricamente o que poderia ser apenas uma suposição e até mesmo desconstruindo algumas ideias errôneas sobre determinadas situações (BABITONGA ATIVA, 2018d e 2018e).

Após um mês da elaboração do roteiro e finalizadas as captações audiovisuais, para cada um dos seis filmes, foi realizada a oficina de introdução à edição audiovisual, facilitada pelo editor Marcelo Dias e pela roteirista Eleonora Casali. Em cerca de seis horas de oficina, os participantes conheceram ferramentas e meios para a edição e organizaram os roteiros para a finalização dos vídeos de seus grupos. A atividade complementou o aprendizado em produção audiovisual e os filmes foram finalizados posteriormente pelo icineiro Marcelo Dias,

---

1 Filme disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=VCM5yu56Gzk>

2 A escaleta é um instrumento intermediário entre o argumento e o roteiro, onde são listadas as possíveis cenas e sequências de um filme

em mais duas horas de edição com a revisão e colaboração online de cada grupo de participantes.

Todos participantes avaliaram positivamente os encontros e ressaltaram a importância da continuidade do processo de ensino-aprendizagem nesta área. A série de oficinas proporcionou um espaço de aprendizagem individual e coletivo, onde todos participantes puderam desenvolver e expressar suas habilidades e dons para a produção audiovisual.

O encerramento do 1º Ciclo de Educomunicação Audiovisual aconteceu no dia 12 de julho de 2016, no Cine Teatro X de Novembro, no Centro Histórico de São Francisco do Sul, com o lançamento (mundial!) dos audiovisuais realizados. Estiveram presentes participantes das oficinas e representantes da comunidade local, incluindo estudantes, professores, ambientalistas, membros de organizações sociais e de universidades.

Foram exibidos os seis audiovisuais resultantes do ciclo: Moro no Mangue<sup>3</sup>, Encontro de Gerações<sup>4</sup>, Baía Babitonga Lutando pela Vida<sup>5</sup>, Árvore da Vida<sup>6</sup>, Esperança<sup>7</sup> e O homem e a Baía<sup>8</sup>. Após a exibição, os participantes das oficinas deram seus depoimentos e responderam perguntas da platéia, em um diálogo com a intenção de incentivar a continuidade da aprendizagem nessa área, envolvendo sujeitos sociais e institucionais nas ações da AIE (BABITONGA ATIVA, 2018f).

---

3 <https://goo.gl/4LKsnl>

4 <https://goo.gl/ukSe2Q>

5 <https://goo.gl/ukSe2Q>

6 <https://goo.gl/n49wSV>

7 <https://goo.gl/W4ObVI>

8 <https://goo.gl/Cllvpo>



*Figura 2 – Participantes apresentam os seis curtas-metragens do 1º Ciclo.*

*Fonte: Babitonga Ativa/Divulgação*

A exibição pública dos vídeos apresentou à comunidade outros pontos de vista sobre a Baía Babitonga, como a polêmica sobre a reabertura de um canal fechado em 1935; o patrimônio cultural das suas árvores centenárias; o preconceito com o mangue e seus moradores; as memórias dos mais velhos; os conflitos de interesse entre pescadores e portos; e as consequências do turismo irresponsável. Foi também um momento importante do ciclo virtuoso da educomunicação, com o fortalecimento do ecossistema de comunicação por meio da divulgação da voz dos moradores locais expressa nos filmes. A apresentação demonstrou o potencial da linguagem audiovisual, na perspectiva da educomunicação, para a mobilização e sensibilização socioambiental envolvendo questões relacionadas à conservação ambiental e cultural.

O 2º Ciclo de Educomunicação Audiovisual aconteceu entre os meses de fevereiro e abril de 2017 e teve como finalidade a cobertura participativa do Ciclo de Saraus Memórias da Babitonga e do 1º Seminário Regional Juvenil. As seis oficinas realizadas estimularam a expressão comunicativa por meio da educação para o uso das tecnologias audiovisuais. Cada um dos seis encontros iniciou com um diálogo sobre a necessidade da gestão participativa da comunicação para a socialização da cultura local, e os benefícios dessa ação para a leitura crítica da realidade.

As Oficinas durante os Saraus aconteceram em duas etapas: um dia de planejamento, captação de imagens e de sons; e o dia seguinte de edição. As oficinas

de captação aconteceram das nove às 23 horas, reproduzindo as diárias de filmagem profissionais. Os participantes se revezaram ao longo do dia nas diversas funções de uma equipe de filmagem, desde o planejamento até o cuidado com o backup dos arquivos de imagem e som. Alguns já haviam frequentado as oficinas anteriores e estavam relembando e aperfeiçoando seus conhecimentos. Outros tiveram seu primeiro contato com a linguagem audiovisual, e foram auxiliados pelos mais experientes.



*Figura 3 – Entrevista durante Sarau Memórias da Babitonga em Itapoá/SC.*

*Fonte: Babitonga Ativa/Divulgação*

A definição do roteiro de cobertura, o planejamento de produção e dicas de direção, captação audiovisual e fotografia aconteceram no turno da manhã, seguidas da prática orientada nos turnos da tarde e noite. Como material didático foram distribuídas duas cartilhas elaboradas pelo programa de extensão Educom.Cine<sup>9</sup>: uma sobre elaboração de roteiro<sup>10</sup> e outra sobre linguagem au-

9 Programa de extensão realizado em Florianópolis pela UDESC - [www.facebook.com/educom.cine](http://www.facebook.com/educom.cine)

10 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BxDNLV4nsBfbNHVfa2JUa3FT-SUk/view?usp=sharing>

divisual<sup>11</sup>. A partir deste material, ao longo do processo, foram contemplados os seguintes tópicos: Definição de abordagem e roteiro de produção do tema a ser registrado; Escolha e abordagem dos entrevistados; A narrativa com o som e a imagem; Organização do roteiro de produção; Informações básicas sobre linguagem de cinema e televisão; A luz e a fotografia; Informações básicas sobre o uso da câmera.

Ainda pela manhã foram distribuídas as funções de diretor, produtor, repórter, câmera/luz, som, claquete e assistentes. Essa equipe formada por oficinairos e alunos realizou a filmagem das atividades, ambientação e entrevistas com os participantes das três oficinas permanentes em cada um dos Saraus: Alma na voz e mão no tambor; Corpo dançante; e Meu primeiro livro. Após um breve intervalo, o exercício seguiu durante a noite com o registro audiovisual das atividades artísticas, da ambientação e entrevistas com artistas e público presente em cada um dos eventos. A interface com a oficina de edição foi feita no final da noite ou no dia seguinte pela manhã, para confirmar informações registradas nas planilhas de produção, câmera e direção.



*Figura 4 – Oficina de edição após Sarau Memórias da Babitonga.*

*Fonte: Babitonga Ativa/Divulgação*

11 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BxDNLV4nsBfbaDBZVV9a-dW9ySHc/view?usp=sharing>

Os conteúdos foram explorados em seu potencial interdisciplinar, integrando a educomunicação com aspectos da saúde ecossistêmica da Baía Babitonga. Os grupos, em geral, fizeram os seus registros e contextualizações de forma a promover a interação da população local com o ecossistema da região. Houve a mobilização de pessoas engajadas na questão socioambiental, com um grupo forte de educadores e estudantes (a partir de 11 anos), fomentando ainda mais o ambiente de aprendizagem por meio das práticas pedagógicas educomunicativas.

No município de Araquari não foi possível mobilizar uma equipe de alunos para a cobertura do Sarau Memórias da Babitonga. Por isso, a sexta oficina de audiovisual do 2º Ciclo foi intitulada “Educomunicação Audiovisual: Ideias, Imagens e Mensagens!” e ocorreu durante o 1º Seminário Regional Juvenil, com a realização simultânea das partes de Roteiro/Captação e Edição/Finalização, cada uma com carga horária de 10 horas presenciais e duas horas à distância.



*Figura 5 – Abertura da oficina durante encontro de Jovens.*

*Fonte: Babitonga Ativa/Divulgação*

Cerca de 150 jovens da rede pública de ensino dos seis municípios do entorno da Baía Babitonga participaram do 1º Seminário Regional Juvenil. O seminário promoveu a integração e sensibilização entre os jovens das redes municipal, estadual e federal de ensino para o intercâmbio de saberes e experiências. A oficina de educomunicação audiovisual foi a mais concorrida, com cerca de 50



inscritos que assistiram a palestra de abertura em uma sala de aula e depois se dividiram em três grupos de prática. Um grupo teve uma noção geral de uso dos equipamentos de captação, um segundo foi para um laboratório de informática para a oficina de edição e um terceiro grupo ficou na sala de aula elaborando o roteiro para captação das imagens e sons. Ainda antes do intervalo para o almoço foi iniciada a cobertura de algumas atividades do seminário que estavam em curso. A captação continuou à tarde, já com arquivos de imagens sendo entregues à equipe de edição. Foi planejada a exibição de um vídeo com a versão inicial da cobertura no final do evento, mas problemas com o software no laboratório prejudicaram a edição. Em função disso, a equipe se concentrou no registro das apresentações artísticas do Sarau Cultural Jovem, que encerrou o evento com muita animação. O exercício prático da oficina de educomunicação foi a cobertura audiovisual do Seminário (BABITONGA ATIVA, 2018g).

A tabela abaixo apresenta o quantitativo de oficinas desenvolvidas nos dois Ciclos de Educomunicação Audiovisual.

<b>OFICINAS</b>	<b>1º CICLO</b>	<b>2º CICLO</b>
Elaboração de roteiro	01	—
Captação audiovisual	06	06
Edição audiovisual	01	06
	<b>08</b>	<b>12</b>
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	

*Figura 1 - Tabela de oficinas dos Ciclos de Educomunicação Audiovisual*

Como fragilidades do 2º Ciclo foram apontadas pelosicineiros as descontinuidades de presença dos inscritos nas diversas etapas das oficinas e a baixa adesão da população local em alguns municípios, indicando necessidade de mais mobilização.

O trabalho cooperativo de produção audiovisual no âmbito da AIE demonstrou a validade da criação de uma Rede Local de Ecocidadania associada à um grupo local de educadores, uma atuando na promoção de ações e o outro

divulgando o conhecimento resultante destas ações no ecossistema comunicativo local. O processo de captação e edição audiovisual buscou sensibilizar os participantes para a importância de um canal de comunicação popular com os moradores de suas cidades.

### **Oficina de Educomunicação Socioambiental**

A educomunicação socioambiental foi abordada enquanto prática pedagógica transformadora no quarto ciclo de oficinas da Formação Continuada em Cidadania (FCE). A proposta pedagógica da FCE integrou na sua Estrutura Curricular (EC) as diversas bases pedagógicas da educação formal e não-formal e promoveu espaços de diálogo com intenção de envolver os participantes em causas comuns, tendo em vista a co-criação de sociedades sustentáveis no entorno da Baía Babitonga.

A Estrutura Curricular foi construída e planejada de forma colaborativa junto às secretarias Municipais de Educação dos seis municípios abrangidos pelo Projeto Babitonga Ativa, em parceria com a 23ª Gerência de Ensino do Estado de Santa Catarina (23ª Gered). Nesse planejamento pedagógico integrado foram envolvidas as comunidades escolares dos seis municípios, incluindo professores e educadores (formais e populares), jovens, estudantes, artistas e lideranças comunitárias (BABITONGA ATIVA, 2018h).

O ciclo sobre educomunicação socioambiental foi facilitado pelo educador Rafael Gué Martini, doutorando em Educação (UMinho) e sócio da Associação Brasileira dos Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação (ABPEducom). Nas oficinas foram apresentados relatos de experiência, pesquisas e incentivada a construção de propostas em grupo, a serem implementadas pelos participantes nas escolas e outros locais de atuação, contando com a parceria da comunidade local.





*Figura 5 – Gravação de depoimento dos participantes para vídeo-fórum.*

*Fonte: Babitonga Ativa/Divulgação*

Nesta formação tivemos a oportunidade de testar uma prática pedagógica educomunicativa denominada vídeo-fórum, inspirada na técnica do cassete-fórum idealizada pelo comunicador popular Mario Kaplún (1984, 1996). Os participantes de cada uma das seis turmas foram convidados a gravar um depoimento síntese de seus aprendizados em vídeo, a partir das discussões feitas em seus grupos. Esta apresentação de relatos em vídeo do conteúdo debatido em uma cidade era exibida no início da oficina, para os participantes das outras cidades, como ponto de partida para as discussões. Esta prática pedagógica educomunicativa possibilitou que os próprios colegas apresentassem o tema da oficina, buscando despertar o interesse pelo assunto, iniciar a discussão e promover o contato assíncrono com os participantes das outras cidades. Cada nova turma assistia os depoimentos de colegas de todas as cidades anteriores<sup>12</sup>.

O Instituto Caranguejo de Educação Ambiental de Joinville foi convidado a participar das formações divulgando suas iniciativas locais de educomunicação. José Francisco P. Xavier (Chicolam) e Viviane C. Mendes, apresentaram as diversas ações desenvolvidas junto à comunidade escolar da região, entre elas a estratégia didática educomunicativa almanaque “Menino Caranguejo”, que aborda de forma lúdica diversas reflexões e conhecimentos sobre o Manguezal da Baía Babitonga. Os participantes da oficina receberam exem-

---

12 O vídeo-fórum completo pode ser acessado no link: [drive.google.com/file/d/0B9K-gC1gcCA1sNW1IbE01OVMxeGM/view?ts=57aac632](https://drive.google.com/file/d/0B9K-gC1gcCA1sNW1IbE01OVMxeGM/view?ts=57aac632)

plares do almanaque e dicas de como realizar futuras ações em parceria com o Instituto.

Ao final de oito horas de oficina, os grupos de cada turma haviam feito cartazes sobre seus projetos na área de educomunicação socioambiental para suas escolas e comunidades. As propostas foram apresentadas em cada turma e os planejamentos foram finalizados *online* em duas horas acompanhadas pelo formador. No encerramento de cada encontro era feita uma breve explicação sobre como gravar material audiovisual e os próprios alunos gravavam os depoimentos dos colegas sobre suas percepções, para exibição do vídeo-fórum nas turmas seguintes.

A oficina chamou atenção para a necessidade de fortalecer o ecossistema de comunicação das comunidades. Este conceito é fundamental para estabelecer vínculos diretos entre os diversos atores que compõem o público residente no entorno da Baía Babitonga (MARTÍN-BARBERO, 2003). Ao incentivar o desenvolvimento de projetos de educomunicação, as oficinas buscaram sensibilizar para a importância desta relação constante entre os campos da educação e da comunicação.

As discussões também se deram no sentido de perceber como integrar a educação formal, informal e não-formal de forma a buscar mais eficiência na promoção da cidadania socioambiental na região. Para que haja uma efetiva participação da sociedade na gestão do Ecossistema Babitonga, é imprescindível que seu ecossistema de comunicação flua e promova uma educação de qualidade entre todos, nivelando conceitos e fornecendo informação isenta de interesses exclusivamente econômicos, que acabam beneficiando apenas alguns setores envolvidos no processo.

O relatório da Agenda Integrada de Ecocidadania (AIE) constatou a importância da criação de mais espaços de participação no entorno do Ecossistema Babitonga, para incentivar a reflexão crítica dos cidadãos na tomada de decisão sobre a conservação e manutenção da natureza. Enquanto eixo transversal de formação, a Educomunicação Socioambiental se demonstrou uma abordagem fundamental enquanto prática pedagógica transformadora.

## 1º Encontro Regional de Educomunicação da Baía Babitonga



*Figura 6 – Jovens fazem a cobertura colaborativa do evento.*

*Fonte: Babitonga Ativa/Divulgação*

Na avaliação das ações da Agenda Integrada de Ecocidadania (AIE), o tema mais solicitado pelos seus participantes foi a Educomunicação (BABITONGA ATIVA, 2017). Em função disso, e respeitando o que o projeto considerou como uma demanda espontânea, foi organizado o 1º Encontro Regional de Educomunicação da Baía Babitonga. O evento aconteceu em parceria com o VII Colóquio Catarinense de Educomunicação e o VI Colóquio Ibero-Americano de Educomunicação, cujo tema foi: Pesquisas e Práticas Pedagógicas Educomunicativas. Foi a primeira vez que os Colóquios Catarinense e Ibero-americano aconteceram fora de Florianópolis/SC, reconhecendo o potencial de mobilização das ações de educomunicação promovidas pelo Projeto Babitonga Ativa. Ações que despertaram o interesse por esta temática em toda a região. Os eventos reuniram professores, alunos e ecocidadãos dos seis municípios, interessados em dar seguimento aos seus estudos e projetos após as várias formações em educomunicação que ocorreram na Baía.

“Uma grande celebração”, foi a definição que Ismar de Oliveira Soares deu para os eventos de educomunicação realizados dia 10 de novembro na UNIVILLE, em Joinville. O presidente da ABPEducom celebrou, em sua palestra, o número crescente de pessoas interessadas pelo tema.

A adesão a esta perspectiva de uma comunicação dialógica, de uma gestão participativa e compartilhada dos processos e uma busca do coletivo (o grupo em função do ambiente que está ao seu redor) de uma ação cidadã permanente, esses são os elementos essenciais. Seja qual for a definição que a gente dê para educomunicação, algumas noções clássicas e claras devem estar sempre presentes para que não nos confundamos com TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), que já vem carregada de significado. (Transcrição de depoimento a partir de Casali & Lázaro, 2017)

Maria Tereza Quiróz, palestrante da Universidade de Lima (Peru), ressaltou que as práticas educamunicativas focam antes nos indivíduos que nas tecnologias. Isso diferenciaria a educomunicação da perspectiva mais instrumental, cujo foco é no uso dos dispositivos tecnológicos apenas para produzir a comunicação. Ademilde Silveira Sartori, idealizadora dos colóquios, reforçou este aspecto ao comparar a educomunicação com um gesto de solidariedade, de afeto. “É se deixar tocar pelo outro e querer também neste processo tocar o outro, no sentido de uma mudança para uma cultura de paz, por uma sociedade melhor e por tempos menos temerosos” (Transcrição de depoimento a partir de Casali & Lázaro, 2017), conclui a professora, também coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UDESC.

Após as conferências o público se reuniu em rodas de diálogo, que aproximaram pesquisadores, produtores culturais, professores e representantes da sociedade civil em torno de um interesse comum: as experiências com educomunicação. Durante a tarde foi organizada uma mostra de filmes resultantes de diversos projetos educamunicativos já realizados em Santa Catarina. A diversidade das produções e projetos impressionou o pesquisador Ismar Soares que considerou como a expressão de um trabalho sólido realizado na região. O último filme exibido na mostra lançou (mundialmente!) o documentário “Memórias: quem conta essa história?”<sup>13</sup>, resultado do projeto Resgatando Memórias, coordenado pela Associação de Defesa e Educação Ambiental (ADEA) de

---

13 <https://youtu.be/8usc6W6i53A>

Itapoá/SC. Esse projeto já foi um fruto da participação de representantes da ADEA nas oficinas promovidas pelo projeto Babitonga Ativa.

No final do dia, representantes das oficinas de educomunicação realizadas durante o evento apresentaram resultados de práticas vivenciadas pelos alunos. A Oficina de Audiovisual: Cobertura Colaborativa, que reuniu uma equipe de jovens e adolescentes desde o início da manhã, apresentou uma síntese audiovisual do evento<sup>14</sup>. A Oficina de Rádio na Escola apresentou o podcast coletivo “Nossa Rádio, Nossa Voz!”<sup>15</sup>. A oficina de Práticas Pedagógicas Educomunicativas e questões de gênero produziu uma narração coletiva para uma animação que retrata a rotina das mulheres<sup>16</sup>. A oficina de Animação na educação, ministrada pelo animador Chicolan do Instituto Caranguejo, apresentou um *stop motion* feito com origamis e com participantes da turma, sobre a temática ambiental<sup>17</sup>. Os eventos e as expressões comunicativas dos participantes durante as oficinas demonstraram que o ecossistema comunicativo da Baía Babitonga está mobilizado e acenou para novos projetos e celebrações em torno da educação nos próximos anos.

## **Processos Formativos para a V Conferência InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente**

Os eventos de educomunicação na Baía Babitonga chamaram atenção das autoridades locais de educação e o contato com a consultora educacional da Agência de Desenvolvimento Regional possibilitou uma nova ação em parceria, que ocorreu durante os Processos Formativos para a V Conferência InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente. O evento foi organizado em dois dias pela Gerência Regional de Educação de Santa Catarina, o Projeto Babitonga Ativa e outros parceiros. Contou com a palestra “Conceitos e Possibilidades: recursos de Educomunicação - Passo a Passo da V Conferência InfantoJuvenil pelo Meio Ambiente” e um ciclo de oito oficinas, entre elas algumas relacionadas à edu-

---

14 [https://www.youtube.com/watch?v=xedmWmoTV\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=xedmWmoTV_I)

15 <https://drive.google.com/file/d/1j7BoliiNpk3sqvNnv1rdn10D1yhluikG/view>

16 <https://www.youtube.com/watch?v=GFrPJOYqNK8>

17 <https://www.youtube.com/watch?v=GFrPJOYqNK8>

comunicação como: Oficina de Quadrinhos e Animação – Instituto Caranguejo; Oficina de Podcast – Mariana Roncale (ABPEducom); Oficina Arte Animação – João Lázaro (ABPEducom); e Oficina de Edição de Vídeo – Aurea Vieira.

Os princípios da conferência foram “o jovem educa e escolhe o jovem” e “uma geração aprende com a outra”. Assim, professores e alunos participantes, representando as cidades da Regional de Joinville (Araquari, Barra Velha, Garuva, Itapoá, Joinville e São Francisco do Sul) foram incentivados a contribuir e expressar suas ideias de uma forma criativa, lúdica e artística. A inspiração foi a Água, tema da V Conferência, e as oficinas buscaram estimular o protagonismo juvenil para a promoção de iniciativas em suas escolas (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2018).

### **Considerações sócio-educomunicativas**

Após três anos de ações de educomunicação na Baía Babitonga há boas perspectivas de continuidade, com grupos sensibilizados em todas as cidades. No entanto, ainda não há formadores locais para a área que possam dar continuidade no fortalecimento destes grupos rumo à sua autonomia na consolidação e gestão de um ecossistema comunicativo regional. Em função disso, a ABPEducom SC e seus parceiros seguem trabalhando em novas propostas que possibilitem aprofundar a formação e dar continuidade nas ações, aproveitando a oportunidade propiciada pelo projeto Babitonga Ativa.

Acreditamos que as oficinas cumpriram seu papel de incentivar os grupos locais a continuarem suas ações de educomunicação, com o audiovisual ou outras linguagens. Ainda assim, para um maior fortalecimento e a consolidação de uma cultura de produção local de conteúdo é necessária a ação continuada de acompanhamento destes grupos. Esta é uma perspectiva a ser considerada no desdobramento do Projeto Babitonga Ativa na região.

Foi muito rico ouvir os relatos de belas e surpreendentes histórias que foram registradas ao longo do processo. Muitos outros, que não foram contemplados, poderiam se transformar em belos filmes ou outros produtos da cultura local. Os conteúdos, interações e procedimentos escolhidos pelosicineiros buscaram sensibilizar para a “inclusão ampla no direito à comunicação, que

significa não só poder ter acesso à informação e aos bens culturais mediados ou não, mas também acesso à participação na criação e na gestão dos meios de comunicação” (BRASIL, 2005, p.9). O potencial das práticas pedagógicas educacionais reside, principalmente, na criatividade latente em todos nós, que deve ser aproveitada na área da expressão criativa por meio das artes (SOARES, 2011).

As turmas puderam sentir a importância do clima de sinergia necessário no set de filmagem. Perceberam que esta boa vibração entre os participantes e o foco facilitam o surgimento de oportunidades, de *insights*. Ficou claro que, além da boa ideia, do suor do planejamento, do empenho de cada membro da equipe, para um projeto dar certo é preciso também a disciplina na manutenção do pensamento sempre positivo e confiante. Pudemos, assim, com confiança, nos conhecer melhor, conviver com corações e mentes abertas ao novo, à transformação da Babitonga e de si mesmos. E isso ficou impresso em nossos filmes, frutos das nossas relações e do que conseguimos realizar a partir delas.

As crianças e adolescentes que participaram se fascinaram com a possibilidade de serem realizadores. Todos compraram a ideia e se divertiram junto com a equipe na gravação ou como atores na frente da câmera, sempre colaborando com sugestões. Um deles, ao final de um dia de filmagens disse contente: “eu quero fazer isso todos os dias!”. O que nos faz pensar nas oficinas como uma porta para novos profissionais da área que, muitas vezes, não fazem ideia que estas profissões existem e ao experimentar suas práticas se encantam para sempre. O audiovisual é um instrumento poderoso na promoção da reflexão sobre temas de importância para a sociedade e para educar seus participantes para o fazer coletivo.

A fragilidade da experiência aqui registrada está, entre outras, no fato de que ainda se configura como uma ação pontual, pois não está associada à uma política pública para a região. Para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados é necessário um trabalho continuado e mais intenso. Outra fragilidade foi o cansaço dos participantes nas oficinas noturnas, que chegavam exaustos, prejudicando a compreensão do tema e a participação nas atividades. Ainda uma terceira pode ser a falta de mais momentos de refle-

ção sobre os produtos resultantes junto às comunidades, com a realização de mais sessões de exibição.

Uma perspectiva interessante de continuidade seria o apoio, em cada cidade, para implantação dos projetos de educomunicação definidos pelas turmas de Educomunicação Socioambiental. Numa perspectiva de trabalho com a linguagem *áudio-scripto-visual* e suas combinações possíveis (CLOUTIER, 1975) e de acordo com as preferências dialogadas com cada comunidade, poderiam ser implantados projetos educucomunicativos de jornalismo, rádio, audiovisual, teatro de animação, artes visuais, entre outras áreas da expressão comunicativa (SOARES, 2011).

Paralelo às ações de formação, poderiam ser incluídos no plano de gestão da Baía Babitonga a criação de veículos de comunicação próprios para fortalecer os conceitos de sustentabilidade. Durante as oficinas alguém citou a existência de um canal comunitário chamado TV Babitonga, mas que estaria sendo administrado de forma particular. Este canal comunitário poderia ser utilizado como elemento integrador da região em prol de sua gestão socioambiental e do fortalecimento do seu ecossistema comunicativo.

Acreditamos que a Educomunicação Socioambiental permeou todas as oficinas relatadas, enquanto perspectiva transversal. Houve uma ótima integração entre oficinairos, participantes, equipe do projeto Babitonga Ativa e todas as comunidades envolvidas. Todo o processo teve momentos mágicos e uma sinergia muito forte, que possibilitou ótimas realizações e descortinou novas e desafiantes perspectivas. Nos resta agora seguir o processo de reflexão-ação que nos motiva, rumo aos novos horizontes possíveis.



## BIBLIOGRAFIA

BABITONGA ATIVA. **O que é o projeto babitonga ativa?** Disponível em: <<https://www.babitongaativa.com/single-post/2016/02/19/O-QUE-É-O-PROJETO-BABITONGA-ATIVA>>. Acesso em: 12 maio. 2018a.

BABITONGA ATIVA. **Agenda Integrada de Ecocidadania: Agenda Participativa para a Mobilização e Sensibilização Socioambiental e Cultural no entorno do Ecossistema Babitonga.** São Francisco do Sul: UNIVILLE, 2017.

\_\_\_\_\_. **O que é o projeto babitonga ativa?** Disponível em: <<https://www.babitongaativa.com/single-post/2016/02/19/O-QUE-É-O-PROJETO-BABITONGA-ATIVA>>. Acesso em: 12 maio. 2018a.

\_\_\_\_\_. **Projeto Babitonga Ativa promove Seminário de Planejamento Integrado.** Disponível em: <<https://www.babitongaativa.com/single-post/2015/07/27/Projeto-Babitonga-Ativa-promove-Seminário-de-Planejamento-Integrado>>. Acesso em: 12 maio. 2018b.

\_\_\_\_\_. **Oficina de roteiro audiovisual teve participação da comunidade da Baía Babitonga.** Disponível em: <<https://www.babitongaativa.com/single-post/2016/02/19/OFICINA-DE-ROTEIRO-TEVE-PARTICIPAÇÃO-DA-COMUNIDADE-DA-BAÍA-BABITONGA>>. Acesso em: 12 maio. 2018c.

\_\_\_\_\_. **Oficinas de captação de imagens para produção audiovisual têm início.** Disponível em: <<https://www.babitongaativa.com/single-post/2016/02/19/OFICINAS-DE-CAPTAÇÃO-DE-IMAGENS-PARA-PRODUÇÃO-AUDIOVISUAL-TÊM-INÍCIO>>. Acesso em: 12 maio. 2018d.

\_\_\_\_\_. **Oficinas de captação audiovisual do 1o Ciclo de Educomunicação mobilizam comunidade do entorno da Baía Babitonga.** Disponível em: <<https://www.babitongaativa.com/single-post/2016/03/16/Oficinas-de-captção-audiovisual-mobilizam-comunidade-do-entorno-da-Baía-Babitonga>>. Acesso em: 12 maio. 2018e.

\_\_\_\_\_. **Ciclo de Oficinas em Educomunicação Audiovisual resulta na produção de seis curtas-metragens sobre a Baía Babitonga.** Disponível em: <<https://www.babitongaativa.com/single-post/2016/10/07/Ciclo-de-Oficinas-em-Educomunicação-Audiovisual-resulta-na-produção-de-seis-Curta-Metragens-sobre-a-Baía-Babitonga>>. Acesso em: 12 maio. 2018f.

\_\_\_\_\_. **1º Seminário Regional Juvenil integra jovens alunos da rede pública de ensino dos municípios do entorno da Baía Babitonga para debater a saúde do Ecossistema Babitonga.** Disponível em: <<https://www.babitongaativa.com/single-post/2017/05/30/1º-Seminário-Regional-Juvenil-integra-jovens-alunos-da-rede-pública-de-ensino-dos-municípios-do-entorno-da-Baía-Babitonga-para-debater-a-saúde-do-Ecossistema-Babitonga>>. Acesso em: 30 maio. 2018g.

\_\_\_\_\_. **Oficinas de educomunicação socioambiental integram quarto ciclo de oficinas da Formação Continuada em Ecocidadania.** Disponível em: <<https://www.babitongaativa.com/single-post/2016/08/04/Oficinas-de-educomunicação-socioambiental-integram-quarto-ciclo-de-oficinas-da-Formação-Continuada-em-Ecocidadania>>. Acesso em: 12 maio. 2018h.

BRASIL. **Programa de Educomunicação Socioambiental:** Série Documentos Técnicos - 2. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2005. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/dt\\_02.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/dt_02.pdf)>.

CASALI, E.; LÁZARO, J. R. C. **Cobertura Colaborativa: VII Colóquio Catarinense de Educomunicação, VI Colóquio Ibero-Americano de Educomunicação e 1o Encontro Regional de Educomunicação da Baía Babitonga.** Joinville: Babitonga Ativa, Educom Floripa e UDESC, 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=xedmWmoTV\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=xedmWmoTV_I)>

CLOUTIER, J. **A Era de EMEREC ou a Comunicação Áudio-scripto-visual na hora dos self media.** 2a ed. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa, 1975.

KAPLÚN, M. **Comunicación entre Grupos: El Método del Cassete-Foro.** Ottawa: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), 1984.

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

MARTÍN-BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. (Ed.). **Por outra comunicação.** Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 57–86.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Alunos e professores participam de evento sobre sustentabilidade socioambiental no norte do Estado.** Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/imprensa/noticias/28761-alunos-e-professores-participam-de-evento-sobre-sustentabilidade-socioambiental-no-norte-do-estado>>. Acesso em: 30 maio. 2018.

SOARES, I. DE O. **Educomunicação - o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas, 2011.

## Sobre os Autores

**Rafael Gué Martini** ([rafael.martini@udesc.br](mailto:rafael.martini@udesc.br)) - Mestre em Educação (PPGE/UDESC) e professor da área de Educação e Comunicação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Diretor de Fotografia Cinematográfica com experiência em Iluminação para TV, Teatro, Show e Dança. Formado em Comunicação Social Habilitação em Jornalismo (UNISINOS), atua como Educomunicador Socioambiental desde 2005 no planejamento, gestão de projetos, treinamento e produção de conteúdo (textuais, hipertextuais e audiovisuais), principalmente na área socioambiental e de educação. Vice-líder do grupo de pesquisa Educom Floripa/ECT.

**Fabiano Grecco de Carvalho** (fabianogreccodecarvalho@gmail.com) - Bacharel em Ciências Biológicas graduado pela Universidade do Vale do Itajaí (2006). Em 2012 concluiu mestrado no Programa de Pós-graduação em Ecologia e Conservação da Universidade Federal do Paraná. Atua em temas relacionados à ecologia e conservação de ambientes costeiros e marinhos e espécies da fauna ameaçadas, com especial interesse em etnoecologia, governança, gestão ecossistêmica, ecologia política, economia, ecologia de peixes recifais e pesca de pequena escala. Desde 2015 até o momento é coordenador executivo do Projeto Babitonga Ativa, realizado pela UNIVILLE (Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários) em parceria com o Ministério Público Federal.

**Maiti Mattoso Fontana** (maiti.fontana@gmail.com) - é Engenheira Ambiental e Educadora Socioambiental com experiência na elaboração, gestão, coordenação, monitoramento e sistematização de projetos socioambientais nos biomas Mata Atlântica, Cerrado e Caatinga. Participou de programas e ações de ecocidadania junto a comunidades costeiras, como o Projeto Babitonga Ativa (Univille). É voluntária do Coletivo Memórias do Mar, da Associação SocioAmbientar e do Laboratório de Educação Ambiental - LEA/CTTMar/UNIVALI. Reside atualmente em Virgínia, Minas Gerais.

**Márcio José de Novaes** (mrjsnovaes@yahoo.com.br) - graduado em Oceanografia pela Universidade do Vale do Itajaí. Técnico de campo do Projeto de Monitoramento de Praias - Baía de Santos em São Francisco do Sul, pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Atuou no Projeto Babitonga Ativa e no projeto de “Caracterização da Pesca Artesanal e Aquicultura no Estado de Santa Catarina, PCSPA-SC”. Foi integrante e produtor dos audiovisuais da Expedição Memórias do Mar, vinculada ao Projeto Meros do Brasil, que promoveu ações de Educomunicação, Etnoecologia e Educação Ambiental em diversas comunidades litorâneas do Brasil. É compositor e violonista formado pelo Conservatório de Música Popular da cidade de Itajaí-SC.

**Mirella Cursino da Silva** (mirellacs@hotmail.com): Pós-Graduada em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSC) e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Colaboradora do Projeto Babitonga Ativa (Univille) e do Laboratório de Educação Ambiental - LEA/CTTMar/UNIVALI. Voluntária do Coletivo Memórias do Mar, da Ouvidoria do Mar, da Associação SocioAmbientar e da Ecovila São José. Tem experiência na área de ensino de Ciências e Biologia; Educação Ambiental e Socioambiental; Articulação e facilitação de processos de ensino e aprendizagem coletiva; Desenvolvimento de ações em diversos projetos socioambientais nas áreas da conservação costeira e marinha, educação socioambiental e cultura.

# A IMPORTÂNCIA DO DESIGN INSTRUCIONAL NO ENSINO A DISTÂNCIA (EaD)

Matheus Ribeiro Menezes

O processo de ensino-aprendizagem dá-se através de um emaranhado de informações que é concedido de forma bilateral e que devem ser altamente planejadas. Baseando-se em FILATRO (2003) e RURATO (1999) pôde-se observar que a aprendizagem pode ser classificada em:

- a) Aprendizagem Informal: É aquela que ocorre diariamente com a convivência social.
- b) Aprendizagem Autodidata: É aquela aonde busca o conhecimento por si só.
- c) Aprendizagem Sistêmica: São os métodos convencionais de ensino.

Em qualquer metodologia de aprendizagem, seja Ensino a Distância (EaD), autoaprendizagem ou Ensino Presencial, o planejamento deve ser o foco principal de trabalho do docente que irá ministrar a disciplina em questão. Esta dedicação serve para que todo o processo educacional siga sem problemas tão

evidentes sob uma linha de raciocínio aonde o discente (aluno) possa progredir segundo o que o docente tenha configurado em seu planejamento.

Contudo, existem processos que podem ajudar na desenvoltura e no sucesso do planejar. Um destes é o Design Instrucional. Um conjunto de técnicas de planejamento orientadas para a facilitação do ensino e aprendizagem e que vem sendo cada vez mais conhecida e estudada no mundo educacional por trazer inúmeras vantagens para educador e educando.

Este trabalho busca a análise da atuação do Design Instrucional no EaD. É notório entender como esta técnica pode auxiliar como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem nesta modalidade de ensino analisando como esta técnica se comporta dentro do EaD e quais o(s) impacto(s) levando em consideração os aspectos positivos e negativos do mesmo.

Para este estudo recorreu-se a materiais bibliográficos que abordassem de forma clara e objetiva a temática deste artigo. Porém não seria interessante iniciar a análise do Design Instrucional sem, ao menos, fazer uma breve análise sobre o EaD.

Iniciou-se, então, uma breve análise sobre a história do EaD como uma ferramenta facilitadora para a compressão da atuação do Design Instrucional nas modalidades do EaD que foi analisada. O intuito desta análise foi simplesmente para esclarecer como cada modalidade atua no processo de transmissão do conhecimento. E, por fim deste primeiro contato, quais as características que fazem modalidade a distância estar claramente segregada claramente da modalidade presencial.

Na segunda parte desse trabalho, analisou-se o Design Instrucional. As teorias que o caracterizam como tal e como ocorre a construção mais básica deste no ambiente EaD. Com isso, pôde-se levantar algumas afirmações de como o Design Instrucional pode atuar no Ensino a Distância.

Por fim, através da apreciação bibliográfica oriunda dos principais livros sobre o assunto (FILATRO (2004 e 2009) LITTO e FORMIGA (2009) e VALENTE e ALMEIDA (2005)), observou-se, após análise, a real importância da técnica (Design Instrucional) no Ensino a Distância.

## **ENSINO A DISTÂNCIA (EaD)**

Quando se fala em Ensino a Distância logo se remete ao ensino usando a internet como suporte. É um erro comum atualmente atrelar a tecnologia a esta modalidade do ensino. Nem todo sistema de Ensino a Distância necessita, necessariamente, do suporte da internet para que seja executado de forma desejável a alcançar os objetivos propostos.

O EaD é bem mais antigo de que a internet sendo que, seus suportes para fins de ensino, são os mais variados possíveis, passando por quase todas as tecnologias que o homem criou para se comunicar até hoje.

As tecnologias da comunicação (TIC's) sabem muito bem como o EaD conseguiu ganhar a devida importância e respeito que tem hoje em dia no mundo do ensino e da educação como um todo. De acordo com FILATRO (2004), a era da informação é decorrente da desenvoltura ocorrida na sociedade ao longo dos anos.

Para tal, o EaD teve de percorrer uma longa jornada que é remontada de séculos atrás para se caracterizar como encontra-se atualmente. Porque, cada vez mais, exige-se indivíduos preparados para enfrentar a sociedade que anda envolta pela informação.

Esse caminho que o EaD veio a percorrer nasce, segundo FILATRO (2003), da necessidade do homem quebrar as correntes da educação tradicional (presencial), aonde a demanda de vaga era, e ainda é, limitada por vários fatores, ampliando desta forma essa oferta de “transmissão do conhecimento” através dessa modalidade a ser estudada que, muitas vezes, é mediada por meios tecnológicos.

### **Histórico**

O Ensino a Distância, ao contrário do que muitos pensam, remonta de meados do século XVII. Este foi criado com o objetivo de atender aos indivíduos que, de uma forma ou outra, não eram atendidos pela educação presencial, a forma mais tradicional de se ensinar até hoje.

Baseado em FILATRO (2004), no início esta modalidade não foi bem recebida pois ainda havia o papel do professor como preconizador essencial para um ensino de qualidade e credibilidade.

Com o passar do tempo, o EaD foi-se tornando necessário por vários adventos. Exemplo disso é no período das guerras mundiais onde os cursos por correspondência (uma das modalidades do EaD) ganharam forma e força principalmente na Europa.

LITTO e FORMIGA (2009) dão um parecer mais preciso e mais histórico. Em sua obra ele mostra que no Brasil o atual Instituto Monitor, criado em meados da década de 30, foi a primeira instituição a trazer o EaD. Desde então, outras instituições, tão renomadas atualmente, como o Instituto Padre Réus e o Instituto Universal Brasileiro vêm transformando o papel do EaD no Brasil.

Com o passar dos tempos e a invenção do rádio e conseqüentemente da TV é que o EaD amplia a sua área de atuação tornando-se algo mais complexo, completo, conhecido e inovador como metodologia de ensino. Um bom exemplo dessa metodologia usando tais meios de comunicação se deu no Brasil. Com o rádio, pôde-se citar as rádios educativas com conteúdo de cunho social e, anos após a chegada da TV no Brasil, a maior de todas as criações a favor do EaD: o Telecurso criado pela Fundação Roberto Marinho em meados da década de 70.

LITTO e FORMIGA (2009) mostram também que nessa mesma época surgiram as mídias audiovisuais portáteis como a fita K7 e as fitas de VHS. Com isso, o EaD deixa de se restringir a uma modalidade baseada por correspondência ou veiculada a um sistema de transmissão radiofônico ou televisivo e ganha seus primeiros níveis de vislumbramento inovando pelo olhar e pelo ouvir. É nessa época que surgem os cursos de idiomas práticos e rápidos como também, a renovação dos Institutos, que antes trabalhavam somente com o meio impresso e, agora, passam a levar o ensino de forma mais prática a seus alunos através desses meios audiovisuais, onde, tecnicamente, o estudante poderia levar o conhecimento consigo aonde quer que fosse.

Contudo ainda se pensa que a modalidade a distância foi criada para atender as demandas que não dispunham de tempo para frequentar o ensino presencial. Entretanto, há fatores, além do tempo que norteiam existência do EaD. Em

muitos locais, o Ensino a Distância vem para atender aqueles habitam em locais bastante isolados por limitações geográficas e até mesmo climáticas. Em outros casos, o Ensino a Distância busca superar a barreira financeira haja vista esta modalidade é bem mais viável financeiramente de que a presencial que gera custos de deslocamento, impressão de materiais, dentre outros custos.

Por fim, com o advento da Internet, que veio a tomar uma notória expansão na década de 90, é que o EaD ganha a consciência e a devida importância para a educação como se vê atualmente.

### **Principais meios de suporte do EaD**

Para se transmitir toda e qualquer informação, principalmente na educação, existem meios que são fundamentais para que esta transmissão ocorra. Segundo os artigos publicados em Educação a distância: O Estado da Arte por LITTO e FORMIGA (2009) pôde-se analisar mais sobre estes meios.

Segundo eles, na educação convencional usa-se muitos suportes como livros, lousas (quadro-negro), Datashow, retroprojetores dentre outros suportes. No EAD, não é diferente, contudo, a variedade de ferramentas supera o sistema convencional, possibilitando inúmeras formas de aplicação e interação entre o aluno e o conteúdo que lhe é apresentado.

No princípio dos primeiros cursos de EaD (o ensino por correspondência), o meio era o papel. Seja este na forma de livro, apostila ou simplesmente carta, este suporte perdurou até os dias de hoje. Ainda com tanta tecnologia oriunda da internet e da evolução dos meios multimídias o papel não deixou de ter sua parcela notória na formação de indivíduos e, quando o assunto é ler textos corridos com muitas figuras o papel é o meio que ainda mais agrada as pessoas mesmo, hoje em dia, existindo do PDF, os e-books e outros tipos de covalentes para o papel.

Com o passar dos tempos e a descoberta da transmissão por ondas, que originou o rádio, o meio audível passou a ter uma enorme importância para o EaD. Com o rádio, através das rádios educativas, havia uma transmissão em formato de broadcasting (de um para muitos) em horários predeterminados aonde pessoas interessadas em aprender sintonizavam a frequência da emissora para



acompanhar as áudio-aulas. Com a invenção da fita K7 a dinamicidade começou a ocorrer e viu-se uma nova possibilidade de ensino. O aluno poderia ouvir a hora que quisesse e quando quisesse o conteúdo que era gravado nesse tipo de sistema. Os cursos de idiomas, no formato “aprenda você mesmo”, foram os grandes representantes desse modelo de ensino. Porém o K7 se digitalizou e evoluiu para o CD. Esta variante, por sua vez, garantia um áudio mais rico em qualidade e com mais capacidade (pois o CD cabe muito mais áudio que um K7). Os tocadores ficaram menores possibilitando um transporte mais fácil tanto da mídia quanto do equipamento, fazendo com que o conhecimento fosse levado aonde se desejasse. Contudo, a tecnologia não parou por aí e com o advento da internet e das ferramentas de compartilhamento de informações surge o MP3, sendo o ápice para uma série de formatos e tecnologias. Os players agora eram menores e a capacidade desses eram infinitamente maiores que a dos CD's. O compartilhamento do conhecimento aumentou e, com o advento da web, o áudio acabou por findar nos *podcastings* distribuídos em inúmeros sites chamados AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) que nada mais são que salas de aulas virtuais como suporte para o sistema de EaD online que será visto mais adiante.

Anos após a invenção do rádio veio a televisão, a TV acoplava toda a tecnologia radiofônica à imagens. Isso fez com que o EaD adquirisse um *plus*, em sua forma de transmitir informação. Agora o conhecimento era mais bem ilustrado com exemplos bem mais claros e detalhados pela riqueza dos gráficos e demonstrações práticas que a TV poderia oferecer. Com isso, nasceram as TELEAULAS e os TELECENTROS em todo mundo. Em muitos casos, para oferecer um treinamento corporativo, onde os colaboradores não necessitassem sair de seus locais de trabalho. Com o aprimoramento da tecnologia, a TV seguiu o mesmo rumo do áudio, saindo das TV's e indo para as mídias como o VHS, o DVD, atualmente, o Bluray. O vídeo também se portabilizou com os formatos AVI e o popular WMV que, com o passar do tempo, ganhou as telas dos MP4's onde atualmente é possível levar as vídeo-aulas a qualquer lugar através dos *tablets*, notebooks e, até mesmo, celulares. As mídias DVD e Bluray têm destaque para a interação que o vídeo pôde trazer. Pequenos *quiz* (jogos de perguntas e respostas) po-

dem ser encontrados nessas mídias além de e outras interatividade como no Bluray, que oferece interatividade usando o acesso via internet.

Contudo, as tecnologias da comunicação não ficaram satisfeitas somente com a TV. Era necessário ter mais interação. Com o advento da IBM e a popularização do computador, através do IBM-PC (primor dos computadores domésticos), houve a ascensão da multimídia. A multimídia nada mais é de que uma fusão do áudio com o vídeo em uma recente descoberta: a interação. Foram desenvolvidos, nessa época, os jogos eletrônicos educativos, tecnologia de ensino que colaboram para a autoaprendizagem desde a pedagogia até a andragogia de forma intuitiva e dinâmica. A multimídia sobrevive até hoje principalmente com a evolução da web, onde esta se fundiu com a hipermídia.

A hipermídia, ferramenta auge da comunicação atualmente, nada mais é que a multimídia (fusão do audiovisual mais interação) com os hiperlinks presentes na web. O hiperlink é uma evolução na forma de adquirir conhecimento e que os usuários atuais da web usam sem ter a mínima noção da importância dessa forma de se informar. Para tornar mais prática essa argumentação pode-se tomar o livro como uma boa referência. O livro é uma ferramenta de aquisição de conhecimento, muitas vezes, linear, onde o indivíduo tem de seguir uma sequência para, assim, pode entender todo o contexto que o autor quis expressar naquele texto. Já os hiperlinks dão a possibilidade de, o indivíduo leitor, interagir com o texto de uma forma não linear apontando, através dos cliques do mouse o hiperlink, a informação que deseja ser lida montando, dessa forma, a ordem que deseja para aprender e compreender a informação que ali lhe é transmitida. Com a fusão do hiperlink e a multimídia, como já foi supracitado, é que nasce a hipermídia. Esta fusão é que garante a interatividade, por exemplo, dos ambiente de aprendizagem que nada mais são que grandes bancos de informação organizadas em categorias e hiperlinkadas de maneira tal que o aluno pode escolher desde ver um vídeo, ouvir um áudio, ler um texto no formato digital ou, até mesmo através dos hiperlinks em palavras chaves nos textos e nos vídeos, aprofundar conceitos específicos sobre determinado ponto do assunto que lhe chame mais atenção. Esta seria a revolução mais importante como um dos mais usados meios de transmissão do conhecimento na atualidade.

## Principais características do EaD

Como se sabe, inúmeros alunos buscam o EaD como uma alternativa adaptável a seu contexto de vida. Uns devido à falta de tempo, outros pela dinamicidade e praticidade que essa modalidade oferece, alguns por se identificarem com a metodologia dessa modalidade. Contudo, por mais que hajam inúmeras questões que norteiem a escola pelo EaD, esta modalidade traz características distintas e padronizadas que permeiam o EaD como uma forma de ensino distinta da clássica metodologia presencial. RURATO (1999), em seu artigo Características Essenciais do Ensino a Distância enumera alguns dos pontos citados nesta pesquisa.

A primeira característica do EaD é que esta abrange localidades aonde o ensino convencional não alcança a população, onde existem pessoas que buscam adquirir novos conhecimentos seja através de uma graduação, uma pós ou simplesmente um curso de aperfeiçoamento.

A segunda característica é que o professor e o aluno estão, muitas vezes, separados no espaço e, até mesmo no tempo. Diversos fatores contribuem essa separação do tempo e do espaço seja uma limitação territorial pela geografia local tornar-se um fator dificultoso, seja por uma limitação social, onde deslocar-se até uma instituição seja custoso demais ou por problemas urbanos, fator que vem crescendo nas grandes cidades e que impedem os alunos de se deslocarem do seu trabalho ou residência até o local do curso por causa de problemas de transporte público e deslocamento.

A terceira característica mostra que o aluno constrói seu conhecimento em seu próprio ritmo. Não existe aquele condicionamento como há na educação convencional, aonde o aluno tem que seguir uma linearidade que é traçada pelo professor. No EaD, geralmente, todo o conteúdo da disciplina é disponibilizado ao aluno. Este, por sua vez, vai seguir a ordem que desejar. Sem contar que o mesmo pode estudar a qualquer momento e em qualquer lugar, desde que disponha de acesso aos recursos que transportam a informação, flexibilizando a sua maneira de aprender. Além do mais, o aluno pode interagir com o professor ou tutor na hora que bem desejar bastando recorrer ao

canal de contato ao docente e, por sua vez, registrar a sua dúvida que será atendida o mais breve possível.

A quarta característica é que a modalidade à distância força o aluno, que acaba estudando sozinho e não tem a interação que ocorre na educação convencional, a buscar mais conhecimento além daqueles passados pelo docente com o intuito de aprimorar e aumentar o conhecimento sobre determinado assunto. O aluno EaD tem, em sua maioria, a consciência de que o dever de aprender depende muito da sua vontade de estudar e se dedicar. Aluno que não possui a característica de ser ativo, ou seja, ir em busca da informação desejada, raramente vai se encaixar no perfil da modalidade EaD.

A quinta e última característica é que o sistema a distância diminui, e muito, os custos finais para o estudante (se este for aluno do sistema privado de ensino). Como, em muitos casos, as aulas ou são gravadas ou são em textos eletrônicos a necessidade de ter recursos humanos e tecnologias para auxiliarem na transmissão do ensino como Datashow, materiais fotocopiados, dentre outros, são dispensáveis minimizando a mão de obra e o custo desses equipamentos que são inseridos no cálculo do valor final do curso.

## **APLICAÇÃO DESIGN INSTRUCIONAL**

Não basta saber onde, como e porque surgiu o EaD. Não basta também saber quais as tecnologias existentes para a transmissão do Ensino a Distância se, de porte das melhores e mais completas ferramentas existentes para a educação, não há um planejamento concreto para que estas ajudem ao máximo o estudante dessa modalidade de ensino podendo, mesmo que de forma autônoma, guiar-se até o caminho desejado pelo professor autor do conteúdo da disciplina em questão. É para isso, então que surge o design instrucional.

Contudo, desde já se deve deixar claro que design, como se pensa, não é sinônimo de cor, forma e figura. Design, no real sentido da sua palavra é sinônimo de planejamento, ou seja, de algo metodicamente planejado com um intuito de um determinado projeto ser, dessa forma, totalmente funcional. Logo, um designer instrucional vai ser aquele profissional que vai planejar de forma sistêmica e metodológica todo e qualquer material de ensino, para que este

possa alcançar o objetivo de instruir, com qualidade e facilidade o seu educando. Não necessariamente, nesse caso, o indivíduo planejador necessita ser um designer. Em quase todos os casos, o designer instrucional é um indivíduo que tem conhecimentos aprofundados em educação e, principalmente hoje em dia, conhecimentos voltados, também, as tecnologias da comunicação, onde, agrupando o conhecimento em educação e comunicação, obtêm-se um resultado tanto didaticamente satisfatório quanto comunicacionalmente eficaz.

## O Design Instrucional

O design instrucional não é uma ferramenta desconhecida do meio acadêmico. Na verdade, não passa de uma série de ferramentas que, quando agrupadas, auxiliam na transmissão da informação através do ensino.

FILATRO (2003, p.32) aborda, de uma forma macro, que:

*O design instrucional* passou a ser entendido como um processo mais amplo. Envolve – além de planejar, preparar, projetar, produzir e publicar textos, imagens, gráficos, sons e movimentos, simulações, atividades e tarefas relacionadas a uma área de estudo – maior personalização dos estilos e ritmos individuais de aprendizagem, adaptação às características institucionais e regionais, atualização a partir de *feedback* constante, acesso a informações e experiências externas à organização de ensino, favorecendo ainda a comunicação entre os agentes do processo (professores, alunos, equipe técnica e pedagógicas, comunidade) e o monitoramento eletrônico da construção individual e coletiva de conhecimento.

Uma outra definição interessante de se observar parte de FILATRO (2004) quando diz que “o design instrucional é compreendido como o planejamento do ensino-aprendizagem, incluindo atividades, estratégicas, sistemas de avaliação, métodos e materiais instrucionais” (p.2).

Como se sabe o EaD surgiu, primordialmente, através meios impressos e depois evoluiu. O design instrucional também tomou este rumo, nascendo como fer-

ramenta, primeiramente nos meios impressos e depois ampliando para outros meios de transmissão da informação. Sabe-se que o homem moderno tem que lidar com as TIC's tendo ciência que este deve possuir uma educação continuada como pré-requisito para a sua sobrevivência na sociedade da informação. Contudo, essa velocidade de informações chega a ser rápida demais. Por isso, é que o design instrucional cuida de gerar metodologias criando situações tais onde o aluno, sendo respeitado em sua individualidade, possa a vir a obter a informação buscada.

Essa forma de educar (EaD) alinhado ao design instrucional ajuda a transformar os indivíduos em agentes ativos de sua própria formação, onde o conhecimento lhe é ofertado irá usá-lo da forma que mais lhe aprover, indicando, desta forma, autonomia em seu ritmo, tempo e metodologia própria para o seu estudo. Segundo FILATRO (2004), o design instrucional tornou o aluno (que realmente busca o conhecimento) bem sucedido.

Para que se ocorra o sucesso do aluno, o planejamento desse “design” também tem que ser um sucesso. De uma forma bem básica e tradicional, FILATRO(2004) afirma que “os modelos convencionais de *design* instrucional frequentemente estruturam o planejamento de ensino-aprendizagem em estágios distintos” (p.4) Como segue a classificação que a FILATRO (2004, p.4) desenvolve:

- a) **análise:** envolve a identificação de necessidades de aprendizagem, a definição de objetivos instrucionais e o levantamento das restrições envolvidas.
- b) ***design* e desenvolvimento:** quando ocorre o planejamento da instrução e elaboração dos materiais e produtos instrucionais.
- c) **implementação:** quando se dá a capacitação e ambientação de docentes e alunos à proposta de *design* instrucional e a realização do evento ou situação de ensino-aprendizagem propriamente ditos; e por fim
- d) **avaliação:** envolve o acompanhamento, a revisão e a manutenção do sistema proposto.

## Aplicação no EaD

O design instrucional pode ser aplicado em qualquer modalidade de ensino. Contudo, este trabalho focou no EaD. Com isso, pode-se questionar como é que este design que planeja e orienta vai trabalhar em um ambiente virtual?

A *priori* deve-se diferenciar educação online de EaD. Nem sempre a EaD está usando a web. Este tipo de ensino pode se dar por uma simples correspondência. Outro problema é que há confusão entre EaD e e-learnig. O e-learnig é uma modalidade que trabalha com as mídias eletrônicas podendo trabalhar com o suporte web (AVA) ou não.

O design instrucional aplicado no EaD ajuda os alunos e os docentes a compreender que a instrução, oriunda do planejamento premeditado para a execução do projeto, é apenas uma ferramenta que irá se “apossar” das TIC’s com o intuito de difundir os conhecimentos a serem passados.

Analisando FILATRO (2003), independente do meio “suporte” que a informação será transmitida no EaD (CD, DVD, AVA, etc) é necessário que o docente-autor tenha de adequar a metodologia ao suporte de transmissão da informação como prática fundamental e facilitadora do processo de ensino aprendizagem.

O designer instrucional não pode esquecer que, ao se planejar um material, deve-se conhecer seu público-alvo para que a produção não seja mais um livro da área pedagógica que todo o processo de produção e planejamento para o EaD não deve ser pautada no ensino a distância e sim na interação entre aluno, professor e escola. Outro ponto importante é que cada indivíduo, ou melhor, grupo de indivíduos tenha sua própria história de vida e que entre as comunidade os pensamento são divergentes como firma (LARAIA, 2009, p. 45).

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade.

O designer instrucional deve atentar-se não somente no coletivo e sim no individual.

No ensino a distância, as aulas de graduação são geralmente uma vez por semana. A convivência social em sala e a inteiração, muitas vezes, é sofrível e não dá para um professor autor que trabalha com as ferramentas do design instrucional desenvolver um trabalho se esta fidelidade à cultura não é respeitada.

A aplicação do design instrucional no EaD também deve respeitar as condições cognitivas dos alunos. Se, por exemplo, necessita-se de se desenvolver um material para um sistema de ensino a distância para atender os andragogos, nota-se, que se o mesmo sistema fosse aplicado aos discentes de pedagogos, o resultado seria uma grande falta de planejamento e ordem. Por isso que o EaD é um sistema buscado. Cada aluno aprende em sua velocidade e, com o design instrucional, por mais que o discente queira seguir seus caminhos diferentes, o design instrucional acaba por dar um norte ao discente.

## CONCLUSÃO

O EaD é uma vertente que está crescendo e ganhando cada vez mais notoriedade e respeito pela sociedade. Contudo, a velocidade dessa aceitação está rápida demais a ponto de, lamentavelmente, existir muitos sistemas desorganizados de ensino para tal modalidade, que é tão complexa quanto a presencial, pois, envolve, de forma obrigatória, não somente a transmissão da informação como também suportes baseados nas TIC's, para que esta informação venha a ser transmitida.

Logo, observou-se, com esse artigo, alguns pontos: primeiro que muitos indivíduos tendem a errar confundindo a EaD como a educação online. FILATRO (2004, p.2) define bem claro o que é educação online.

A educação *on-line* é uma ação sistemática de uso de tecnologias, incluindo hipertexto e redes de comunicação interativa, para distribuição de conteúdo educacional e apoio à aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar (*anytime, anyplace*).



Esse é o primeiro passo a se compreender que os sistemas de AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), que dão suporte à educação online, são totalmente distintos do conceito de Ensino a Distância (supracitado). Outro, que se foi observado é que o design instrucional, ao contrário do que se pensa, quando se ouve falar em design, é que este não está voltado para a questão estética e visual e sim, como remonta a origem da palavra, para a parte de planejamento. Logo, o designer instrucional será o profissional que tende a planejar para que a informação seja transmitida de forma coerente ao meio de comunicação escolhido com o intuito de que aquilo que será transmitido seja corretamente compreendido e aprendido pelo indivíduo discente.

Por fim, mais um tópico deve ser ressaltado. O design instrucional é um elemento que tem de ser indispensável quando o assunto é Ensino a Distância. Indispensável pelo simples fato de que como a principal característica do EaD é o professor estar separado pelo tempo e pelo espaço e que há significativas mudanças na cultura dos povos, o profissional designer terá de elaborar materiais condizentes tanto à realidade de cada um desses povos respeitando sua cultura, como relembra Roque de Barros Laraia, e observando qual o suporte que será usado para que, no fim das contas, o aluno alcance o resultado desejado: o aprendizado.

## REFERÊNCIAS

FILATRO, Andrea; PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **Design Instrucional Contextualizado**. 2004. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/049-TC-B2.htm> >. Acesso em: 15 de setembro de 2017.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: SENAC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Design instrucional na prática**. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

RURATO, Paulo; BORGES GOUVEIA, L.; BORGES GOUVEIA, J. **Características Essenciais do Ensino a Distância**. 1999. Acesso em: 12 de setembro de 2017. Disponível em: < <http://www2.ufp.pt/~lmbg/com/eLes04%20paulorurato.pdf> >.

### Sobre o autor:

Matheus Ribeiro Menezes: Graduado em Complementação Pedagógica em Artes Visuais pela Uniaselvi. Possui graduação em Bacharel: Design Gráfico pela Universidade Tiradentes (2010), graduação em Comunicação Social - Audiovisual pela Universidade Federal de Sergipe (2015) onde, em 2018, conseguiu o Registro Profissional (DRT) de Radialista, e graduação em Licenciatura: Letras Português / Espanhol pela Universidade Tiradentes (2014). Atuou na rede privada de ensino onde iniciou seus trabalhos como Professor de Desenho Geométrico (devido a sua formação em Design Gráfico). Com a experiência Técnica em Informática já ministrou cursos de Informática para Concursos em diversas escolas como professor convidado. Atualmente é Professor de Educação Básica na Secretaria do Estado da Educação de Sergipe onde ministra aulas de Espanhol no regime de Tempo Integral. Já foi Coordenador de Ensino no Colégio Estadual Benedito Barreto do Nascimento, atual Colégio Estadual Anfilófilo Fernandes Viana. Trabalhou também da Diretoria Regional de Educação onde supervisionou o NTE (Núcleos de Tecnologias Educacionais) desta regional. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Tecnologia, atuando principalmente como Educomunicador e Professor de Espanhol.