

Organização:

Ismar de Oliveira Soares

Claudemir Viana

Paola Diniz Prandini

EDUCOMUNICAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Nota de Esclarecimento

Entre 12 e 15 de novembro de 2018, a ABPEducom e o NCE/USP promoveram, em São Paulo, o II CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO e o VIII ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCOMUNICAÇÃO, debatendo o tema “Educação midiática: práticas democráticas pela transformação social”. Durante os eventos, ocorridos no campus da ECA/USP, foram apresentados 184 papers em 38 Grupos de Trabalho, 13 Painéis Temáticos, 8 Oficinas e 4 Workshops. Dos trabalhos apresentados, 172 (93 %) foram aprovados pelo Conselho Científico do evento para publicação em livros digitais (e-books). Para tanto, foi programada a edição de quatro volumes, intitulados, respectivamente: *Trajetórias da Educomunicação nas políticas públicas e a formação de seus profissionais* (com 46 artigos); *Educomunicação, Transformação Social e Desenvolvimento Sustentável* (com 44 artigos); *O Protagonismo Infante-Juvenil na Gestão dos Processos Educomunicativos* (com 53 artigos) e *Pesquisas e Reflexões no II Congresso Internacional de Comunicação e Educação* (24 artigos), todos disponibilizados no site da ABPEducom (<http://www.abpeducom.org.br>).

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, 2020

Projeto gráfico: *Julio Xavier*

Capa e Diagramação: *Digitexto Bureau e Gráfica*

Patrocínio: *Instituto Palavra Aberta*

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

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

Educomunicação, transformação social e desenvolvimento sustentável [livro eletrônico] / [organização Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Edson Viana, Paola Diniz Prandini. -- São Paulo : Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, 2020. ; eBook

ISBN 978-65-87460-00-0

1. Comunicação 2. Desenvolvimento sustentável 3. Educação 4. Educação - Finalidades e objetivos 5. Tecnologia da informação 6. Transformação educacional I. Soares, Ismar de Oliveira. II. Viana, Claudemir Edson. III. Prandini, Paola Diniz.

20-36556

CDD-371.1022

Índices para catálogo sistemático:

1. Educomunicação 371.1022

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

2020

Todos os direitos reservados à ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação
www.abpeducom.org.br

Comissão Científica

Prof. Dr. Adilson Odair Citelli (CCA- ECA/USP)

Prof. Dr. Antônio Nolberto de Oliveira Xavier (ABPEducom/ UESC)

Profa. Dra. Cícilia Maria Krohling Peruzzo (UMESP)

Prof. Dr. Claudemir Edson Viana (ABPEducom)

Profa. Dra. Claudia Lago (CCA ECA/USP e NCE-USP)

Profa. Dra. Cristiane Parente (ABPEducom/ Universidade do Minho)

Profa. Dra. Dilma de Melo Silva (CCA/ECA/USP)

Profa. Dra. Diva Souza Silva (UFU e ABPEducom)

Profa. Dra. Eliana Nagamini (Fatec São Paulo do CEETEPS)

Profa. Dra. Filomena Maria Avelina Bonfim (UFSJ)

Prof. Dr. Heinrich Araújo Fonteles (ABPEDUCOM)

Profa. Dra. Isabel Pereira dos Santos (ABPEDUCOM)

Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares (ECA/USP e ABPEDUCOM)

Profa. Dra. Lucilene Cury (ECA/USP)

Profa. Dra. Luiza Maria Cezar Carravetta (UNISINOS-RS)

Prof. Dr. Marciel Aparecido Consani (CCA ECA/USP E NCE/USP)

Profa. Dra. Maria Cristina Palma Munglioli (CCA ECA/USP)

Profa. Dra. Maria José Brites (ABPEDUCOM)

Profa. Dra. Merli Leal Silva (UNIPAMPA)

Prof. Dr. Richard Romancini (ECA/USP)

Profa. Dra. Rosane Rosa (Associada ABPEducom/UFMS)

Profa. Dra. Rose Mara Pinheiro (UFMS)

Profa. Dra. Soraya Maria Ferreira (UFJF)

Profa. Dra. Suyanne Tolentino de Souza (PUC/PR)

Profa. Dra. Tatiana Gianordoli Teixeira (ABPEducom)

Profa. Dra. Vera Lucia Spacil Raddarz (UFRS)

ÍNDICE

Prefácio	12
<i>Maria Célia Giudicissi Rehder</i>	

TRANSFORMAÇÃO E TECNOLOGIA SOCIAL

Letramentos com Professores e Estudantes

Práticas educacionais e multiletramentos: pontos de contato e aplicação na era digital.	17
<i>Ana Paula Guimarães</i>	

Letramento na educação de jovens e adultos: grupo focal com alunos do Colégio Estadual Conselheiro Carrão	27
<i>Beatriz Pozzobon Araujo e José Carlos Fernandes</i>	

Gramática visual dos vídeos digitais didáticos, acadêmicos e culturais em línguas de sinais: por uma análise da produção da surdo-memória	41
<i>Cristiane Correia Taveira e Luiz Alexandre da Silva Rosado</i>	

Letramento midiático apoiando o desenvolvimento profissional docente através da produção de vídeo na República de Moçambique	59
<i>Agnaldo Arroio</i>	

A contribuição do SEPAC (Serviço à Pastoral da Comunicação) para o universo da educação midiática, na perspectiva da Educomunicação	75
<i>Helena Corazza</i>	

Educomunicação: Identidade e Representações

A Construção identitária e as representações da mulher negra na revista ELLE Brasil	93
<i>Ana Luiza Pereira Costa e Diva Souza Silva</i>	

Comunicação para transformação social: estratégias comunicativas do projeto A Cor da Cultura	105
<i>Ana Paula Brandão</i>	

Agricultura familiar: educomunicação e protagonismo feminino 122
Carla Beatriz de David Ernesto e Merli Leal Silva

Mídias negras, cultura negra, tecnologias e inovações 135
Denysberg Carvalho Alves de Resende e Francisco de Assis Beserra Wanderley Junior

Educomunicação: Equidade Racial e de Gênero

A (auto) representação das mulheres periféricas no projeto midiático
“Nós, mulheres da periferia”: aproximação com os preceitos da
educomunicação 148
Evelyn Medeiros Kazan e Cláudia Lago

Lançando sementes: a igualdade de gênero na educação 163
Lorena Gabriela Santos Martins e Vanessa Matos dos Santos

Educomunicação e equidade no prêmio Educar para Igualdade Racial
e de Gênero 178
Paola Diniz Prandini

O que dizem as mulheres do Brilho da Lua? Um olhar sobre as percepções
das oficinas de letramento digital 194
Vitória Facundo, Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante, Cátia Luzia Oliveira da Silva e Diêgo de Lima Barros

Educom, Transformando o Ensino Superior

Educomunicação em relatos de experiências didático-pedagógicas
no ensino superior. 212
Ana Claudia Fernandes Gomes

Educomunicação como tecnologia assistiva: uma abordagem de método
misto sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação
a distância nas universidades privadas brasileiras 225
Bárbara Chiodini Axt Hoppe, Gabriela Rousani Pinto e Rafael Santos de Oliveira

Clube de Educomunicação de Brasília: formação de sujeitos ativos 240
Joadir Antônio Foresti, Janete Cardoso dos Santos e Juliana Campelo de Oliveira

Projeto PBG Educomunicação UFU: experiências a partir de ações midiáticas. 258
Eduarda Yamaguchi de Moraes, Loise Bergamo Fernandes Monteiro e Sara Oliveira Camelo Costa Moraes

Licenciatura em Educomunicação navegando por novos horizontes: relato de experiência extramuros com cidadania digital 273
Andressa Caprecci, Tatiana Garcia Luz de Carvalho e Vitor Blotta

Experiências Educomunicativas: Saúde, Acessibilidade e Bem-estar

Educomunicação e saúde: interseções a partir do projeto DiverSUS 289
Paula Setsuko Nishizima e Wanda Marques Araújo

Da janelinha para o janelão: relevância da primeira WEB TV bilíngue português/libras (TV INES) para o acesso à informação e à criticidade dos surdos 305
Rita Cassia Martins Costa Brito e Jaciara de Sá Carvalho

A educomunicação como meio de transformação: relato de experiência do Projeto Sinal Livre dentro das escolas nas comunidades no entorno da Arena Castelão 320
Ana Cássia Alves Cunha

Mapeamento participativo de práticas municipais do Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância 339
Caio Dib de Seixas, Priscila Mugnai Vieira e Tais Elisa Scaroni

Educom e Transformação Tecnológica e Social: A Diversidade das Práticas

Uma experiência criativa e inclusiva: criação, produção e animação coletiva de história. 357
Ana Luisa Anker

Oficina de radiojornalismo no CIEJA PERUS I	366
<i>Ceciana Fonseca Veloso de Melo e Rossini de Araujo Castro</i>	
Mediação educucomunicativa: análise das mediações ocorridas nas práticas educucomunicativas.	379
<i>Christiane Pitanga e Marciel A. Consani</i>	
Convergência dos meios e educomunicação: um estudo de caso do episódio “Torcedores de times rivais”, do Quintal da Cultura	395
<i>Marcele Aroca Camy e Rose Mara Pinheiro</i>	
Rádio e TV CIEJA Perus I: inclusão e cidadania como prática pedagógica em educomunicação	410
<i>Rossini de Araujo Castro</i>	
As narrativas sobre a questão social: uma reflexão sobre a prática educucomunicativa	424
<i>Wellington Nardes</i>	

MEIO AMBIENTE

Educação Ambiental na Perspectiva da Educomunicação

Relato de uma experiência interdisciplinar no âmbito do curso de Educomunicação da ECA/USP – avanços e desafios	443
<i>Lucilene Cury e Carmen L. M. Gattás</i>	
A influência do sentimento de beleza nas práxis de educadores e agricultores familiares no sudoeste de Goiás.	465
<i>Mariana Crepaldi de Paula e Homero Tártari Feijó</i>	
A Educomunicação Socioambiental e sua legitimação na esfera pública . . .	482
<i>Patricia Zimmermann</i>	
Docência em cenário de aceleração e incerteza. Desafios formativos para o cuidado socioambiental.	498
<i>Sandra Pereira Falcão</i>	

Educomunicação em Práticas de Educação Ambiental

- A fanpage do Ministério do Meio Ambiente no Facebook como veículo de promoção da educação ambiental 515
Bárbara Henriques e Sibila Rocha
- Rádio como promotor de divulgação científica e educação ambiental: o caso do programa “Cantores Bons de Bico” 536
Lourival da Cruz Galvão Júnior
- CrITÉrios para a escolha ou produção de mídias socioambientais para uso como recurso pedagógico na educação básica 551
Marcia Cristina Bacic e Rosana Louro Ferreira Silva
- Mentalidade ambiental e cibercultura: a educação de qualidade leva o mundo para a sala de aula. 566
Priscila Lenci Boccia e Marili Moreira da Silva Vieira

Educomunicação, Por e Pela Natureza

- Transferência de conhecimentos para a sociedade: o caso do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Biodiversidade e Produtos Naturais. 582
Ana Beatriz Camargo Tuma e André Chaves de Melo Silva
- Programa “Educação na Natureza” como suporte ao ensino fundamental e ensino médio. 596
Flávio Berchez, Carmen Lúcia Melges Elias Gattás e Maria Carolina Las-Casas e Novaes
- Projeto Plantar: práticas de educação ambiental e sustentabilidade. 610
Joaquim Felix Neto, Laura Cintra Labaki, Verônica Martins Cannatá, Colégio Dante Alighieri de São Paulo
- Educomunicação e educação ambiental crítica: uma oficina pedagógica de atualização docente 625
Rebeca Baltazar Chaves, Milena de Sousa Nascimento Bento e Ronaldo Figueiró Portella Pereira

Educomunicação, no Brasil e na Europa

Comunicação, educação e comunidades sustentáveis 641

Andrée Marie Louise de Ridder Vieira

“Arte e lixo - uma possível combinação”: análise de experiência de um projeto de extensão universitária em suas convergências com a educação 659

Daniely Silva Duarte

A educação como suporte para a educação ambiental no município de Foz do Iguaçu 700

Derliz Hong Hung Moreno, Sônia Inês Vendrame, Anne Carolina Festucci e Rosani Borba

From Brazil to Europe: case study of the Educommunication-based project Let’s Take Care of the Planet 719

Giulia De Paoli. Associação Viração & Jangada

PREFÁCIO

Prefácio

Maria Célia Giudicissi Rehder

Temos, enquanto indivíduos e em sociedade, um enorme desafio pela frente. A começar por mudanças e atitudes transformadoras hoje, a partir das nossas ações mais individuais às coletivas, contribuindo com um impacto positivo no mundo rumo ao seu desenvolvimento sustentável em 2030. “Sem deixar ninguém para trás”. Esse é o lema do compromisso assumido pelos representantes dos 193 Estados-membros da ONU ao adotarem o documento a “Agenda 2030”: plano de ação global para o alcance do desenvolvimento sustentável em 2030 que indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, interdependentes entre eles, e 169 metas. Um plano de todos nós.

Na prática, alguns exemplos nos ajudam a compreender esta interdependência. O plástico descartado na rua de uma cidade pode impactar a vida dos oceanos e seu ecossistema. Não podemos falar do fim da pobreza extrema e redução das desigualdades sem garantir educação de qualidade, para todas e todos, sem exceção. Da mesma forma que o acesso à água potável e ao saneamento básico tem relação direta com a saúde e bem-estar, também fundamentais para a garantia da educação de qualidade. Para tudo isso, as parcerias em vários âmbitos (globais, locais, governamentais, intersetoriais) são essenciais assim como insti-

tuições eficazes, a paz e a justiça em estados garantidores de direitos humanos também.

A Educação é apresentada na Agenda 2030 com um ODS específico, o ODS 4 (Educação de qualidade), mas também é reconhecida como meio fundamental para o alcance de todos os ODS. A Meta 4.7 dos ODS diz: “Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015).

A UNESCO¹ aponta a educação como crucial para o cumprimento dos ODS, mas reconhece que nem todo tipo de educação conseguirá enfrentar este desafio. “Para criar um mundo mais sustentável e engajar-se com questões relacionadas à sustentabilidade, como descrito nos ODS, os indivíduos devem se tornar agentes de mudança direcionada à sustentabilidade. Eles precisam de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam contribuir para o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2017).

Neste contexto, reconhecendo a importância da contribuição da Educomunicação para a transformação desses indivíduos, sujeitos de direitos, em agentes de mudança, fundamentais para o alcance dos ODS no Brasil e no mundo, a Associação Brasileira dos Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom) apresenta este E-Book “Educomunicação, transformação social e desenvolvimento sustentável”. Esta publicação traz uma compilação de artigos que retratam reflexões em torno de teorias e relatos de práticas educacionais que foram apresentadas a partir dos subtemas “Meio Ambiente” e “Transformação Tecnológica e Social” durante o II Congresso Internacional de Comunicação

1 Referência: Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): Objetivos de Aprendizagem. (UNESCO, 2017). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>.

e Educação e VIII Encontro Brasileiro de Educomunicação, entre 12 e 14 de novembro, em São Paulo.

É importante registrar que, na ocasião do II Congresso Internacional de Comunicação e Educação e VIII Encontro Brasileiro de Educomunicação, atendendo a convite especial da ABPEducom, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), representada por Maria Rebeca Otero Gomes, Coordenadora de Educação da UNESCO no Brasil, apresentou aos participantes, a Agenda 2030, com ênfase no ODS 4 (Educação de qualidade), durante o painel “A consolidação das práticas de educomunicação socioambiental no Brasil e sua contribuição para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)”, importante contribuição para os debates do campo.

Nas próximas páginas você vai conhecer diferentes experiências transformadoras, das iniciativas mais práticas às pesquisas acadêmicas, realizadas por diferentes setores da sociedade, incluindo contribuição com a implementação de políticas públicas e/ou com a promoção de mudança de comportamento e atitudes sustentáveis em indivíduos e comunidades.

Assim, esperamos que esta publicação ofereça subsídios, como também sirva de motivação, para a continuação das discussões em torno da contribuição da Educomunicação para a Educação Ambiental e para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Brasil e no mundo, em consonância com os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH), visando uma Cultura de Paz. Educomunicação socioambiental, Educação Ambiental, Interdisciplinaridade, Tecnologia Social, Transformação Social, Políticas Públicas, Mídias, Redes, Educação e Desenvolvimento Sustentável são algumas das palavras-chave que te guiarão por aqui. Inspire-se e boa leitura.

Maria Célia Giudicissi Rehder

TRANSFORMAÇÃO E TECNOLOGIA SOCIAL

LETRAMENTO COM PROFESSORES E ESTUDANTES

Práticas educomunicativas e multiletramentos: pontos de contato e aplicação na era digital

Ana Paula Guimarães

Introdução

O advento da internet e todo o aparato a esta inerente tem criado gerações cada vez mais conectadas em tempo real com tudo e todos de modo que o fluxo de informação apresenta-se de forma abundante e ultra rápida. Tal conexão tem propiciado o aparecimento de múltiplas formas de interação, comunicação e negociação de sentidos. Assim, a partir do final dos 1980, o modo de vida mudou em todas as esferas da atividade humana, principalmente na academia. Não é de se estranhar que também a partir desse momento, manifestaram-se diversas perspectivas teóricas acerca do letramento crítico. Nesse trabalho, entende-se por letramento não somente o ato de ler e escrever, mas principalmente, a habilidade de se dispor da leitura e da escrita para adquirir e ampliar conhecimento, desenvolvendo as próprias potencialidades e, partir daí, participar ativamente da e na sociedade. Para obtermos semelhante re-

sultado, é necessário que procedamos a uma abordagem baseada na análise crítica e na agência de professores e alunos com relação não somente a textos como também às práticas sociais, bem como as relações de poder envolvidas nessas interações cotidianas. Assim sendo, entende-se por letramento crítico uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentidos, que “incluem uma consciência de como, porque, e segundo os interesses de quem, textos em particular podem funcionar. Ensinar letramento crítico, assim, consiste em encorajar o desenvolvimento de posições e práticas de leitura alternativas para questionar e criticar textos e suas formações e hipóteses sociais. Letramento crítico pressupõe, também, desenvolver estratégias para falar sobre, reescrever e contestar textos da vida cotidiana.” (LUKE e FREEBOBY, 1997 p.218).

Em se tratando da era das tecnologias digitais da informação e comunicação, o termo letramento não dá conta da multiplicidade de textos que nos são disponibilizados, haja vista que as interações sociais estão intrinsecamente relacionadas à multimodalidade, uma vez que os textos produzidos atualmente envolvem uma série de variedades, contando com recursos gráficos, espaciais, visuais e de áudio. Em contrapartida, considerando a atualidade, o termo “Multiletramentos” torna-se mais adequado e a relevância dos multiletramentos se pauta no fato de que, no mundo em que vivemos hoje, é fundamental que se leve em conta novas formas de se educar, considerando que a mentalidade do sujeito contemporâneo, ou pós-moderno, cada vez menos se enquadra puramente no modo tipográfico Castells (1999), mas principalmente no rizomático, Deleuze & Guattari (2009). Contudo, apesar da aparente expansão digital, estamos muito longe do que podemos chamar democracia digital, pois nem todos têm acesso aos meios de comunicação, ainda menos acesso a produção e propagação da mesma. Dessa forma, não somente as linhas teóricas ligadas ao multiletramentos, como também um novo paradigma na interface comunicação/ educação: a educomunicação têm procurado, a partir das últimas décadas dos anos 1980, soluções para um sistema educativo mais democrático e efetivo a todos.

No Brasil, aproximadamente 20 anos antes Paulo Freire já discutia a necessidade de se criar uma pedagogia que transcendesse o método, buscando uma

educação na práxis em contraposição a uma educação desvinculada da realidade, desenvolvendo, assim, uma epistemologia da educação. Contudo seu projeto foi interrompido pela ditadura instituída em 1964, de modo que as discussões acerca de suas ideias somente foram retomadas a partir dos anos 1980 e início dos anos 1990 por diversos estudiosos, dentro e fora do Brasil, dentre estes Monte Mór, Menezes de Souza, Olson, Torrance e Elias no âmbito dos Letramentos; e, Soares, Pinto, Teixeira, Martín-Barbero, Huerco no domínio da Educação pelos meios/ Literacia Midiática e ou Educomunicação (Soares, 1999). Educomunicação, termo cunhado pelo NCE, que é um conceito em construção com premissas já bem definidas, como “um conjunto das ações inerentes ao planejamento e implementação de processos e produtos destinados a: ampliar a capacidade de expressão de todas as pessoas num espaço educativo; melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas; desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios de comunicação; usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas; e, criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, que, segundo Martín-Barbero (1998 e 2002), na era digital, materializa-se na relação das novas gerações com a tecnologia.” Segundo Soares (1999), educadores latino-americanos são “dedicados preferencialmente (e às vezes simultaneamente) a seis grandes subáreas: pesquisa, educação para a comunicação, mediação tecnológica na educação, gestão da comunicação no espaço educativo, produção cultural e uso dos meios na educação para a cidadania.”

Esses profissionais são ainda, em sua maioria, “coordenadores e agentes culturais, facilitadores da ação de outras pessoas (professores ou alunos), preocupados em que estes possam elaborar os materiais a partir de suas necessidades e interesses, tornando-se eles próprios produtores do conhecimento. Denota-se uma preocupação com a democratização do acesso à informação, utilizando-se a atuação profissional como meio para a formação de valores solidários e democráticos, para a transformação do ambiente em que vivem.” Soares (1999).

Observada essa breve descrição, apresento o objetivo desse estudo que consiste em mostrar os pontos de contato existentes entre Multiletramentos e Educomunicação, e a sua aplicabilidade na era digital, já que ambos refutam a rigidez

da estrutura escolar tradicional, não somente como forma de equiparar a praxe escolar à realidade dessa geração, mas como forma de promoção da justiça social a democratização dos meios de comunicação, construção e propagação de conhecimento.

Paulo Freire, brasileiro pioneiro no pensamento emancipador

Nos anos 1960, Paulo Freire desenvolveu uma pedagogia pela qual alfabetizava adultos a partir de seus saberes prévios, percebendo a necessidade de uma abordagem situada para que o novo conhecimento – leitura e escrita – pudesse ser assimilado com maior facilidade por seus aprendizes. Esse processo foi descrito por ele como Educação Libertadora que se contrapunha ao que ele denominou Educação bancária (1971). De acordo com Freire (1971), a “Educação libertadora” é aquela que por não implicar a existência de uma separação rígida entre educador e educando, abre espaço para o diálogo, a comunicação, o questionamento e reflexão sobre o estado atual de coisas e, acima de tudo, busca a transformação. Segundo esse conceito, o educador aprende enquanto ensina e o educando ensina enquanto aprende. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

Já a sua contraparte, a “Educação Bancária” pressupõe uma relação vertical entre o educador e educando. O educador é o sujeito que detém o conhecimento, pensa e prescreve, enquanto o educando é o objeto que recebe o conhecimento, é pensado e segue a prescrição. O educador “bancário” faz “depósitos” nos educandos e estes passivamente os recebe. A maior crítica de Freire a essa concepção de educação é que esta tem como propósito, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e que se submetem à estrutura de poder vigente. “É o rebanho que como uma massa homogênea, não projeta, não transforma, não almeja ser mais.”

Esses conceitos freireanos possibilitaram o aprofundamento das discussões acerca de uma humanização na educação, que incluísse a democratização dos bens culturais. E tais discussões originaram campos proeminentes de estudo, tais como os Multiletramentos e a Educomunicação, ambos considerados por seus respectivos teóricos, domínios que iluminam e dialogam com as diver-

nas áreas do conhecimento, possibilitam a abertura de espaços para o diálogo franco e democrático e propõem o rompimento com as estruturas rígidas dos ecossistemas definidos.

A proposta dos Multiletramentos

Segundo Duboc (2012), as propostas dos Multiletramentos incluem educação situada, a heterogeneidade, a multimodalidade, a estranheza ou dúvida como ponto de partida da crítica, agência do aluno e ausência de modelos preestabelecidos.

A educação situada consiste no fato de que um educador em suas abordagens didáticas precisa levar em consideração o que os estudantes sabem e, a partir dessa informação, ensinar o novo. Desse modo estará entendendo seus alunos como sujeitos do processo de ensino/ aprendizagem e não apenas um receptáculo de informações. Acredita-se que para que haja uma educação edificante o saber deve ser contextualizado e partir dos aprendizes.

Priorizar a heterogeneidade significa aceitar que as diferenças existem e devem ser consideradas para que não se sobrejuguem os saberes de alguns em prol da valorização dos saberes de outros. Há heterogeneidade, ainda, no que diz respeito ao ritmo de cada um, bem como o tempo em que cada estudante precisa para apreender determinada informação.

Ter em vista a multimodalidade é importante, principalmente se considerarmos ao fato de que vivemos em plena era digital, portanto, precisamos preparar os aprendizes para lidar com textos que não são apresentados na forma escrita, uma vez que mais que leitura, propriamente dita, é necessário saber interpretar imagens, hiperlinks, sons, movimentos e etc. a fim de construir sentido do mundo que nos cerca.

Uma educação que leve em conta a estranheza ou dúvida como ponto de partida propicia aos estudantes a capacidade de refletir sobre conceitos que lhes são apresentados, questioná-los, criticá-los e, se for o caso, combatê-los, entendendo que, é possível discordar do *status quo* e resisti-lo.

A agência, no sentido de ação no mundo, segundo os Multiletramentos é fundamental para o processo de construção de conhecimento. O aprendiz aprende

derá de forma mais significativa se participar ativamente do processo de ensino/aprendizagem.

Admitir a ausência de modelos preestabelecidos no processo é reconhecer que no processo de ensino/ aprendizagem, como em todas as esferas da atividade humana, não é possível estar no controle de tudo. É necessário entender e aceitar que às vezes as coisas não saem do jeito que planejamos e, o principal, nesse caso, é saber agir nessas situações. No tocante a esse ponto, vale lembrar o conceito de “Epistemologia de Performance” de Lankshear e Knobel (2003) que consistem em um conjunto de “práticas e saberes que refletem uma gama de estratégias para montar, editar, processar, receber, mandar e trabalhar com informação de dados de modo a transformar recursos diversos da “digitália” em coisas que funcionam.” Monte Mór (2007, pp. 32-33). O que significa que viver em um mundo onde as interações são pautadas no uso de tecnologias digitais que estão em constantes mudanças requer aprender a agir na ausência de modelos pré-existentes.

As Propostas da Educomunicação e suas Áreas de Intervenção

Educomunicação é um paradigma em construção, porém seus princípios e práticas são claramente estabelecidos, entre estas o fato de que Educomunicação não é Educação e nem Comunicação, mas um terceiro elemento, oriundo da interface Comunicação/Educação; presença na comunidade, interdisciplinaridade; e formação e atuação em “ecossistemas comunicativos” Martín-Barbero (1998).

Segundo Soares (2002) Educomunicação pode ser praticada apenas pelo educador que por sua vez é um profissional:

“consciente que uma educação “de massa” e “multicultural” situa-se além da simples aquisição de conhecimentos escolares; que vê nos meios uma riqueza pelos seus conteúdos informativos, mas também pela maneira em que eles fornecem uma representação do mundo: donde a necessidade de analisar e de comparar, visando retificar as ditas representações;

que está convencido que a uma emissão não é um ato “passivo”, mas mobiliza uma quantidade de “micro-saberes” acumulados que o professor pode ajudar o aluno a colocar em relação, para construir seu conhecimento e lhe dar sentido; que sabe que, quando ele introduz os meios como objeto de estudo, não é para fazer do aluno um pseudo-jornalista ou aprendiz-apresentador, mas para ensiná-lo a analisar do triplo ponto de vista do “poder” econômico e ético (político) que os produz, das “montagens do discurso e da cena” que constrói as mensagens e da audiência que lhes dá “sentido”; que aceita um novo referencial para a relação educador-educando: o aluno pode ensinar ao mestre (principalmente a manipulação das novas tecnologias), os alunos podem ensinar uns aos outros (principalmente confrontando seus pontos de vista ou suas fontes de informações ou suas soluções para o problema proposto, em diálogo direto, por correio eletrônico ou fórum mediado); que aceita que entrem na escola outros universos e outras modalidades de apropriação da realidade: em particular, ele pode, a partir das emoções provocadas pela televisão, trabalhar sobre diversas “abordagens do real” e construir progressivamente um pensamento rigoroso.” (JACQUINOT, apud. SOARES, S/D p.12)

Ao contrário dos Multiletramentos, suas propostas não se restringem aos âmbitos da educação formal e informal e da academia, mas subdividi-se, segundo Soares (2017) em pelo menos oito áreas de intervenção, a saber: Educação para a Comunicação – Leitura Crítica da Comunicação; Mediação Tecnológica na Educação; Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos; Reflexão Tecnológica sobre a Interrelação Comunicação/ Educação - o Agir Educomunicativo; Expressão Comunicativa por Meio das Artes; Pedagogia da Comunicação; Produção Midiática e Educomunicação Socioambiental. Há diversos projetos e iniciativas educacionais acontecendo nessas diversas áreas, promovendo diálogo aberto, franco e democrático a fim de se chegar a melhor forma possível aos resultados esperados: democratização do acesso dos recursos de informação e comunicação para expressão, fruição e produção criativa e comunicativa.

Como a Educomunicação se trata de um paradigma em constante crescimento que dialoga com os diferentes campos do conhecimento, há, sem dúvidas, possibilidades de surgimento de outras mais áreas de intervenção.

Considerações Finais

Conforme apresentado nas linhas acima, os estudiosos de áreas Multiletramentos e Educomunicação admitem que estas consistam em paradigmas em construção que iluminam e dialogam com as diversas áreas do conhecimento, o que significam que ambos são atravessados por distintas linhas epistemológicas. Ambas postulam que educação se pauta na reflexão, no diálogo e na prática social, têm como “patrono” Paulo Freire e buscam a justiça social por meio da democratização dos meios de Informação e Comunicação, levando-se em conta a necessidade de disponibilizar não somente o acesso a esses meios para todos, como também emancipá-los, de modo que possam produzir informação e comunicação. Nesse processo, são consideradas as tecnologias analógicas e digitais da informação e comunicação. Assim sendo, salvaguardadas as especificidades de cada paradigma, durante o curso *Educomunicação: Fundamentos, Metodologias e Áreas de Intervenção*, no programa de pós graduação da área da Educomunicação na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, foi constatada, por meio da seleção dos textos e discussões que estes suscitaram, a existência de pontos de contato bastante pertinentes entre minha linha de pesquisa – Multiletramentos – e a Educomunicação.

Como educadora, me identifiquei com os estudos acerca dos Multiletramentos justamente porque estes defendem que a relação professor-aluno deve ser horizontal, pautada num diálogo franco, aberto e democrático e que a postura de um professor deve ser a de um profissional aberto a escuta. A mesma premissa foi verificada com relação ao educador. Além disso, o curso supracitado me possibilitou descobrir uma profunda identificação com a Educomunicação, uma vez que, me simpatizo com as características observadas, por Jacquinet, nos educadores, já que, mesmo antes de conhecer a abordagem educacional, sempre procurei aplicá-las em minha prática pedagógica. Pode-se dizer assim que a praxe de um educador que prioriza uma abordagem respaldada nos multiletramentos tem muito em comum com a dos educadores.

Desse modo podemos concluir que há fortes relações entre o que pratico em sala de aula e o que um educador realiza nos diversos ecossistemas comunicativos que se inserem e constroem, visto que sou consciente de que uma educação “de massa” e “multicultural” situa-se além da simples aquisição de conhecimentos escolares;

Vejo nos meios uma riqueza pelos seus conteúdos informativos, mas também pela maneira em que eles fornecem uma representação do mundo;

Estou convencida de que a uma emissão não é um ato “passivo”, mas mobiliza uma quantidade de “micro-saberes” acumulados que posso ajudar meus alunos a relacioná-los para construir conhecimento e sentido;

Sei que, quando introduzo os meios como objeto de estudo, não é para fazer do aluno um pseudo-jornalista ou aprendiz-apresentador, mas para ensiná-lo a analisar do triplo ponto de vista do “poder” econômico e ético (político) que os produz, das “montagens do discurso e da cena” que constrói as mensagens e da audiência que lhes dá “sentido”;

Aceito um novo referencial para a relação educador-educando: meu aluno pode me ensinar (principalmente a manipulação das novas tecnologias), os alunos podem ensinar uns aos outros (principalmente confrontando seus pontos de vista ou suas fontes de informações ou suas soluções para o problema proposto, em diálogo direto, por correio eletrônico ou fórum mediado);

Aceito que entrem na escola outros universos e outras modalidades de apropriação da realidade: podendo, a partir das emoções provocadas seja pela televisão, cinema, postagem ou música trabalhar sobre diversas “abordagens do real” e construir progressivamente um pensamento rigoroso.

E, acima de tudo, entendo a práxis como reflexão + ação cuja finalidade é ampliar as possibilidades de acesso pleno aos meios de informação e comunicação a todos, de modo que se entenda por pleno a capacidade de acessar, fruir, produzir comunicação e principalmente, entender as relações de poder por trás de seus meios.

Referências

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia** Penguin Classics, trad. Robert Hurley, Mark Seem and Helen R. Lane, Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009.

DUBOC, A. P. Tese de Doutorado disponível em file:///C:/Users/Anny/Downloads/2012_AnaPaulaMartinezDuboc_VCorr.pdf (Consultado em 08/10/2018)

FREIRE, P. “Educação Bancária e Educação Libertadora” IN: **Introdução à Psicologia Escolar**. PATTO, M. H. org. São Paulo: T. A. Queiroz, 1971.

LUKE, A., and FREEBODY, P. ‘Shaping the social practices of reading’. In: S. Muspratt, eds. **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice**, p.218. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2007.

MARTÍN-BARBERO, J. “La educación desde la comunicación.” IN: **Enciclopédia Latino Americana de Sociocultura y Comunicación**, 1º Ed. Buenos Aires: Grupo editorial Norma, 2002.

MONTE MÓR, W. **Linguagem Digital e Interpretação: perspectivas Epistemológicas** IN: *Linguística Aplicada*. Campinas, 46(1): 31-44, Jan./Jun 2007.

SOARES, I. **Alfabetização e Educomunicação**: O papel dos meios de comunicação e informação na educação de Jovens e adultos ao longo da vida, disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf> (Consultado em 08/10/2018)

_____. **Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. *Contato*, ano 1, n.2, Brasília, jan/mar., 1999.

SOARES, I; VIANA, C.; XAVIER, J. **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural, disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4257613/mod_resource/content/5/Livro%20Educom.pdf (Consultado em 08/10/2018).

Letramento na educação de jovens e adultos: grupo focal com alunos do Colégio Estadual Conselheiro Carrão

Beatriz Pozzobon Araujo

José Carlos Fernandes

Introdução

Deve-se afirmar que todos somos leitores (CHARTIER, 2009, p. 232). Lemos o mundo, lemos a vida. Lemos imagens, vídeos, sons e gestos, o tempo todo, desde o dia do nascimento. A leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE *apud* QUEVEDO, 2005, p. 42). Porque, como afirma Quevedo (2005), não se pode negar que a memória dos sons, dos cheiros, dos sabores, das texturas, além das imagens, constitui-se noutro processo de leitura. Dessa, forma, tornam-se indissociáveis e paralelos no indivíduo os dois processos: o de leitura do mundo e o de leitura da palavra.

A leitura da palavra, no entanto, não faz parte do cotidiano de todos os brasileiros. Em 2006, apenas 26% da população brasileira de 15 a 64 anos era

plenamente alfabetizada, segundo dados do Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf)¹. Em 2012, o número de analfabetos no país era de mais de 13,2 milhões.

O sistema educacional brasileiro não consegue manter o aluno na escola até seu término. Vale mais a pena ir trabalhar do que gastar horas e anos em aulas nas quais não se aprende quase nada, ou não se entende o conteúdo, quando não sua aplicabilidade. Na faixa etária de 15 a 17 anos, 33% dos jovens estão atrasados no ensino fundamental e 15% estão fora da escola. A evasão escolar é causada principalmente pela falta de interesse dos alunos, segundo pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FGV). O jovem chega ao ensino médio sem entender o que está sendo passado pelo professor (MOI, FOLHA DE S. PAULO, 2011). O resultado dessa falta de comunicação e falta de conectividade é o esperado: sucessivas repetições e desistências, persistentes à revelia da universalização do ensino básico, alcançada nos anos 2000. De acordo com Fernando Veloso, pesquisador do Instituto Brasileiro de Economia (Ibre), se o ensino não desperta o interesse dos alunos é natural que eles terão dificuldade em se formar. O que é realmente bastante preocupante, visto que uma parcela importante da queda da desigualdade de renda no Brasil, na última década, está associada a um aumento da escolaridade (FRAGA, FOLHA DE S. PAULO, 2013).

A professora Lenice Conceição que, há sete anos ministra aulas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Curitiba (PR), em entrevista, afirma que a EJA é formada por três perfis de alunos – os trabalhadores que por necessidade profissional voltam a estudar, os jovens que reprovaram diversas vezes no ensino regular e acabaram desistindo e uma fatia menor de idosos, que querem voltar a se ocupar por prazer ou mesmo para romper o isolamento e a solidão a que se veem relegados no outono da vida.

1 O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.

A técnica de pesquisa utilizada foi o grupo focal, que se define pela coleta de dados por meio das interações grupais, ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador (MORGAN *apud* GONDIM, 2003, p. 3). Em outras palavras, Costa (2010, p. 181), define grupo focais como “um tipo de pesquisa qualitativa que tem por objetivo perceber os aspectos valorativos e normativos que são referência em um grupo em particular”. Em linhas gerais, grupo focal é uma entrevista coletiva que busca identificar tendências. A interação foi realizada em outubro de 2017, com 16 estudantes da EJA do Colégio Estadual Conselheiro Carrão, localizado no bairro Uberaba, região tradicional da parte sul de Curitiba (PR), inflada a partir de 1970 devido ao forte fluxo migratório provocado pela Geada Negra, fenômeno que dizimou os cafezais paranaenses, principal economia do estado. A EJA do Uberaba oferece ensino fundamental e ensino médio. O grupo era formado por seis adolescentes e jovens de 15 a 19 anos; nove adultos; e uma mulher de 60 anos.

O grupo tem em comum a vontade de terminar os estudos, contrariando todas as expectativas, posto que muitos, por motivo de trabalho e fadiga, acabam desistindo também da EJA, processo marcado por contínuos retornos após sucessivos abandonos. No senso comum, estima-se que um aluno de educação de jovens e adultos possa retornar até seis vezes, o que atesta o desejo de concluir e a dificuldade de permanecer. No início do ano, a turma da escola visitada era o dobro da que se apresentava no mês de outubro (CONCEIÇÃO, 2017).

Com base nessas ponderações, o artigo tem por objetivo conhecer a realidade dos alunos da EJA do Colégio Estadual Conselheiro Carrão, a fim de identificar suas relações com a leitura e com o livro, sejam de desejo, experiência, estética ou aplicabilidade. Para tanto, além das entrevistas realizadas a partir do grupo focal, esta pesquisa se baseia em diversificado referencial teórico.

Letramento na Educação de Jovens e Adultos

A palavra “ler” tem origem no latim *legere*, que significa “recolher”. Dessa forma, metaforicamente, a operação da leitura é relacionada à ação de semear a superfície de um campo:

Essa concepção de leitura valoriza o seu resultado: o leitor recolheu, ajuntou, colheu... O quê? Materiais que vão distraí-lo ou que

o tornarão mais sábio, mais instruído, porque a leitura é também um meio de assimilar o saber de outro. A atividade do leitor varia, certamente, conforme a natureza do texto lido: a gente esmiúça um contrato, devora um romance, dá uma olhada numa revista e folheia um jornal. (VANDERLOPE *apud* CAPPARELLI, 2005, p. 57)

Para ler a palavra são necessárias certas especificidades, como concentração e raciocínio, que levam às possíveis significações do texto. Ler, afirma-se nos círculos específicos, é, acima de tudo, uma prática, para muito além de um hábito, conceito por natureza, repetitivo, mecânico e protocolar. Para Quevedo (2005, p. 52), ler é um ato solitário, num primeiro momento, um trabalho intelectual exigente, com diferentes dificuldades de acordo com o texto que o leitor está lendo. Dessa forma, o ato cotidiano de ler contribui para a ampliação das habilidades cognitivas, promovendo uma maior agilidade do intelecto. Quanto mais lemos, mais queremos ler e mais capacidade temos para isso. Dentre as formas de leitura, de mundo, de filmes, de peças de teatro ou de músicas, a leitura da palavra é, certamente, a mais complexa. É uma síntese que envolve as habilidades necessárias para a realização dos demais tipos de leitura. Concilia habilidades mecânicas do olho humano, memória, sentidos, imaginação e desejos, conjunto que concorrem para fazer da leitura uma das mais fascinantes potencialidades humanas.

E por que lemos? Para responder, pode-se fazer uma analogia com a célebre frase de Ferreira Gullar: “A arte existe porque a vida não basta”. Sendo a leitura uma forma de arte – posto que a prática pressupõe a experiência estética -, lê-se para ultrapassar os limites da vida real, conhecer lugares em que não se pode ir e pessoas às quais não haveria condições de ter contato. Lemos pela necessidade de nos conhecermos melhor e porque necessitamos de conhecimento das coisas da vida (BLOOM, 2001, p. 25).

Todos somos leitores de mundo, mas a leitura da palavra, como um direito, é retirada de alguns, em meio a letramentos inconclusos, escolaridades deficitárias e ausências de canais de desenvolvimento do ato de ler para além dos bancos escolares. Como parte da trágica realidade da leitura no Brasil está a falta de compromisso com o tema, indevidamente relegado à categoria “assunto de escola”.

“Ser ou não ser leitor depende – obviamente – da eficiência das políticas educacionais, do estímulo familiar, do ambiente cultural e do esforço próprio” (FERNANDES, 2013, p. 1). Pesquisa intitulada “Retratos da Leitura no Brasil”, de 2001, revela que há uma relação direta entre escolarização e gosto pela leitura: 22% dos que estudaram até a 4ª série dizem gostar muito de ler; índice que sobe para 33% dos que concluíram o ensino fundamental; entre os que passaram pelo ensino médio, os números vão a 40%, chegando a 62% entre os universitários (ABREU, 2003, p. 34).

Neste sentido, dados de outra pesquisa, promovida pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf, 2001), revelam uma relação direta entre alfabetismo e oportunidades sociais. A análise comparativa do nível de alfabetismo com a classe socioeconômica, o grau de instrução e o tipo de atividade profissional demonstram que são essas circunstâncias que contribuem para o letramento, e não o contrário. Ou seja, a condição de maior ou menor domínio de habilidades de leitura e escrita e o exercício de atividades dessa natureza é antes o resultado da situação social que a possibilidade de maior participação (BRITTO, 2003, p. 56).

Impõem-se a constatação do óbvio: há estreita correlação entre letramento e condição social: enquanto apenas 14% dos sujeitos das classes D e E estão enquadrados no nível mais alto de alfabetismo, 58% dos sujeitos das classes A e B se localizam nesse nível. Os resultados por renda, raça e escolaridade reproduzem esse perfil, com ligeiras diferenças (BRITTO, 2003, p. 54). Deduz-se que o problema está muito mais relacionado com as condições de acesso ao livro e à informação que à falta de interesse das pessoas.

Na sala de aula da professora Lenice, no Colégio Estadual Conselheiro Carrão, há desempregados; adolescentes, que desistiram do ensino regular por não acompanharem a turma, além de dona de casa; babá; eletricitista, que é também soldador, carpinteiro e azulejista; cuidadora de idosos; pintor; motorista de caminhão; e uma zeladora da própria escola. A maioria reside no mesmo bairro em que a escola se situa, o Uberaba; poucos moram no bairro ao lado, o Guabirota; ou ainda no Cajuru, área extensa e de formação semelhante ao Uberaba. Muitos deles evadiram os estudos anteriormente para poder trabalhar. Hoje, trabalham de dia e estudam à noite para tentar um emprego melhor.

Como a Márcia, que é babá, mas quer fazer curso técnico em Enfermagem. São membros das classes C e D. Alguns moram de favor na casa de parentes, na tradicional categoria de “agregados”.

A professora Lenice diz que há muita evasão na EJA e o maior motivo de desistência é o cansaço do próprio trabalho. A turma de outubro equivale à metade da que começou o ano. Casos parecidos ao de Hugo, de 33 anos, que é motorista de caminhão e parou de estudar aos 14, quando saiu do Norte Pioneiro do Paraná em direção à capital do estado para trabalhar. “Eu me senti aliviado quando eu parei de estudar. Mas depois tem que voltar, né? Faz três anos que estou estudando. Está sendo puxado conciliar serviço com estudo. É difícil chegar no horário”.

Segundo a professora, os estudantes “morrem de medo de ler”. Têm muita dificuldade de compreensão, interpretação, de raciocínio lógico e, principalmente, para escrever. O caminho encontrado por ela são as rodas de leitura e as leituras em voz alta, em conjunto com discussões das temáticas lidas e contextualizações com a vida dos alunos. O método que a professora Lenice optou para ensinar seus alunos da educação de jovens e adultos tem, segundo Quevedo (2005), se mostrado eficiente.

Num primeiro momento, os alunos leem silenciosa e individualmente, várias vezes até que façam a compreensão do todo. Depois, entra a professora, que pode fazer questionamentos sobre os pontos mais relevantes do texto e, posteriormente, inicia-se a leitura em voz alta. É preciso que o professor tenha conhecimento e presença de espírito para que o método funcione. Mais ou menos como um ator de teatro de rua, que a todo momento avalia a reação do público para ver se sua atuação está fazendo sentido.

Faz-se, então, necessário que o professor esteja de corpo e alma presente. E, assim se estabeleça a relação do texto lido com as vivências dos alunos. “A partir daí, podem ocorrer momentos de magia em que a descoberta, o dar-se conta, torna o texto verdadeiramente vivo e significativo. Nessa situação, pode se instalar o prazer pela leitura e, conseqüentemente, uma tendência aproximativa dos educandos em relação a textos escritos” (QUEVEDO, 2005, p. 47).

Sobre a leitura conjunta e em voz alta, a estudante Angelita, que tem 41 anos e está desempregada, diz que “gosto quando a professora Lenice lê. Ela lê direitinho. Quando ela lê, ela faz a voz do personagem, é muito bom”. Ainda sobre a atuação da professora em sala de aula, a estudante afirma também “a professora é muito boa. Ela tem paciência e explica até a gente ‘pegar bem’ a matéria”. Angelita fala ainda que:

...o professor faz a diferença na vida da gente. Eu só tenho que agradecer muito a ela, muito mesmo. Eu oro para ela todos os dias, para que Deus continue dando saúde para ela, para que ela continue assim. Hoje, depois de adulta, eu posso dizer que ela é minha melhor professora, de todos os professores que já passaram aqui, eu gosto dela e de uma professora de inglês. Porque tem coisa que não entra na minha cabeça e elas ensinam com carinho. Tem professor que joga o conteúdo na sua mão para você aprender sozinho, daí fica difícil (ANGELITA, 2017).

A professora Lenice sabe que está fazendo a diferença na vida desses alunos e é por isso que, após 25 anos de carreira, ainda não se aposentou. “Os alunos da educação de jovens e adultos são mais interessados. Demonstram alegria ao aprender. Valorizam a aprendizagem. O retorno é maior. É o que me faz continuar dando aulas”, diz ela em comparação com os estudantes do ensino regular. “Há muito desrespeito e indisciplina no ensino regular. Os adolescentes detestam ler. O interesse na EJA é bem maior”. (CONCEIÇÃO, 2017)

O aumento de interesse pode acontecer devido ao fato de que os estudantes da educação de jovens e adultos estão mais maduros para a aprendizagem. Muitos deles estão ali para conseguir um emprego melhor e mudar de vida. Porque, como já é sabido, o letramento individual se constitui como fator de empregabilidade. Segundo Britto (2003, p. 54), é discurso corrente que a baixa escolarização e as dificuldades no trato com a leitura e a escrita são um elemento de exclusão social e de baixa produtividade, visto que este é critério de contratação do trabalhador pelas empresas.

Apesar da volta difícil aos bancos escolares, os alunos da educação de jovens e adultos conhecem bem a relação entre letramento e empregabilidade e, por

isso, resistem. Como o Aguinaldo, de 37 anos, que trabalha de eletricista e faz vários outros bicos, mas o que sonha mesmo é ser soldador, que é o que gosta de fazer, mas diz precisar do ensino médio completo para exercer tal função. Ou o Thiago, que parou de estudar quando se casou, ainda adolescente, e hoje retorna à escola para conseguir um emprego com carteira assinada. E até mesmo o Edilson, esposo da Angelita, que estava desempregado no dia em que foi realizado o grupo focal, mas disse que já tinha data marcada para começar a trabalhar numa empresa como técnico de manutenção predial, isso porque voltou a estudar.

Mas não é só de busca por empregos melhores que vive a EJA, ainda que a Retratos da Leitura do Brasil verifique, a cada nova edição, a associação entre estudar e encontrar melhor qualificação no mercado de trabalho. Muitos estudantes estão lá porque se sentem mais felizes assim, reiterando a escola como espaço de sociabilidade, troca e mesmo de reconhecimento da força de trabalho daquele que estuda. “A escola lhes foi tirada por exigência da pobreza, da cultura machista – no caso das mulheres – ou por circunstâncias familiares, como a obrigação de participar do orçamento doméstico” (FERNANDES, 2013, p. 7). Edilson, por exemplo, conta que até o modo de falar dele mudou depois que voltou a estudar.

A gente falava muito errado. Eu aprendi que homem fala ‘obrigado’ e mulher fala ‘obrigada’. Quando a gente deixa de estudar, a gente se sente inferior aos outros. Porque quando a gente vai levar um currículo, eu tenho só o fundamental completo, então eu era muito humilhado nas empresas de recursos humanos. (EDILSON, 2017)

Edilson mora com a esposa Angelita num cômodo emprestado pela sogra, visto que os dois estão desempregados. Angelita é mãe de dois meninos, oriundos de outro casamento, e tem um neto. O primeiro filho tem 21 anos e parou de estudar aos 12 para trabalhar. O segundo tem nove e, segundo Angelita, está aprendendo as mesmas coisas que ela na escola. “Às vezes, eu explico algumas coisas pra ele, e ele explica outras para mim. Isso é legal, sabe?” No entanto, a criança não mora com ela, e sim com o pai, já que por ela estar desempregada

e não ter uma casa com condições para abrigar uma criança, o Conselho Tutelar deu a guarda, que antes era compartilhada, apenas para o pai.

Ela, que a mãe tirou da escola aos nove anos para ajudar no trabalho de casa e no cuidado com os irmãos mais novos, passou muitos anos se sentindo deprimida e inferiorizada por não ter ido à escola. “Sair da escola foi bem frustrante. Eu me tratei seis anos com psicólogo e fiquei quatro anos tomando antidepressivo. Meus pais foram muito ausentes, não tinham tempo para gente em casa” (ANGELITA, 2017). Sobre poder estar novamente na escola, ela diz:

Hoje me sinto bem na sala de aula. Tem muitas coisas que eu não sabia e estou aprendendo. O conhecimento sempre é bom. O estudo é maravilhoso, para gente poder se expressar com as pessoas, sair daquela vida parada em casa, andando para trás, que não produz nada para frente [...] Quando a gente é criança é mais fácil de aprender. Agora tem todos os problemas em casa. Não é fácil, né? Mas, eu estou feliz, porque a mente da gente vai abrindo. Quando a gente não estuda, a gente se sente uma pessoa analfabeta, uma pessoa burra. Eu me sentia assim. Eu achava que não ia aprender nada. Mas coloquei Deus na frente e falei ‘eu vou’. (ANGELITA, 2017)

A suposição é que, segundo Fernandes (2013), homens e mulheres como Edilson, Angelita e toda a turma da professora Lenice, desafiaram as estatísticas e se tornaram leitores para resolver, claro, a impasses pessoais, como a busca por um emprego. Porém, ler, para eles, não se encerra no atendimento de um imperativo imediato, mas “seria uma forma de estar na sociedade e de encontrar seu lugar na cidade, local em que precisam garantir sua existência, rejeitando o anonimato imposto pela condição escolar frágil – comum a todos eles” (FERNANDES, 2013, p. 7).

Desempregados, o casal Angelita e Adilson não tem dinheiro para comprar livros, apesar de desejá-los. Edilson conta que depois que voltou a estudar, está lendo mais. Ele achou “um monte” de livros que iam jogar fora e levou para casa. Sobre este assunto, Angelita comenta que:

...como eu moro numa ‘peça’ (um cômodo), eu coloco todos os livros em cima do guarda-roupa bem ajeitadinhos. Que um dia, eu

tenho fé em Deus, que Ele vai me dar uma casa, com uma estante, para eu colocar os livros lá. Que nem eu vejo aqui na biblioteca, eu fico pensando, um dia eu quero ter uma sala assim. Eu estou desempregada, não tenho dinheiro para comprar livros, mas já peguei diversas vezes na rua, não tenho vergonha de falar. E aí fico lendo, olhando e estudando com os livros. Onde já se viu jogar livro fora? (ANGELITTA, 2017)

Mais do que as pesquisas acima citadas, as histórias de Angelita, Edilson e dos alunos da turma da professora Lenice, revelam a relação intrínseca entre letramento e condições sociais. Talvez se todos os brasileiros tivessem condições reais de leitura, nosso país não galgaria índices de leitura tão baixos quando comparados a outros países, inclusive da América Latina. É, neste sentido, que fica clara a necessidade de intervenção governamental para reduzir a grande distância entre ricos e pobres quando se trata de educação e, principalmente, na redução da desigualdade no país.

Em texto divulgado pelo jornal *Folha de S. Paulo*, o economista Alexandre Rands, pesquisador da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), salienta que famílias em que os pais têm maior capital humano tendem a ter mais recursos para investir na educação dos filhos. Por isso, as desigualdades educacionais tendem a se perpetuar se não houver interferência do governo. Como no caso da Angelita, que parou de estudar aos nove anos, e o filho mais velho abandonou a escola aos 12.

Dados do Inaf de 2001 mostraram que a influência dos pais tem peso na formação do gosto de ler. Dessa forma, “aqueles pais que não têm como prática a leitura pouco podem contribuir para ajudar seus filhos na tarefa de estudar” (SERRA, 2003, p. 72). Edições mais recentes do Inaf, como a de 2018, confirmam a máxima de relações familiares – não necessariamente convencionais -, a valorização doméstica do livro e da leitura, a cumplicidade e o apoio nos estudos impulsionam o letramento e colaboram com uma melhor performance no campo da leitura.

Neste contexto, a multiplicação de bibliotecas pode ser um fator decisivo na democratização do acesso à leitura, especialmente num país de renda mal dis-

tribuída como o Brasil (ABREU, 2003, p. 37). Já que, como se defende aqui, as condições intelectuais, afetivas e econômicas para a apropriação do patrimônio cultural, artístico e científico não deveriam ser um privilégio, mas sim um direito garantido a todos os cidadãos (SERRA, 2003, p. 74). Serra diz ainda que a educação que tem sido oferecida à maioria da população brasileira expressa uma silenciosa injustiça.

Silenciosa porque o livro que não é lido, o teatro que não é visto, a música que não é ouvida, a pintura que não é apreciada, a dança que não é sentida não aparecem como ausência. O pouco que é oferecido vem sempre em conta-gotas, como migalhas, deixando para a sorte de cada um a possibilidade de aprimoramento e de busca por mais e novas experiências. (SERRA, 2003, p. 75)

De todas as pistas recolhidas na imersão com o grupo de alunos da EJA, talvez a mais contundente seja a de que mecanismos simples – acessíveis à escola – podem não só mudar a rota dos alunos, alçando-os à condição de leitores da palavra, como colaborar para despertar o desejo pela leitura, em sua condição inicial, lúdica e urgente.

Considerações finais

O Brasil é um país de desigualdades. A desigualdade no acesso à educação é uma delas, talvez a principal. No entanto, nas últimas décadas, políticas de incentivo à educação tiveram o importante papel de reduzir a distância entre ricos e pobres no país. Aqui, entram a universalização do acesso ao ensino fundamental, o aumento das transferências do governo federal para municípios carentes, a implantação do sistema de cotas sociais e raciais nas universidades e os sistemas de bolsas concedidas a estudantes de baixa renda para fazerem uma graduação. Essa situação, no entanto, anda a passos lentos nos últimos anos, com a crise econômica e a mudança de plano de governo.

Mesmo assim, jovens e adultos que lhes foram negados o direito de estudar, seja pela pobreza, necessidade de trabalhar, dificuldade de acompanhar a turma ou por uma escola doente, voltam aos bancos escolares contrariando todas as expectativas. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um sopro de esperança

num país de desencantamentos. Na expectativa por uma vida melhor, os alunos da EJA se esforçam para terminar os estudos. A grande maioria não consegue. É difícil e cansativo voltar a aprender depois de um dia puxado de trabalho. Poucos chegam lá.

Dos que conseguem terminar os estudos, muitos arrumam um emprego melhor, outros, mesmo que em minoria, entram na faculdade. Todos têm em comum o sentimento de satisfação pessoal após retornar à escola.

Afinal, não é só por um emprego melhor, tornar-se um leitor parece ser um compromisso de cidadania para quem acredita que ler é um ato que pode mudar o rumo da vida. É se fazer entendido num mundo de signos a se compreender. É fator determinante para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, o que representaria uma importante conquista para o país. Porque quem lê tem a possibilidade de conhecer a sua realidade e a realidade dos outros e compará-las, é capaz de conhecer a sua história e lutar por um futuro diferente e novo. O que se quer frisar aqui é a relação direta entre escolarização e gosto pela leitura, entre alfabetismo e oportunidades sociais e a importância da atuação do professor em sala de aula, neste caso, ressaltando os esforços individuais da professora Lenice Conceição, que há sete anos atua na EJA. Porque, como visto, o problema está mais relacionado com as condições de acesso ao livro e à informação que à falta de interesse das pessoas.

Referências

- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: _____. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 231-253
- CONCEIÇÃO, Lenice. **Lenice Conceição** [12 nov. 2017]. Entrevistadora: Beatriz Pozzobon Araujo. Curitiba, 2017. Gravação em áudio por gravador digital.
- COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo focal. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 180-192.
- FRAGA, Érica. Desigualdade pode voltar a crescer, diz pesquisador. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 out 2013. Caderno Cotiano 2, p. 9
- _____. Educação explica 100% da desigualdade de renda. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 jun 2013. Caderno principal, p. 12
- _____. Aumenta da escolaridade resulta em diminuição da desigualdade. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 23 dez 2012. Caderno especial, p. 7.
- FERNANDES, José Carlos. **A leitura dos menos escolarizados**. In: Anais da IX Conferência de Mídia Cidadã. Curitiba: UFPR, 2013.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. In: Revista Paideia. Ribeirão Preto, dez, 2003.
- IOSCHPE, Gustavo. Falência da educação brasileira. **Veja**, São Paulo, 26 jul 2006. p. 104-105
- MOI, Isabela; MESQUITA, Mariana. Currículo na mira. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 mai 2011. Caderno Cotidiano, p. 5
- RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- RÖSING, Tania M. K; BECKER, Paulo. **Leitura e animação cultural**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

Sobre os autores

Beatriz Pozzobon Araujo: Mestranda em Comunicação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Comunicação Popular e Comunitária pela Universidade Estadual de Londrina (2014). Graduada em Comunicação Social - habilitação Jornalismo pela Universidade Estadual de Londrina (2012). Tem experiência na área da Comunicação, com ênfase em Jornalismo e Mídia Educação. É bolsista da Capes. Como jornalista, já escreveu textos para a Gazeta do Povo, Folha de Londrina, Jornal de Londrina, entre outros veículos. E-mail: pozzobonbeatriz@gmail.com

José Carlos Fernandes: Professor do curso de Comunicação Social - Jornalismo na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCom), da UFPR. Cronista e colaborador da Gazeta do Povo, onde atuou profissionalmente entre 1989 e 2016. Possui doutorado e mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialização em História da Arte no Século XX, pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap). É graduado em Filosofia pelo Cearp (1985), Jornalismo pela UFPR e Gravura pela Escola de Belas Artes do Paraná (1993). Pesquisa jornalismo e leitura, comunicação e oralidade, história do jornalismo no Paraná. É coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação Popular (Ncep), da UFPR; voluntário do projeto Ler e Pensar do Instituto GRPCom e Jornalista Amigo da Criança da rede Andi. E-mail: zeca@ufpr.br.

Gramática visual dos vídeos digitais didáticos, acadêmicos e culturais em línguas de sinais: por uma análise da produção da surdo-memória

Cristiane Correira Taveira
Luiz Alexandre da Silva Rosado

Introdução: ecologias midiáticas e a busca de uma surdo-memória em vídeo

Contudo, como sabemos, na verdade, que esses grandes escritores (inclusive, o das sagradas escrituras) não teriam preferido filmar ou gravar seus textos? (FLUSSER, 2010, 14)

Inúmeros autores, desde Marshall McLuhan (2001 [1964]¹), passando por Pierre Lévy (1993), Derrick de Kerckhove (2009) e Lúcia Santaella (2010) vêm afir-

1 Decidimos por entre colchetes as datas originais das publicações para que o leitor possa situar de maneira exata a década em que determinado autor atuou, ao modo de uma linha do tempo teórico-conceitual.

mando que novas tecnologias de informação e comunicação, as TICs, ao serem criadas e apropriadas socialmente, geram novas configurações sócio-culturais e, até mesmo, modos diferenciados de pensamento e linguagem (SANTAELLA, 2004), ao expandirem e oferecerem novas capacidades aos nossos corpos e alterar/ampliar as percepções hauridas por nossos sentidos: uma concepção de tecnologia enquanto prótese e ampliação das capacidades humanas.

Para estes autores, nossa mente (cognição/percepção) e nossa ambiência (casas que habitamos, locais de trabalho, ruas em que circulamos) foram alteradas ao longo dos últimos milênios por ondas tecnológicas sucessivas. Tais mudanças aceleraram-se nos últimos séculos com a inserção de novas tecnologias, representadas por seus artefatos e produtos: alfabetos, papiro, prensa tipográfica, máquina de escrever, telégrafo, gramofone, rádio, cinema, televisão, computador e internet. Essas tecnologias formam camadas entre-sobre-superpostas que, até o momento, são progressivas e cumulativas em seu desenvolvimento técnico-científico, mas também se modificam em entrelaces contínuos de influência mútua, gerando apropriações não esperadas por aqueles que as criaram. Periodizações iniciais foram propostas para distinguir esse percurso, tais como aquelas descritas por Lévy (1993) e ampliadas por Santaella (2010), incluindo basicamente três grandes fases das TICs ao longo de nossa História conhecida: a oralidade tribal sem registro (a fala e o gesto), a *escrita* manual e impressa (a contabilidade, os processos burocráticos e as leis) até o tempo presente com o *formato digital* (“aldeia global”, internet e a computação). É uma visão antropológica e cultural da técnica, em que esta se torna pilar definidor de períodos comunicacionais nas sociedades que as utilizam, não os excluindo completamente, mas criando períodos marcantes, como a expansão das sociedades letradas baseadas na escrita/prensa tipográfica a partir do século XV (BURKE, 2003 [2000]) e seu aprofundamento com a expansão da cultura de massa e dos meios necessários para a reprodutibilidade técnica dos conteúdos comunicacionais nos séculos XIX e XX (BENJAMIN, 1987, p. 165-196).

Atualmente, a internet e a computação (computadores pessoais, celulares e *tablets*) permitem a adoção, em larga escala, da produção e publicação de vídeos, levando ao surgimento de uma ecologia midiática da imagem em movimento

que, diferentemente da cultura de massa associada ao rádio, à TV e ao Cinema ao longo do século XX, é agora alimentada por uma constelação de pequenos novos produtores em suas casas e estúdios particulares, os *youtubers* e *vloggers*, para os vídeos, e os *bloggers*, para os textos. A liberação do *polo da emissão* (LEMOS, 2009), em um primeiro momento, gerou a fúria de conservadores que atribuíram tal fenômeno a uma regressão cultural comandada por uma legião de produtores amadores (KEEN, 2009 [2007]).

Vilém Flusser (2010 [1987]) nos traz a concepção de uma escrita manual e impressa que, em um primeiro momento, paulatinamente colaborou para a descentração da oralidade a-histórica (em que o tempo é concebido em círculos), com a construção de um novo acervo de memória para a humanidade através de bibliotecas, arquivos, museus, nos levando à concepção de uma memória-história linear. A escrita, o homem radicado na tribo/cidade, a manufatura/fábrica e a noção de um tempo linear e progressivo estão intimamente ligados, assim como a sua materialidade presente nos relógios e na contagem do tempo através de calendários (ELIAS, 1998 [1984]), o que ajudou a fundar nossa percepção de homem-moderno-histórico. Flusser, um pensador radical das mídias, então prevê que, a partir de agora, as novas mídias analógicas e digitais terão a potência de sobrepor, ou mesmo substituir, diversos usos até então associados à escrita, como a produção de conhecimentos científicos, as discussões políticas, o fazer poético e a construção filosófica.

Analogamente, percebemos que semelhante caminho está sendo percorrido com as línguas de sinais², que constroem na internet acervos de vídeos voltados à comunidade surda e ouvinte usuária destas línguas, o que podemos chamar de uma *surdo-memória*, pouco dependente dos caracteres alfabéticos das línguas orais em sua expressão e comunicação. Se no primeiro caso o processo de amadurecimento da revolução de Gutenberg e sua prensa tipográfica durou, ao menos, quatro séculos (XVII ao XX), no tempo presente estamos vivendo um

2 Ao leitor não familiarizado, informamos que existem inúmeras línguas de sinais, geralmente associadas a cada país: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), American Sign Language (ASL) e Língua Gestual Portuguesa (LGU) são alguns exemplos.

renascimento visual da cultura e comunicação viso-gestual surda, através do compartilhamento crescente de vídeos, acumulados em curto período (2005-...), a partir da expansão da Web 2.0 (O'REILLY, 2005), das câmeras digitais em *smartphones* e *tablets* e dos sites-acervos-redes sociais (*Youtube*, *Facebook*, *Vimeo*, entre outros). É nesta ambiência extremamente rica e original que procuraremos propor uma gramática, não aquela dos textos escritos, já há muito explorada e amadurecida pelos linguistas, mas de produções registradas na forma de vídeos e que usam uma forma de comunicação nativamente viso-gestual: as línguas de sinais.

Percurso metodológico da pesquisa

Este artigo atende um dos objetivos de nossa pesquisa realizada no triênio 2015-2018 (TAVEIRA & ROSADO, 2015) registrada sob o título “Produção visual na comunidade surda: prática pedagógica, comunicação e linguagens”, a saber:

Atender à necessidade premente de coletar, armazenar, analisar, classificar e organizar os produtos derivados da prática pedagógica, com ênfase nos artefatos e métodos que combinem a experiência visual, a tradução e interpretação (Libras/LP) e a comunicação em ambientes virtuais e presenciais (p. 2).

Focamos na análise de um conjunto de produções didáticas e acadêmico-culturais (com fins educacionais), em formato de vídeo digital, em que a Língua de Sinais é central e os surdos são o principal público-alvo. A partir desta análise, descrevemos e propomos, de modo inicial, os elementos constituintes de uma *gramática visual dos vídeos em línguas de sinais*.

Nossa abordagem foi centrada nos formatos (a “forma” do binômio forma-conteúdo), com o resgate e valorização do entendimento sobre os elementos constituintes da linguagem visual, catalogados desde as décadas de 50, 60 e 70 por estudiosos dos campos da psicologia, da arte e do design. Historicamente, o interesse destes estudos são consequência direta do aumento da presença da pintura, do desenho e da fotografia ao longo do século XX, com a expansão progressiva da reprodução técnica da imagem em veículos de comunicação, tais

como jornais, livros e revistas; apesar da também crescente presença de vídeos reproduzidos na TV e no Cinema, o interesse “gramatical” destes autores sobre elementos da visualidade se ateu muito mais às mídias estáticas.

Nossa análise empírica partiu de um recorte amostral de vídeos produzidos para fins didáticos, acadêmicos e culturais, o que incluiu vídeos artísticos-literários e jornalísticos. Para isso, foi construída uma ficha de análise padrão, dividida em 3 partes. A primeira parte identifica dados básicos da produção (título do material, ano de produção, ano de publicação, título da coleção e duração do vídeo). A segunda parte procura reproduzir tanto a apresentação do material feita pelos seus produtores (quando há) quanto a apresentação sintético-analítica redigida pelo membro do grupo de pesquisa que assistiu o material.

Por fim, a terceira parte, mais importante, contém 14 categorias de análise, a saber: (1) tipo de conteúdo do material; (2) línguas presentes; (3) disposição das línguas; (4) facilitadores de leitura; (5) linguagem; (6) gêneros; (7) tipo de material final; (8) ambiência de aplicação do artefato; (9) modo de distribuição; (10) público-alvo; (11) faixa etária do público-alvo; (12) responsável pela produção; (13) dispositivos de acessibilidade e (14) efeitos de edição e pós-produção. Cada categoria, na ficha, deve ter a marcação de seus itens justificada pelo pesquisador/analista (defesa da escolha), visando contribuir para o progressivo esclarecimento do significado da categoria entre os pesquisadores.

De outubro de 2017 a agosto de 2018 completamos a análise de 15 vídeos (outros 15 ainda aguardam análise até o fim de 2018), todos em Libras, com exceção de um deles em Língua de Sinais do Uruguai. Este trabalho de análise gerou as respectivas fichas preenchidas pelos membros do grupo de pesquisa “Educação, mídias e comunidade surda”, ora individualmente e ora em duplas, sendo em seguida debatidas coletivamente nas reuniões com os demais integrantes do grupo no INES, momento em que acréscimos são realizados e a ficha é validada e arquivada. Estas reuniões contaram, em média, com cinco integrantes.

Importa neste trabalho focar na categoria número 14, relativa aos efeitos de edição e pós-produção. O objetivo inicial desta categoria foi a descrição de elementos de pós-produção (realizados pelos editores de vídeo e designers gráfi-

cos), porém pouco a pouco o grupo começou a descrever as diferentes disposições, relações e variações dos elementos básicos detectados nos vídeos em língua de sinais, requalificando esta categoria. Depois de 15 vídeos analisados, percebemos o começo de uma estabilidade em nosso processo descritivo/perceptivo, que agora pode ser apresentado publicamente neste artigo em sua versão preliminar.

Em busca de uma gramática visual centrada na imagem

Nós pensamos de maneira diferente quando temos uma linguagem para descrever o que pensamos (LEBORG, 2015 [2004], p. 5).

Acontece com frequência vermos e sentirmos certas qualidades numa obra de arte sem poder expressá-las com palavras. A razão de nosso fracasso não está no fato de se usar uma linguagem, mas sim porque não se conseguiu ainda fundir essas qualidades percebidas em categorias adequadas (ARNHEIM, 1992 [1954], p. XIV).

“Quantos de nós veem?” (DONDIS, 2007 [1973], p. 5)

A visualidade, e a conseqüente experiência visual, é tema hoje fundamental no campo de estudos da educação de surdos, sobretudo pelo uso das línguas de sinais como línguas viso-espaciais (não orais), mas também pela busca de maior entendimento a respeito do desenvolvimento da aprendizagem escolar através do uso de recursos visuais (em contraste com a educação ouvinte, baseada, em grande parte, em textos escritos). A visualidade tem maior potência de manifestar-se e ser materializada em categorias/artefatos tais como imagens, pinturas, gráficos, tabelas, mapas mentais, fotografias, maquetes, esculturas e filmes em que o texto escrito linear, o elemento verbal baseado na língua oral, não é o centro da organização e expressão do conhecimento.

Apesar desta divisão estanque aqui apresentada, concordamos com a concepção triádica das matrizes de linguagem (sonora-visual-verbal) proposta por

Santaella (2005) em que o *verbal* também pode se manifestar nas categorias do primeiro grupo, assim como o *visual* também por vezes é basilar em textos escritos, mais evidente em gêneros como o poético e o romance ficcional, gêneros esses em que formamos imagens mais ou menos detalhadas (representações) em nossas mentes à medida que percorremos o texto. Por outro lado, estamos cientes também de que uma imagem pode ser um argumento (MATEUS, 2016), ou seja, apresentar premissas e tese central, estruturas típicas do texto linear escrito.

Nossa abordagem aqui, porém, será mais focada. A análise de artefatos, experiências e didáticas voltadas ao ensino de alunos surdos foi anteriormente explorada por nós (TAVEIRA & ROSADO, 2016), cabendo agora neste artigo o breve detalhamento sobre o significado do que chamamos de *letramento visual* e o entendimento sobre elementos fundamentais da visualidade compilados sob a expressão “gramática visual”. Para Santaella:

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, [...]. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade. (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Para esta autora e também para nós, a visualidade é aprendida, não é inata, não é natural e nem muito menos espontânea, devendo para isso ser sistematizada e concebida em uma linguagem que capacite o observador a desmembrar uma imagem em partes distintas, para decodificá-la em sua totalidade. A autora cita os “aspectos e traços constitutivos” das imagens, que uma vez compreendidos, tornam os sujeitos hábeis na leitura de imagens. É em autores ligados às artes e à comunicação visual (design) como Arnheim (1992 [1954]), Dondis (2007 [1973]) e Leborg (2015 [2004]) que encontramos, objetivamente, estes traços descritos.

Ser letrado visualmente, então, é aprender e exercitar o que Leborg chamou de *gramática visual*, um conjunto de elementos e de atividades/relações entre estes elementos que conseguiríamos distinguir ao analisar as composições visuais, “lendo-as” e, com isso, nos tornando visualmente alfabetizados. Para Leborg, o aprendizado destes elementos, no cotidiano, está relacionado mais à experiência física do sujeito, que muitas vezes não teve acesso a uma linguagem verbal e sua consequente sistematização, lacuna que ele procura preencher em seu livro.

Embora Leborg seja a pedra fundamental deste nosso estudo, o ensino destes elementos estão presentes também em manuais voltados à prática do design e da arte gráfica (analógica ou digital), como em Williams (1995), que reduz esta arte a quatro princípios basilares: proximidade, alinhamento, repetição e contraste. Leborg, como vemos na imagem a seguir, extraída do sumário de seu livro, expande o “vocabulário da visualidade” de modo que consigamos detalhar, de modo muito preciso, as composições visuais que entramos em contato e experimentamos sensorialmente em nosso cotidiano.

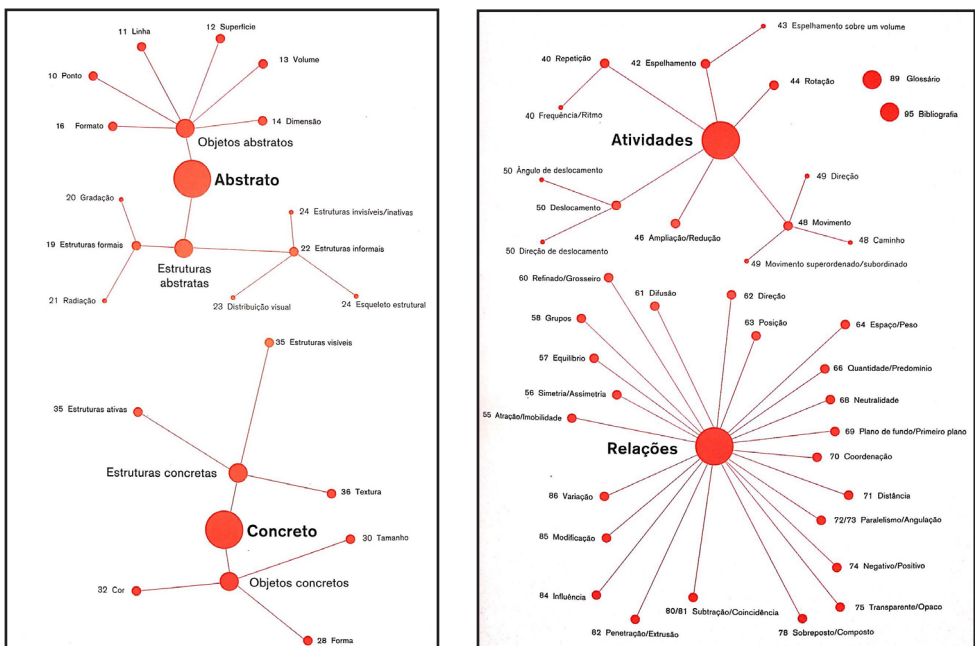


Figura 1. Síntese dos quatro grandes grupos propostos por Leborg (2015) em sua gramática visual.

No índice do livro “Gramática visual” notamos como Leborg sintetizou categorias de análise de uma imagem inspiradas em categorizações prévias (ARNHEIM, 1992 [1954]; DONDIS, 2007 [1973]), sendo que aquelas mais basilares estariam relacionadas ao “abstrato” e “concreto” e as ações/relações dos/entre elementos basilares nos levariam às “atividades” e “relações”. Não pretendemos aqui descrevê-las uma a uma, mas apresentar ao leitor o nosso ponto de partida e fonte de inspiração. Foi com esta mesma concepção de separar os elementos básicos e relacioná-los em padrões combinatórios que nos voltamos para uma gramática visual para os vídeos em línguas de sinais.

Resultados preliminares: proposta de uma gramática visual para os vídeos em línguas de sinais

Procuramos, a partir da ideia de gramática visual desenvolvida por Donis A. Dondis (2007 [1973]) para as imagens estáticas, resgatada em uma refinada releitura sintética através de representações visuais por Christian Leborg (2015 [2004]), os elementos constituintes basilares destes vídeos, que são imagens em movimento. Propomos *cinco elementos basilares*, a saber: (1) o ator/intérprete sinalizante, ou seja, a pessoa que utiliza a língua de sinais para se expressar (2) o ator/intérprete usando língua oral, ou seja, a pessoa que fala para se expressar (3) o texto ou a massa textual, na forma de títulos e textos descritivos em escrita alfabética (4) a ilustração/imagem, gráfico, fotografia ou cenário (imagens estáticas) e (5) a legenda em língua oral escrita alfabética.

Os cinco elementos listados acima são uma proposta de definição de unidades básicas de composição de um vídeo em língua de sinais, sendo analisadas através da captura de um quadro (*frame*) do vídeo. Com estes elementos basilares, podemos criar uma representação icônica do vídeo, abstraindo e reduzindo o vídeo a seus elementos básicos com representações gráficas simples posicionadas proporcionalmente na tela, o que auxilia na detecção de suas relações e variações.

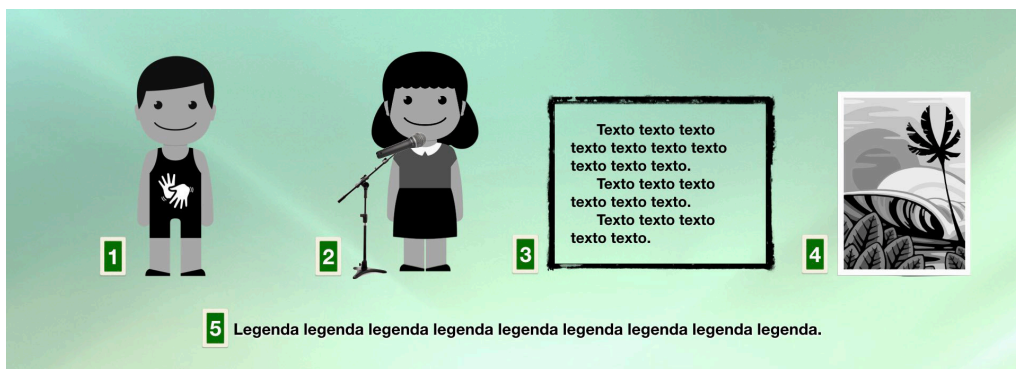


Figura 2. Proposta de cinco elementos básicos para os vídeos em línguas de sinais.
Fonte: pesquisa dos autores.

A partir destes elementos, exemplificamos a seguir alguns destes exercícios de aplicação dos mesmos em vídeos que compuseram nossa empiria até o momento:

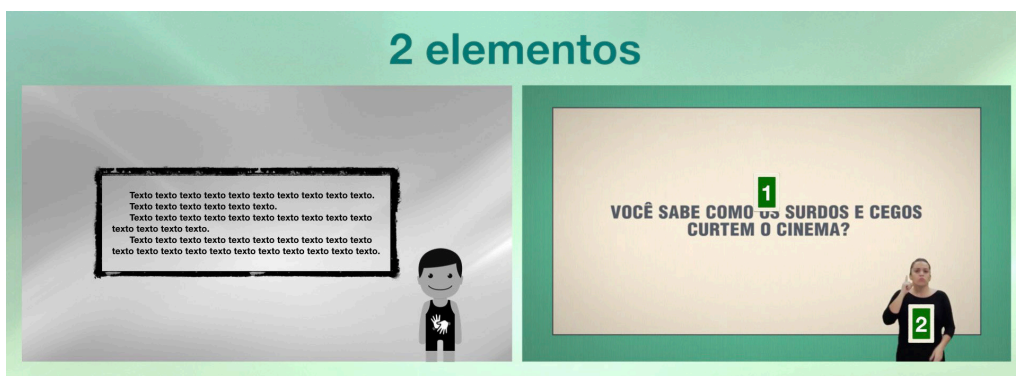


Figura 3. Exercício com representação a partir de 2 elementos básicos.
Fonte: pesquisa dos autores.

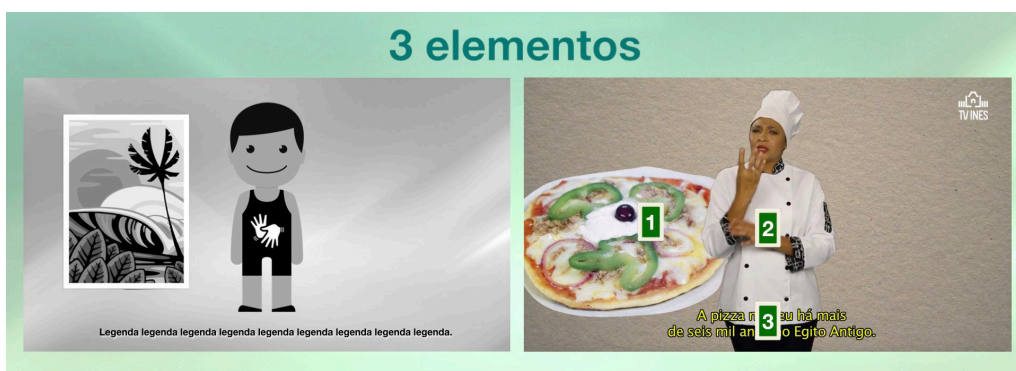


Figura 4. Exercício com representação a partir de 3 elementos básicos.
Fonte: pesquisa dos autores.

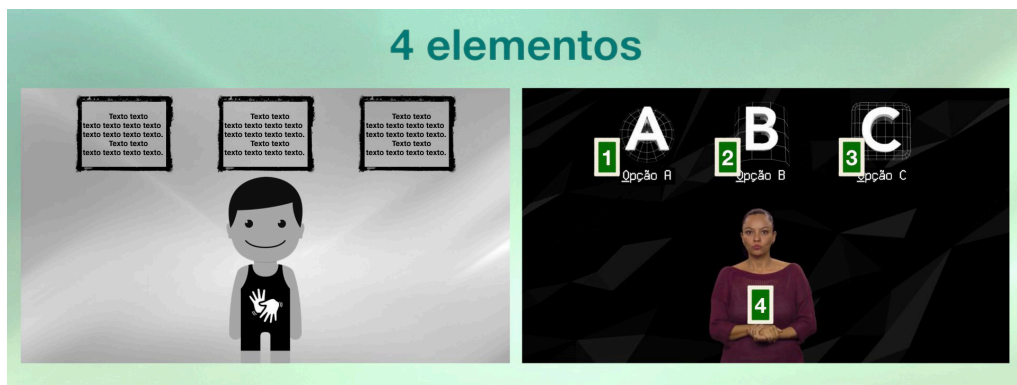


Figura 5. Exercício com representação a partir de 4 elementos básicos.
Fonte: pesquisa dos autores.



Figura 6. Exercício com representação a partir de 5 elementos básicos.
Fonte: pesquisa dos autores.

À medida que fomos observando e analisando os vídeos componentes de nossa empiria (total de 15 até a presente data, com mais 15 previstos até o fim do ano), detectamos e catalogamos alguns tipos de variações dos elementos básicos nas composições, chegando a 5 grandes tipologias: (1) *tamanho* (em algumas ocasiões os elementos estão maiores e, em outras, menores), (2) *corte*: um ou mais elementos estarem inteiros ou parcialmente exibidos, (3) *posição* na tela: se destacarem em diferentes áreas da composição (centro, bordas superiores e inferiores, laterais esquerda e direita), (4) *grupos*: quando se repetem sequencialmente e estão próximos uns dos outros, formando agrupamentos, (5) *formato e espaçamento*, quando variam em sua forma em *frames* diferentes ou na distância entre os elementos.

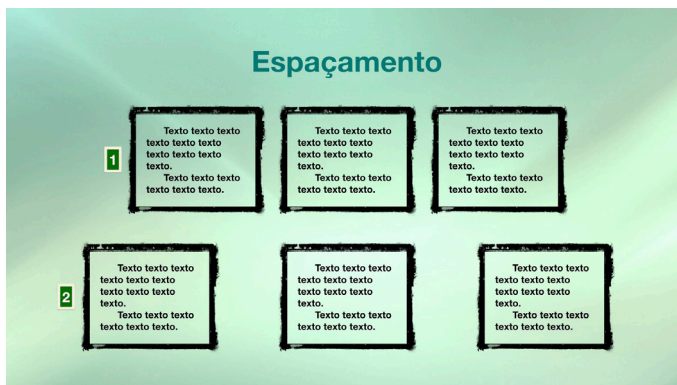
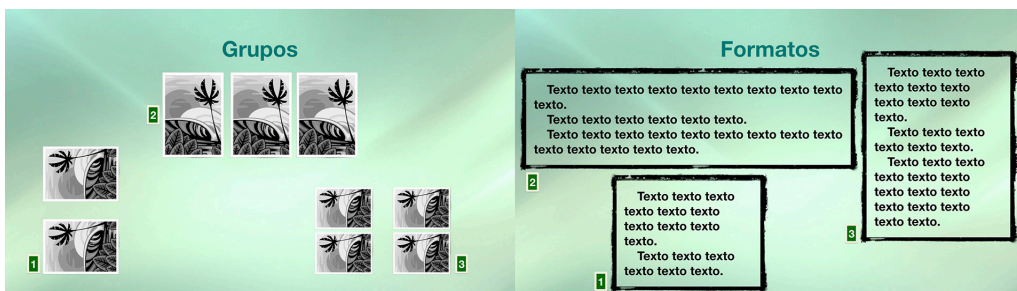
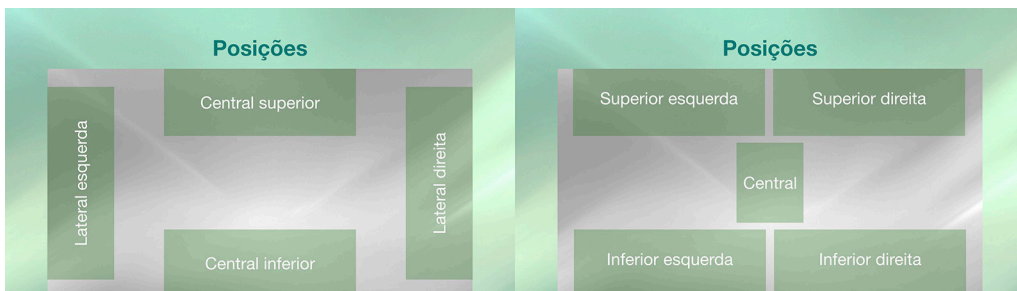
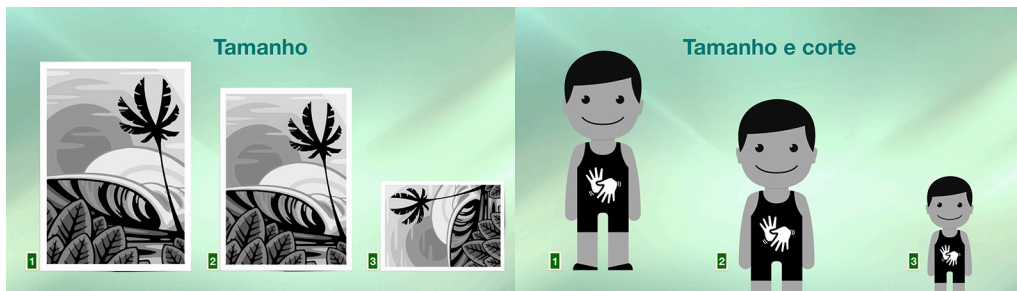
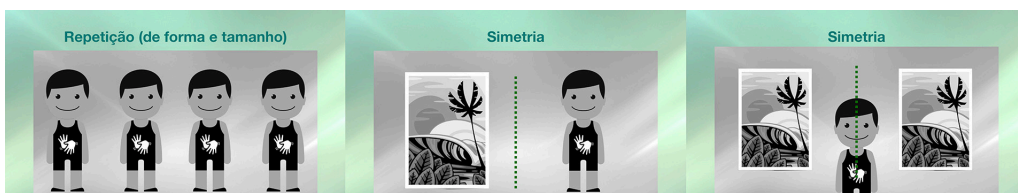


Figura 7. Catálogo de possíveis variações dos elementos básicos e sua exemplificação.
Fonte: pesquisa dos autores.

Também propomos algumas relações desenvolvidas entre os elementos básicos de uma composição, inspiradas em Leborg, que catalogou inúmeras relações, das quais destacamos algumas também encontradas nos vídeos que analisamos:

- (1) *repetição*: quando um elemento se repete várias vezes na composição,
- (2) *simetria*: quando há um equilíbrio da mancha de elementos nos dois lados da composição, esquerdo e direito, ou entre o topo e a base,
- (3) *assimetria*: é o desequilíbrio na composição, quando os elementos estão agrupados e pesando em um dos lados ou em uma das regiões do frame,
- (4) *ampliação/redução*: quando um elemento de mesma natureza está representado em tamanhos diferentes ao mesmo tempo ou ao longo do vídeo,
- (5) *atração/proximidade*: são conjuntos de elementos agrupados que se atraem e indicam alguma relação entre eles,
- (6) *peso*: para qual lado da composição os elementos estão pesando mais, tal como uma força gravitacional sentida pelo espectador,
- (7) *quantidade/predomínio*: a área da composição em que predominam os elementos,
- (8) *espaço*: são as áreas vazias e as áreas densas que se destacam na composição,
- (9) *sobreposição*: quando um elemento está posicionado sobre outro elemento.



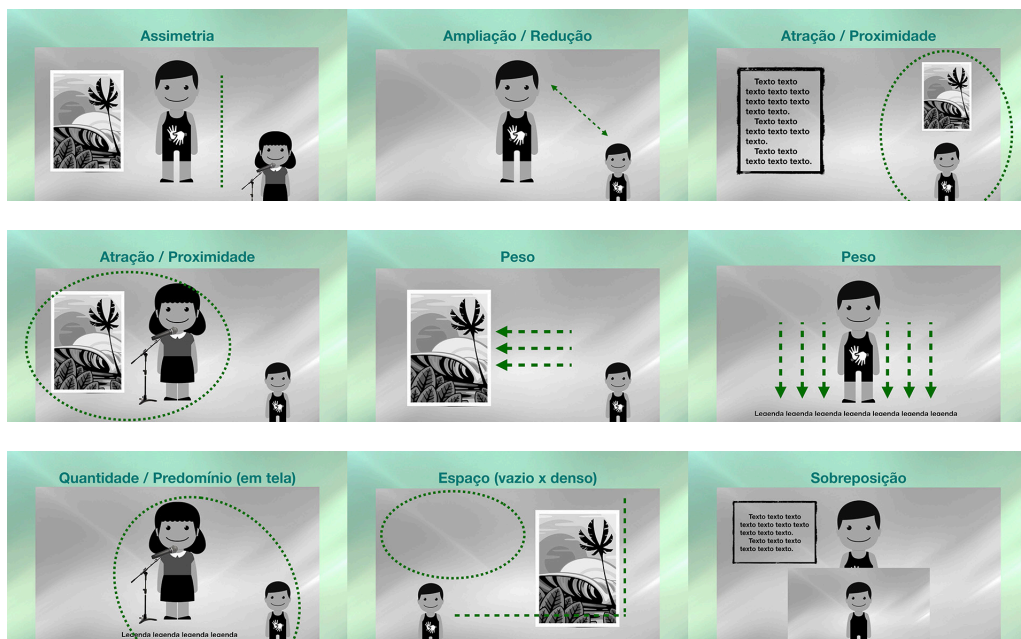
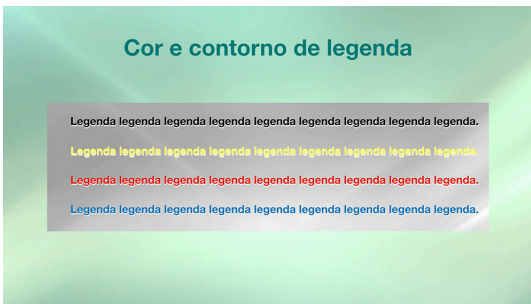
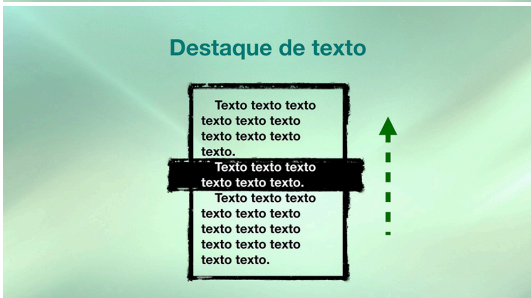


Figura 7. Catálogo de possíveis relações entre os elementos básicos.
Fonte: pesquisa dos autores.

Até agosto de 2018 catalogamos 149 combinações envolvendo os 5 elementos básicos em uma composição (*frame*) de vídeo. São combinações que vão de 1 elemento presente no *frame* até 6 elementos simultaneamente no *frame*. O mais interessante deste conjunto de combinações catalogadas é que, a partir de nossa amostra de vídeos, podemos também inferir possíveis combinações que ainda não foram encontradas, porém perfeitamente viáveis de serem descobertas ou, até mesmo, ainda criadas. O potencial da gramática visual dos vídeos em línguas de sinais não é somente descritivo/representativo, mas também prospectivo/criativo, permitindo a representação visual de possibilidades composicionais de futuras obras (virtualidades) para artistas, editores de vídeo e designers gráficos.

A partir desta proposta inicial de uma gramática visual dos vídeos em línguas de sinais, é possível aproximar e diferenciar soluções visuais que estão sendo propostas, testadas e apresentadas em inúmeros vídeos atualmente em circulação na internet provenientes de instituições públicas, empresas privadas, organizações não governamentais e produtores independentes. Também é possível

o catálogo de soluções originais, específicas, muitas vezes únicas, encontradas por determinado produtor de vídeo e que, uma vez catalogadas formalmente e difundidas de maneira sistematizada, podem ser utilizadas em outras produções. Apresentaremos, brevemente, dois exemplos que compõe o catálogo atualmente em fase de criação:

 <p>Cor e contorno de legenda</p> <p>Legenda legenda legenda legenda legenda legenda legenda legenda legenda.</p> <p>Legenda legenda legenda legenda legenda legenda legenda legenda legenda.</p> <p>Legenda legenda legenda legenda legenda legenda legenda legenda legenda.</p> <p>Legenda legenda legenda legenda legenda legenda legenda legenda legenda.</p>	<p>Em uma novela em Língua de Sinais Uruguiaia, os atores presentes em cena são traduzidos para o espanhol através de legendas em que cada cor representa um dos personagens presentes na cena.</p>
 <p>Destaque de texto</p> <p>Texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto.</p> <p>Texto texto texto texto texto texto.</p> <p>Texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto texto.</p>	<p>Em um vídeo em Libras traduzindo literatura de cordel, o texto original em Língua Portuguesa rola na tela de baixo para cima e tem como área de destaque aquela que está sendo sinalizada pelo intérprete/ator naquele momento.</p>

*Tabela 1. Dois exemplos do catálogo de soluções visuais atualmente em construção.
Fonte: pesquisa dos autores.*

Como vemos acima, são soluções aparentemente simples, porém pouco ou mesmo nunca utilizadas em outros vídeos em línguas de sinais. Uma vez reunidas, difundidas e conscientemente previstas na forma de catálogo de soluções visuais, os editores, designers, artistas e produtores de vídeo poderão as aplicar e ampliar o alcance de novos materiais e, conseqüentemente, o conforto visual para o público-alvo surdo.

Considerações finais: um “vocabulário da visualidade” em construção

Estamos em um momento singular de nossa história, em que tecnologias digitais conectadas em redes de alcance planetário possibilitam a criação e compartilhamento de vídeos em larga escala através de websites. Este cenário, com

a aldeia global proposta nos anos 60 e parcialmente concretizada nos anos 2000, se tornou extremamente propício para a criação de acervos de vídeos em línguas de sinais, formando uma *surdo-memória* a partir dessas novas condições materiais sintetizadas na forma de computadores, câmeras e editores de vídeos digitais.

Neste artigo apresentamos um mapeamento inicial, propondo as bases para a construção de uma gramática visual que dê suporte aos produtores de vídeos em línguas de sinais esquematizarem previamente suas concepções em representações icônicas. Iniciamos a construção de um catálogo de melhores práticas encontradas neste emergente espaço de construção comunitária, histórica e identitária, para que estes mesmos produtores não partam do grau zero, mas se inspirem em soluções já propostas, testadas e utilizadas antes deles.

Enquanto pesquisadores no campo da surdez, estamos experimentando sensorialmente diversos vídeos produzidos pela/para/na comunidade surda, especialmente a brasileira, nos atribuindo a tarefa de decodificar e tornar legíveis as múltiplas camadas presentes nestas composições visuais. Somente a partir da formalização das bases de uma gramática visual para os vídeos em línguas de sinais que vimos aumentar nossa agilidade em detectar e representar esses elementos e suas mixagens, de modo prático e quase automático, com esquemas simples e, ao mesmo tempo, generalizantes.

A não-expressão da imagem por palavras, uma dificuldade sentida por Arnheim e que instigou posteriormente Dondis e Leborg a formalizarem um “vocabulário da visualidade”, nos deu ensejo para realizar a passagem de uma linguagem visual sintética, global, porém dispersiva aos olhares, para a verbalização conceitual daquilo que experimentávamos sensorialmente. Neste exercício de pesquisa sensível, produzimos categorias descritivas e representações visuais necessárias, apresentadas aqui na forma de texto linear e suas respectivas imagens icônicas, uma forma de organização imperativa para a proposta de gramática visual ora aqui apresentada.

Referências

- ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. 7ª ed. São Paulo, SP: Livraria Pioneira Editora, 1992.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas Vol. 1: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3ª ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1987.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1998.
- FLUSSER, Vilém. **A escrita – há futuro para a escrita?** São Paulo: Annablume, 2010.
- KEEN, Andrew. **O culto de amador**: como blogs, MySpace, YouTube e a pirataria digital estão destruindo nossa economia, cultura e valores. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- KERCKHOVE, Derrick de. **A pele da cultura**. São Paulo: annablume, 2009.
- LEBORG, Christian. **Gramática visual**. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.
- LEMOS, André. **Cibercultura como Território Recombinante**. In: Cazeloto, E., Trivinho, E.. (Org.). A cibercultura e seu espelho - Campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: Itaú Cultural/Abciber, 2009.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MATEUS, Samuel. **Pode uma imagem ser um argumento**. Revista Famecos, Porto Alegre, n. 2, v. 23, s/p, jun-ago, 2016.
- McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2001.
- O'REILLY, Tim. **What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software**. O'Reilly Media, 2005. Disponível em: <<http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archi-ve/what-is-web-20.html>> Acesso em: 26 ago. 2018.
- SANTAELLA, Lucia. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** Revista de Computação e Tecnologia, n. 1, v. 2, p. 1-6, out. 2010. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>>.
- SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2005.

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

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. **O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 174-195, set./dez. 2016.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. **Produção visual na comunidade surda: prática pedagógica, comunicação e linguagens**. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, 2015, 9 p. Disponível em: <<https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/cristiane-taveira-e-alexandre-rosado-projeto-de-pesquisa-resumido.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2018.

WILLIAMS, Robin. **Design para quem não é designer**: noções básicas de planejamento visual. 6ª ed. São Paulo: Callis, 1995.

Sobre os autores

Cristiane Correia Taveira: Doutora em Educação pela PUC Rio, Mestre em Educação pela UNESA e Pedagoga pela UERJ. Professora Adjunta da área de Educação Bilíngue do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos, sendo líder principal do Grupo de Pesquisa Educação, Mídias e Comunidade Surda. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. Trabalhou na formação continuada e em serviço de professores da Educação Especial do Município do Rio de Janeiro. Artigos disponíveis em <https://ines.academia.edu/CristianeTaveira>

Luiz Alexandre da Silva Rosado: Doutor em Ciências Humanas (Educação) pela PUC-Rio, Mestre em Educação pela UNESA e graduado Comunicação Social pela Universidade Gama Filho. Coordenador de Pós-Graduação e Professor Adjunto na área de Educação e TIC no Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos, sendo um dos líderes do Grupo de Pesquisa Educação, Mídias e Comunidade Surda. Um dos organizadores da série “Educação e tecnologia: parcerias” (volumes 2, 3 e 4) e do livro “Educação e tecnologia: abordagens críticas”. Artigos disponíveis em <https://ines.academia.edu/AlexandreRosado>

Letramento midiático apoiando o desenvolvimento profissional docente através da produção de vídeo na República de Moçambique

Agnaldo Arroio

Introdução

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Moçambique é o décimo menor do mundo dentre 189 nações, com média de apenas 0,437. Situado no sudeste da África, o país tem fronteiras com a Tanzânia (ao norte), Malauí (a noroeste), Zâmbia e Zimbábue (a oeste), África do Sul e Suazilândia (a sudoeste), e também com o oceano Índico (a leste).

Após mais de quatro séculos de domínio português a República de Moçambique se tornou independente de Portugal em 1975, e sofreu com uma guerra civil por 16 anos que vitimou milhares de vidas moçambicanas e destruiu as infraestruturas existentes do período colonial.

Desde 1992, após um processo de pacificação, a ex-colônia Portuguesa se reconstrói. Diante de tal situação, o país precisou reconstruir além de sua infra-

estrutura, também uma das grandes necessidades nesse processo, a questão dos recursos humanos. Por exemplo, no contexto da área da saúde o país possuía 1.106 médicos com curso superior, nos últimos cinco anos. Sendo que em 2010, 22% dos médicos do Sistema Nacional de Saúde eram expatriados, majoritariamente cubanos e norte coreanos, tratando-se em boa parte de especialistas alocados fora da capital do País, Maputo, para uma população estimada em 24 milhões de habitantes.

A maior parte, aproximadamente 66% dos profissionais de saúde atuando em Moçambique são portadores de diplomas de níveis básico e médio (equivalente ao ensino fundamental e médio no Brasil). Consequentemente esse contexto proporciona uma significativa dificuldade quando se pensa na qualificação destes profissionais, de modo que possam atender as demandas e múltiplos problemas vivenciados no dia a dia revelando uma extrema situação de urgência.

Nessa circunstância, o Plano Nacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos 2008-2015 (PNDRH) visava melhorar as capacidades das Instituições de Formação (IdF) do Ministério da Saúde (MISAU). O Ministério da Saúde conta com uma rede de 17 IdFs (Instituições de Formação de Saúde) localizadas nas 10 províncias do país. Após a realização de uma pesquisa situacional, foi identificada a urgência na melhoria da formação dos professores destas instituições (Plano Nacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos) para a Saúde (PNDRH) 2008-2015, Maputo - Mozambique (Misau, 2008).

Por questões circunstanciais e organizacionais durante o processo de reconstrução do país todas as decisões foram centralizadas. Consequentemente a produção dos materiais didáticos, utilizados pelos professores atuantes nas mais diversas instituições de formação, foi elaborada, produzidos e distribuídos pelo Ministério da Saúde. Ainda no contexto da reconstrução da nação, conforme estabelecido no acordo de paz a língua portuguesa foi instituída como um elo importante de união nacional para todas as etnias que constituem Moçambique.

Durante esse movimento de reconstrução da nação, diversas cooperações internacionais contribuíram para a elaboração de currículos, propostas de ensino, materiais didáticos, programas de formação inicial e continuada de pro-

fissionais da saúde, em grande parte elaborados em seus países de origem e traduzidos para a língua portuguesa.

Nota-se que ao longo das últimas duas décadas, as instituições de formação tem recebido muitos materiais, tais como computadores, equipamentos para aulas práticas, livros, apostilas, dentre outros. Entretanto, as dificuldades que comprometem a qualidade dos profissionais formados persistem. Além disso, o Ministério de Saúde tem como perspectiva a descentralização da gestão das IdFs. Logo, a melhoria da formação dos gestores e professores que atuam nestas instituições se torna crucial para as mudanças necessárias almejadas.

Dito isso, o Departamento de Formação, da Direção Nacional de Recursos Humanos do Ministério da Saúde da República de Moçambique (MISAU), apoiado pela Agência Japonesa de Cooperação Internacional (JICA) com a colaboração da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), desenvolveu o projeto de fortalecimento das habilidades técnicas e pedagógicas dos professores das IdFs do MISAU (PROFORSA I). O projeto decorreu no período de 2012 – 2015, em diferentes ações. Dentre estas ações, uma delas se refere ao programa de melhoria da formação em serviço dos professores das IdFs com ênfase nas metodologias de ensino.

Este programa foi desenvolvido em cada uma das 15 IdFs (no período de vigência do projeto, hoje a rede do MISAU é formada por 17 IdFs) nas 10 províncias por todo o país buscando atingir o maior número de professores tanto efetivos (tempo integral) quanto eventuais (tempo parcial), para que pudessem fazer um melhor uso dos equipamentos de informática existentes viabilizando a produção de materiais didáticos de acordo com suas necessidades e demandas locais, de acordo com a perspectiva da descentralização.

Com a expectativa de produzir materiais didáticos, localmente e apoiados nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação foi elaborado um programa de formação de professores em serviço para promover o letramento midiático. De maneira que pudesse viabilizar que tais materiais auxiliassem alunos com dificuldades com a língua portuguesa e conseqüentemente um mau rendimento escolar. Bem como auxiliar a difusão de conhecimentos e boas práticas para as comunidades locais em relação aos hábitos de higiene para prevenção do

cólera, combate à desnutrição, o uso de redes mosquiteiras contra o vetor de transmissão da malária, o uso de preservativos para prevenção do HIV e outras infecções sexualmente transmissíveis, dentre outros temas.

Ademais a produção local de materiais didáticos se justificaria por possibilitar o atendimento das demandas próprias e também favorecendo o processo de descentralização almejado pelo MISAU.

De mais a mais, respeitando ainda aspectos culturais, linguísticos de preservação e valorização das identidades dos diferentes grupos étnicos. Destacando ainda a importância do desenvolvimento da autonomia destes professores para que pudessem elaborar seus materiais de acordo com as necessidades e o contexto local de cada província. Mesmo sendo a língua portuguesa a língua oficial da unidade nacional, muitas comunidades e muitos alunos apresentam dificuldade com o domínio da língua, e muitos deles acabam se comunicando em suas línguas locais. Note que há mais de 40 línguas utilizadas, intimamente ligadas com suas diferenças étnicas, culturais e práticas sociais.

A literatura demonstra que instituições de formação de professores costumavam ser baseadas em tecnologias antigas, como livros e atividades de escrita. Entretanto as novas tecnologias digitais oferecem um grande potencial a ser explorado, desde o final do século 20. Parece que não há nenhuma dúvida sobre a melhoria da educação com base em novas tecnologias digitais (UNESCO, 2010).

“Avanço atual em tecnologias de informação e difusão de novas mídias digitais e ambientes de aprendizagem podem estipular a crescente importância da literacia midiática, o que é reconhecido hoje quase universalmente como uma das competências-chave no sistema educacional (UNESCO, 2010, p. 5).”

Considerando que a aprendizagem baseada em contexto parece ter uma contribuição importante na compreensão dos alunos, visto que quando os alunos estão engajados no contexto, isso possibilita com que sua aprendizagem possa ser mais significativa.

“O letramento midiática é a capacidade de acessar, analisar e avaliar o poder das imagens, sons e mensagens com as quais nos deparamos

todos os dias e que desempenham um papel importante na cultura contemporânea. Ele inclui a capacidade do indivíduo de se comunicar usando a mídia de forma competente (UNESCO, 2010, p. 5)”.

Bingimlas (2009), em uma revisão de literatura, destacou várias vantagens da utilização das TIC e várias barreiras para o sucesso da integração destes recursos no processo de ensino e aprendizagem. Apontou que *“Embora as novas tecnologias possam ajudar os professores a melhorar a sua prática pedagógica, eles também podem ajudar os alunos na sua aprendizagem.”* (p. 236). Citado por Bingimlas (2009), Grabe e Grabe (2007) afirmam que as TIC podem desempenhar um papel relevante nas competências dos estudantes, na motivação e conhecimento; e pode ser usado para apresentar informações e ajudá-los para executar suas tarefas de aprendizagem.

A introdução ao letramento midiático pode favorecer o desenvolvimento da autonomia dos professores em serviço, de modo a viabilizar a produção de seus próprios materiais didáticos conforme suas demandas locais. Não basta instrumentalizar o professor para ser um consumidor dos materiais, mas fundamentalmente que o professor possa ser um produtor e possa decidir o que fazer. E ainda, mantendo aspectos culturais, linguísticos e identitários dos diferentes grupos étnicos que compõem a nação moçambicana.

A seguir apresentaremos o caminho metodológico que foi utilizado nessa experiência, desenvolvido ao longo dos anos de 2013 e 2015, no trabalho de formação dos professores em serviço nas IdFs do Ministério da Saúde, na perspectiva da introdução do letramento midiático (LARROSA, 2002).

Caminho Metodológico

Durante os anos de 2013 e 2015, no âmbito do projeto PROFORSA I, ocorreram formações pedagógicas em 14 das 15 Instituições de Formação de Profissionais de Saúde (IdFs) atingindo 10 províncias. Exceto em uma não foi possível realizar a formação, no referido período, em função de conflitos armados na região central do país, o que impossibilitou a equipe de se deslocar por restrições do protocolo de segurança da cooperação internacional conforme as orientações da Embaixada do Japão em Moçambique.

No âmbito do projeto, o programa formativo foi organizado para acontecer durante uma semana em cada IdFs. Inicialmente os professores, participaram de forma voluntária, foram sensibilizados para a importância do desenvolvimento de sua autonomia e da relevância e impacto da produção local de materiais didáticos baseados em diferentes meios, e que poderia favorecer a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos profissionais de saúde. Na expectativa de reduzir as reprovações, evasões e melhorar a formação dos concluintes dos cursos. Bem como da preservação e valorização da cultura, língua e identidade das comunidades nas províncias. Para tanto foram apresentados alguns materiais elaborados em diferentes meios visando ampliar o repertório dos participantes.

Em seguida foram apoiados na atividade de elaboração de histórias em quadrinhos e fotonovelas, inicialmente em papel com ênfase no planejamento de *storyboard* e posteriormente utilizando os computadores dos laboratórios de informática quando existentes ou na sala de aula. Para a realização destas atividades foram utilizados um software de licença livre (MKGibi), editor de texto, e uma câmera fotográfica digital. Visando que o processo acontecesse com o envolvimento dos alunos, dos professores participantes da formação, em demonstrações práticas de procedimentos de saúde em salas de aula, laboratórios de práticas demonstrativas (laboratórios humanísticos) ou ainda os laboratórios multidisciplinares, situações de envolvimento comunitário, etc., pois os temas e conteúdos eram de escolhas dos participantes.

Na sequência foram apresentados alguns vídeos, com o intuito de ampliar o repertório dos professores participantes, e discutido com o grupo as impressões que tiveram sobre os materiais exibidos. Notou-se claramente que muitos não tinham a compreensão de que eles iriam produzir os materiais, por exemplo, imediatamente ao exibir os materiais, eles solicitavam cópias dos vídeos justificando que não tinham acesso e que se tivessem ao menos as cópias poderiam utilizá-las durante suas práticas em sala de aula. Majoritariamente, os professores não vislumbravam a possibilidade de autoria dos materiais didáticos. Em suas experiências eles sempre receberam os currículos e materiais elaborados por outros, nos denominados pacotes formativos.

Para coletar os dados foram utilizados questionários aplicados no início da formação (expectativas) e no final da formação (avaliação), entrevistas e as produções realizadas pelos professores participantes durante a formação. Os dados foram analisados de acordo com análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Foi escolhida uma abordagem qualitativa pela natureza do projeto desenvolvido e o uso de entrevistas também potencializou um melhor instrumento para obter informações nesse contexto de formação de pessoas em serviço, pois suas expectativas, perspectivas, concepções e práticas puderam ser reveladas durante a decorrência da formação (BOGDAN e BLIKEN, 1997).

Alguns resultados e discussões

Dentre as diversas atividades desenvolvidas no decorrer do programa de formação, selecionamos algumas produções de vídeo realizadas pelos professores durante as formações pedagógicas realizadas nas IdFs entre os anos de 2013 e 2015. Na figura 01 podemos observar o título do vídeo produzido no Centro de Formação de Saúde em Lichinga, a capital da província do Niassa, em fevereiro de 2014. Esta província está ao norte de Moçambique fazendo fronteira com a Tanzânia (ao norte) e Malauí (oeste), apresentando a menor densidade populacional dentre as províncias do país. Ademais, como as outras províncias do norte, as mais distantes da capital, são as menos desenvolvidas economicamente refletindo em um quadro muito grave de desnutrição da população e em especial das crianças.



Figura 01: Frame do vídeo “Aulas Teórica e prática de Vacinação” produzido no CFS – Lichinga. Fonte: Agnaldo Arroio

Dado esse contexto, o grupo de professores escolheu abordar a temática da vacinação, pois os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem sobre a te-

mática e por não haver materiais didáticos adequados disponíveis. Foram apresentados alguns vídeos como exemplos e seus respectivos roteiros, problematizando a produção audiovisual com equipamentos simples (câmera fotográfica digital, pen-drive e laptop com o programa Windows movie-maker).

Iniciaram a elaboração do roteiro e pesquisas nos manuais e livros sobre o tema vacinação existentes na biblioteca do centro. Em geral quando participam de programas de formação costumam utilizar os mesmos materiais nas denominadas “réplicas”, isto é, projetam para os alunos copiarem os materiais utilizados na formação dos professores, é muito raro prepararem as aulas em função da turma. Quando questionado, um professor informou “Se há conteúdos que um enfermeiro precisa saber, temos que dar as réplicas para termos um bom profissional”, evidenciando que não há planejamento das aulas em função do contexto, dificuldades de aprendizagem, metodologia de ensino, pois “se o aluno não aprende é porque ele não estuda ou não se sacrifica”.

Na sequencia, depois de decidido quais os conteúdos que julgaram importantes, foram desenvolvidas atividades de experimentação de captura de imagem, edição, exibição de vídeo. De posse da versão preliminar do roteiro e com as experiências vivenciadas de captação, foram exploradas as possibilidades de locações, averiguação de materiais disponíveis para a produção do vídeo que tinham a intenção de produzir, e assim reelaboraram o roteiro para a captação de imagens.



Figura 02: Frame do vídeo com a identificação da instituição produzido no CFS – Lichinga. Fonte: Agnaldo Arroio

Na figura 02, podemos observar a identificação da instituição (CFS - Lichinga), como sabiam que os materiais seriam organizados no Ministério da Saúde, fize-

ram questão de ao mesmo tempo em que o tema do vídeo seria sobre vacinação, mostrar o máximo possível da instituição. Notamos a relação de pertencimento ao grupo e a instituição, para eles um fator importante foi a preocupação com o que seria “exibido” no vídeo, e o que as pessoas (na administração central) no MISAU iriam pensar sobre eles.

Nesse momento, figura 03, na cena dos alunos chegando à instituição, foi possível discutir as relações hierárquicas no centro entre os alunos e os professores. Além de questões protocolares de formalidade no ambiente educacional, há uma marcação social muito forte entre eles, por exemplo, quando o professor anda pela instituição e passa na frente dos alunos, eles imediatamente param de falar e olham para baixo, se estiverem sentados eles se levantam rapidamente, a situação se assemelha a continência para os superiores em instituições militares. Consideramos que foi um avanço aproximá-los durante a atividade realizada, fica claro como os alunos se sentiram prestigiados quando puderam se aproximar dos professores e atuarem em conjunto em uma atividade colaborativa como esta.

Nesse sentido, destacamos que essa experiência foi muito positiva, promovendo situações de simetria, o que é muito importante, pois estes alunos estão sendo formados para atuarem na área da saúde. Isto é, formar pessoas com uma abordagem humanística é essencial visto que irão atuar em contextos de grande desigualdade social. Dado que esse tipo de experiência de superioridade é facilmente reproduzido na relação entre o paciente e o profissional de saúde ocasionando diversos problemas.

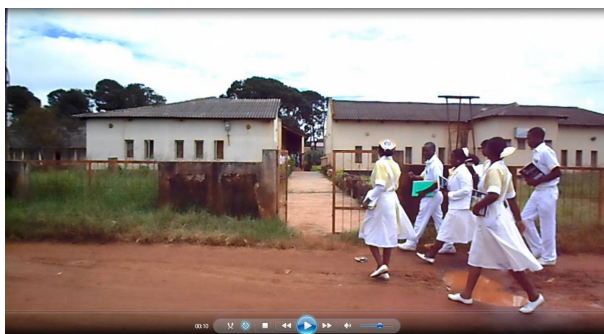


Figura 03: Frame do vídeo com a chegada dos alunos na instituição produzido no CFS – Lichinga. Fonte: Agnaldo Arroio

Entretanto a mudança comportamental é um processo cultural que precisa de tempo, mesmo durante as atividades com a aproximação entre professores e alunos, os marcadores sociais ainda persistem (HARGREAVES, 1998).

Na figura 04 nota-se o comportamento dos alunos quando o professor entra na sala para início da aula, eles imediatamente se levantam e aguardam o professor iniciar a interação, quando professor diz:

- Bom dia, alunos!

Em uníssonos os alunos respondem:

- Bom dia, senhor professor!, e permanecem de pé.

Enquanto o professor não autorizá-los a sentar eles continuam de pé. É possível notar que os alunos não olham diretamente para o professor, eles desviam os olhares em geral para baixo, com exceção de dois alunos localizados nas primeiras carteiras ao lado do laptop que será utilizado para projetar os conteúdos da aula teórica sobre vacinação.

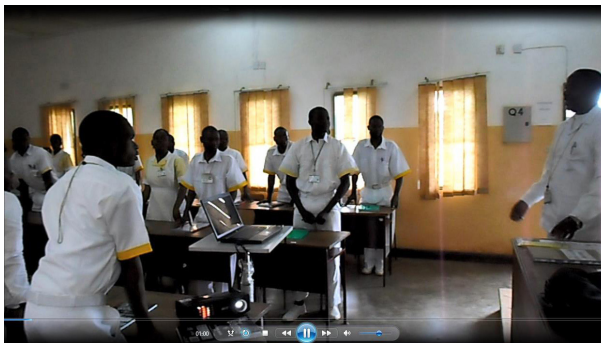


Figura 04: Frame do vídeo com a chegada do professor e o início da aula produzido no CFS – Lichinga. Fonte: Agnaldo Arroio

Como foi discutido sobre a importância de mostrar a participação dos alunos interagindo com o professor durante as aulas valorizando os processos comunicativos na sala de aula, eles elaboraram duas perguntas para serem feitas pelos alunos sobre o tema abordado, escolheram essas dúvidas por serem dificuldades apresentadas pelos alunos durante as aulas. Entretanto, os dois alunos que estão alocados nas primeiras carteiras, como visto na figura 04, na verdade são dois professores caracterizados, ou seja, optaram por ter professores representando os alunos.

As relações entre eles são muito assimétricas, a superioridade de um em relação ao outro, e são reproduzidas no vídeo com muita naturalidade. Apesar de problematizar estas questões, ainda persistem, e nesse momento não seria adequado excluí-las do roteiro, pois se trata de situações vivenciadas com as quais eles se identificam.

Foi realizada uma exibição para os professores antes da exibição para a audiência geral da instituição. Durante a exibição para os professores realizadores foi realizado alguns questionamentos das situações representadas sobre questões pedagógicas buscando desnaturalizar tais situações e comportamentos, mesmo sem estranhamento por parte deles diante do que foi exibido. A justificativa para a escolha de professor atuando como alunos no vídeo, foi a necessidade da certeza de que não iriam cometer erros durante as gravações, pois os erros ficariam nos vídeos. O que de fato não ocorreu pois os professores não tinham experiência em atuação e obviamente cometeram erros. Ademais evidencia a percepção de que tudo que é gravado estará no vídeo, como se não houvesse possibilidade de modificações do material, como um registro da realidade.

Diante disso a introdução ao letramento midiático se faz muito importante para possibilitar uma leitura menos ingênua dos meios, promovendo um visão mais crítica (ARROIO, 2017).



Figura 05: Frame do vídeo com a participação de aluno durante a aula produzido no CFS – Lichinga. Fonte: Agnaldo Arroio

Na figura 05, podemos notar que o aluno (professor caracterizado) se levanta após a autorização do professor para que ele fizesse uma pergunta. Após rea-

lizar a pergunta, o professor confirma a resposta e o aluno agradece, ou seja, como se tudo tivesse sido esclarecido sem restar nenhuma dúvida. Um padrão de interação avaliativo para confirmar, sem espaço para elicitare novos desdobramentos. A partir da situação “visualizada” nas cenas do vídeo foi possível problematizar as questões pedagógicas decorrentes deste tipo de prática e concepção de educação buscando uma desnaturalização de tais práticas.

Já na figura 06, no laboratório humanístico para a aula prática sobre vacinação, também fica nítido a diferença entre os personagens enquadrados, alunos (um professor caracterizado) que observam uma prática de demonstração de aplicação de vacina em criança. Um deles tem uma postura assertiva, com a cabeça em riste olhando de frente e braços para trás, diferente dos demais que apresentam uma postura mais recolhida com os braços à frente e ao lado mantendo o olhar em desvio para não encarar o professor.



Figura 06: Frame do vídeo com a participação dos alunos na aula prática de vacinação produzido no CFS – Lichinga. Fonte: Agnaldo Arroio

Na sequencia da aula prática, um professor que não esta no quadro demonstra o procedimento da preparação e aplicação da vacina em um manequim de criança, bem como deve ser a abordagem com os pacientes, neste caso com uma mãe (aluna caracterizada de população com traje civil). Nota-se que o manequim é branco e não negro, e está envolto com um tecido “capulana”, com estampas que são características da região norte. Quando exibido em outra região do país, eles reconhecem os padrões da estampa das “capulanas”, assim como a música, os ritmos e batidas são característicos do grupo étnico predominante na região, constituindo elementos de identificação.

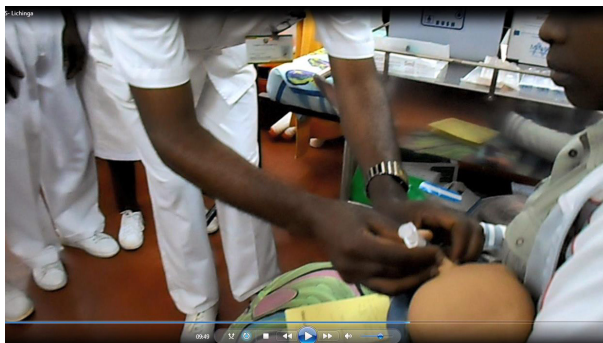


Figura 07: Frame do vídeo com a demonstração na aula prática de vacinação produzido no CFS – Lichinga. Fonte: Agnaldo Arroio

Para desenvolver habilidades práticas de manipulação de seringa para aplicação de vacina a única possibilidade de aprender era lendo a descrição, textos sem imagens, e depois vendo o professor realizar uma demonstração, e os alunos sendo avaliados com provas práticas. Os participantes conseguiram perceber as possibilidades de utilização do vídeo demonstrando as maneiras corretas de realizar os procedimentos, podendo inclusive assistir quantas vezes necessitarem para aprendizagem e aperfeiçoamento das habilidades de manipulação dos equipamentos. Durante a gravação, com os erros do professor na demonstração da aplicação da vacina foi necessário repetí-la, e a cada vez ele queria abrir uma nova seringa. Então foi necessário interromper o trabalho pois ele não se convenciu que seria possível apenas encenar pois no vídeo não seria possível perceber que não era real, ainda persistia a concepção de que tudo que fosse gravado apareceria no vídeo, ou seja o registro da realidade.

No momento da encerramento, figura 08, os professores escolheram uma localização na frente de uma “machamba” (plantação) mostrando as “maçarocas” (espigas de milho). Apesar de não existir relação entre as “maçarocas” com tema vacinação, para o grupo seria importante que fizesse parte do vídeo, pois sentem muito orgulho da “machamba” que é cultivada como atividade dos alunos nos finais de semana para enriquecimento alimentar dado o quadro de desnutrição da população.

No momento de exibição do vídeo, a cena final na “machamba” provocou reações muito positivas da audiência, se mostrando um elemento de identificação imediato com a audiência do centro de formação.



Figura 08: Frame do vídeo no encerramento da aula de vacinação produzido no CFS – Lichinga. Fonte: Agnaldo Arroio

Os créditos finais foram muito importantes como dispositivo de valorização do trabalho realizado, identificando todos os envolvidos no processo, também com reações positivas da audiência no momento da exibição valorizando a autoria dos participantes incluindo os nomes dos professores, alunos e funcionários na atividade colaborativa.

De acordo com as entrevistas, começam a reconhecer a importância deste programa de formação e destacam que antes os problemas eram atribuídos à escassez de equipamentos e infraestrutura. Porém muitas instituições já se encontram equipadas, mas as práticas continuam as mesmas e não percebiam a necessidade da formação de recursos humanos. *“Eu nunca tinha tido esse tipo de formação desde que fui graduada como enfermeira, eu preciso de formação pedagógica”*, a professora já havia participado de outras formações, mas aponta que geralmente são formações técnicas para instrução de uso de materiais já elaborados pelos parceiros, por isso se refere a esse tipo de formação. *“Agora, eu posso elaborar meus materiais para cada aula. Se eu não tenho nenhum material de um tema eu posso produzir”*, nota-se no depoimento o entusiasmo do professor na percepção que após a formação será capaz de produzir seus materiais de acordo com suas necessidades. *“Precisamos de monitoramento após a formação, para nos ajudar quando tivermos dificuldades, um processo de monitoramento”*, os professores demonstram interesse em dar continuidade na produção de materiais após, porém ainda se sentem inseguros. Com o grande volume de novas informações, uso de novos equipamentos e possibili-

dades é natural que o professor se sinta inseguro demandando apoio técnico. *“Isso não é complicado, com um computador básico podemos fazer muitas coisas bonitas, mas precisamos de ajuda do ministério, porque se nos tivermos problemas ou dificuldades quem irá nos ajudar?”*

Assim como o país é muito diverso, os problemas também o são, por isso a importância de cada instituição poder preparar seus materiais conforme suas necessidades. Em geral as formações anteriores, eram para treiná-los na utilização de guíões (manuais) e materiais já previamente elaborados por organizações estrangeiras. Dado isso apontam que *“deste tipo de formação nunca tinha tido”*, onde ele é o protagonista de suas ações, toma decisões e define o que precisa ser produzido.

Conforme os resultados, percebemos os impactos no processo educacional e profissional, visto que para a elaboração dos vídeos revisaram os conteúdos abordados, realizando pesquisas em livros, manuais e orientações curriculares sobre os temas. Desta forma, a conciliação da formação pedagógica como a disponibilização de equipamentos se torna essencial (BUCKINGHAM, 2007).

Considerações

Notamos o impacto do programa de introdução ao letramento midiático com a adesão dos professores que puderam valorizar suas culturas, línguas e contextos locais, em função de seu desenvolvimento profissional para a autonomia da tomada de decisões, com o apoio do letramento midiático, para a produção de materiais didáticos.

Desta forma, notamos que o uso das mídias aproximou alunos e professores, despertou interesse nas aulas, motivando-os no processo de educação em saúde, bem como no desenvolvimento profissional dos professores preservando seus contextos e demandas locais e se tornando menos dependentes dos órgãos da administração central e mais críticos para as mídias.

Referências

- ARROIO, A. (2017) Is media literacy an urgent issue in education for all?, **Problems of Education in the 21st Century**, 75(3), 416-418.
- BARDIN, L. (2011) **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- BINGIMLAS, K. A. (2009) Barriers to the successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: review of the literature, **Eurasia Journal of Mathematics & Technology Education**, 5(3), 235-245.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1997) **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora.
- Grabe, M., Grabe, C., (2007) **Integrating technology for meaningful learning** (5th ed.) Boston, NY: Houghton Mifflin
- BUCKINGHAM, D., 2007. Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. **Research in Comparative and International Education**, 2(1), 43-55.
- HARGREAVES, A. (1998) **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna**. Lisboa: McGraw Hill.
- LARROSA, J. (2002) Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 19, 20-28. T
- Ministério da Saúde de Moçambique-Direcção de Recursos Humanos, 2008. **Plano Nacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Saúde 2008-2015**, Maputo: MISAU.
- TORNERO, J. M. P., VARIS, T. (2010) **Media Literacy and New Humanism**. Paris: Institute for Information Technologies in Education - UNESCO.

Sobre o autor

Aginaldo Arroio: Graduação em Química pela USP (1996), mestrado em Química pela USP (1999), doutorado em Ciências pela USP (2004), graduação em Bacharelado em Imagem e Som: Produção Audiovisual pela UFSCar (2004), Pós-doutorado em Educação pela USP (2005) e livre-docência em Metodologia do Ensino pela FE - USP (2011). Atualmente é professor Associado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orienta e supervisiona mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação. Representante da América do Sul no IOSTE - International Organization for Science and Technology Education (2010-2012; 2012-2014), Presidente (2018-2020). Diretor de Educação - ABQ - Associação Brasileira de Química (2013-2015; 2015-2017), Diretor de Assuntos Internacionais - ABQ (2017-2019), Coordenador do Doutorado Interinstitucional Dinter - UFPI - FEUSP. https://www.researchgate.net/profile/Aginaldo_Arroio Faculdade de Educação – USP – Brasil, Av. da Universidade, 308 – CEP: 05508-040 – Cidade Universitária – São Paulo - SP – e-mail: aginaldoarroio@yahoo.com

A contribuição do SEPAC (Serviço à Pastoral da Comunicação) para o universo da educação midiática, na perspectiva da Educomunicação

Helena Corazza

Introdução

O Serviço à Pastoral da Comunicação (SEPAC) é um centro de comunicação criado em 1982 para refletir sobre os processos comunicacionais e formar agentes sociais e pastorais na área da comunicação e cultura, visando a uma ação qualificada na atuação profissional, cultural e pastoral. O SEPAC surge no fim da Ditadura Militar “sob uma demanda bem específica: ser alimentador crítico de necessidades de grupos e comunidades” (PUNTEL, Revista da Intercom, 1994, p. 156), em um contexto social, cultural e político em que as discussões sobre comunicação pleiteavam uma nova ordem mundial e latino-americana para a comunicação democrática e participativa. O contexto eclesial também desejava encontrar um caminho para a reflexão crítica da comunicação voltada para a transformação da realidade.

No período da Ditadura Militar, a comunicação popular mostrou-se como alternativa de um espaço estratégico para conscientizar e educar o público popular por meio de projetos, entre eles, o da “Leitura Crítica da comunicação”, diante da influência, sobretudo, ideológica dos meios de comunicação. Puntel assinala que havia um objetivo claro: “ajudar os comunicadores a terem uma ação prática na desmistificação da comunicação social, da comunicação de massa. Uma grande utopia, nascida das pessoas batalhadoras, habituadas a perceber as mudanças sociopolíticas e culturais da história”. (PUNTEL, 2010, p. 253-264). Pioneiro no serviço à Pastoral da comunicação o SEPAC é hoje uma referência e avança, de forma atualizada, nas discussões em comunicação e cultura, na era digital. Constitui-se em *espaço de reflexão* e educação para a comunicação, *porta de entrada* para um jeito novo e criativo de evangelizar e *capacita* com qualidade, competência e espiritualidade.

Contribuições para a cultura midiática, na perspectiva da Educomunicação

Em sua missão de capacitar/formar na área da comunicação em vista de uma sociedade fraterna e solidária no campo pastoral e acadêmico, o SEPAC atua mediante cursos sistemáticos e livres, com publicações e assessorias a instituições procurando ajudar a refletir sobre os processos de mudança cultural, social e tecnológica em vista de uma atuação eficaz. Esta missão contém, em sua metodologia, os elementos fundamentais da Educomunicação como o diálogo, a participação, a convivência, o empoderamento do sujeito para ações de intervenção.

A formação para a comunicação, sobretudo no aspecto pastoral, assume esses conceitos de autonomia, leveza, da formação trabalhada a partir do sujeito, e se apoia num tripé: o processo humano, a reflexão e a prática. A dimensão humana contendo valores como o diálogo, a alteridade, a formação da pessoa que comunica como um ser situado num contexto social, cultural, político, econômico, religioso; a reflexão que leva a ter uma visão crítica, de distanciamento para discutir a sociedade no aspecto comunicacional; a atuação com práticas de produção e de intervenção que requer criatividade.

A **metodologia** do SEPAC apoia-se no tripé: reflexão, prática e convivência, contribuindo para uma educação para a comunicação ou Educomunicação com os valores como o diálogo, o *empoderamento* do sujeito interlocutor para que possa ter ações de intervenção nas diversas áreas de atuação profissional, cultural, educacional e da evangelização.

A metodologia configura-se com três eixos que tratamos em separado apenas por uma questão didática, mas que acontecem de forma integrada: pensar, produzir e conviver. O *pensar* envolve a reflexão teórica, o conhecimento disponível com distanciamento crítico, conforme as teorias atuais de análise da comunicação, a recepção e análise de produtos midiáticos; o *produzir* envolve o conhecimento das diferentes linguagens e a habilidade do planejamento e da criação de produções que possam circular na sociedade; o *conviver* envolve o ser humano como sujeito do processo comunicativo, o ambiente, a comunicação visual, o acolhimento das pessoas com afeto, a infraestrutura que possibilite o exercício e a experiência da comunicação.

Pensar a comunicação e despertar a consciência crítica

Um dos aspectos trabalhados desde o início do SEPAC é formação da consciência crítica. O contexto social, político e religioso, da década de 1980, buscava o espaço democrático para pensar a sociedade e a comunicação. Era crescente a organização da sociedade civil, sobretudo latino-americana, em favor da democratização da comunicação e da comunicação alternativa. Por isso, um dos projetos iniciais que continua ainda hoje é a análise crítica dos produtos culturais, cujo objetivo é o de discutir a sociedade e buscar a democratização.

Conforme Libânio (1978), a formação da consciência crítica requer uma concepção dialética da realidade que implica na dupla atenção crítica a respeito do objeto e do sujeito e da sua mútua relação. “A concepção dialética da realidade social implica também numa percepção de seu aspecto conflitivo e a ilusão das soluções meramente simbólicas, que não produzem nenhuma mudança real nas próprias relações sociais” (LIBÂNIO, 1978, p. 97).

A análise dos meios de comunicação apoia-se em estudiosos latino-americanos que trabalharam em favor da democratização da comunicação e de uma co-

municação horizontal, como Luís Ramiro Beltrán: “Os meios de massa, em sua maioria, são instrumentos viciados das forças conservadoras e mercantilistas utilizados para controlar os meios de produção nacional e internacional” (BELTRÁN, 1981, p. 34).

A metodologia na análise dos produtos culturais é indutiva: orienta a ter um distanciamento crítico para ver e observar a partir do conteúdo apresentado: o que faltou, o que o grupo faria diferente. A partir do trabalho em grupos, da partilha da análise procura-se ver ângulos diversos e provocar a discussão em relação à sociedade e ao cotidiano.

A abordagem teórica da comunicação dá-se, sobretudo, nas leituras e reflexão sobre temáticas que apresentam a história da comunicação, as teorias que sustentam as práticas, bem como as políticas e práticas do poder público e do mercado, adotadas nos processos de produção nas diversas mídias e sistemas. No sistema complexo de comunicação existente torna-se às vezes difícil ter postura crítica, entretanto é vasta a bibliografia adotada nos cursos, o que favorece a abertura de horizontes para um pensar atualizado da comunicação contemporânea.

Produzir com diferentes linguagens

O processo de produção faz parte da metodologia, no SEPAC, desde os primórdios, e começa em escolas, com diretores e professores, para motivá-los a programarem trabalhos de comunicação que pudesse mobilizar para realização de feiras culturais. Conforme Soares fazia-se “uma proposta de se substituir a Feira de Ciências pela Feira da Comunicação” Algumas escolas iniciaram a produção de seu jornal ou vídeos, de modo a se apropriarem do conhecimento de produção.

A contribuição específica do SEPAC-EP está na assessoria que oferece aos estabelecimentos de ensino no sentido de amarrarem seus projetos educativos semestrais ou anuais em torno de um fio condutor que é a crítica ao sistema de comunicação vigente, quer na macrossociedade (através dos grandes veículos, quer na microsociedade) através das relações entre pais e filhos, entre instituições educativas e os grupos de alunos, entre os responsáveis pela pastoral e a comunidade dos fiéis (SOARES, 1988, p.12).

Com o passar do tempo o SEPAC sistematizou os laboratórios de produção, do jornal impresso às produções digitais para sites e mídias sociais. A orientação é que o cursista tenha a visão do processo da comunicação e trabalhe ao mesmo tempo em grupo, discuta a proposta e faça elaboração coletiva, independente da tecnologia adotada.

Referindo-se à produção radiofônica, também se evidencia o processo participativo: “Para os que atuam em ‘Rádios Populares’, insiste-se, sobretudo, no processo de comunicação participativa, tanto na equipe de trabalho como na relação com a comunidade, objetivando o processo participativo” (CORAZZA, 1995, p. 172).

A metodologia envolve a produção da comunicação, de forma a adquirir competência nas diferentes linguagens, ter uma atuação eficaz na comunidade e na sociedade. Na produção de conteúdo nos impressos, rádio, vídeo e mídias sociais, a metodologia é teórico-prática e participativa, com a reflexão, o planejamento e a realização em grupo. Em grupos pensa-se e planeja-se a produção, vai-se a campo em busca da informação, adotando técnicas de redação e de entrevista, fazendo a avaliação, sem esquecer-se do lugar de onde se fala. Busca-se que as pessoas se capacitem nas diferentes áreas pastorais, na educação para adquirirem conhecimento e habilidades e produzirem a partir de suas realidades e comunidades. Dessa forma ajuda-se a valorizar e dar visibilidade ao cotidiano local, nem sempre visibilizado nas mídias. Os cursistas são desafiados a serem criativos e a buscarem respostas às necessidades pastorais e educativas, inovando e não reproduzindo ou repetindo o modelo hegemônico de comunicação.

As diferentes linguagens carregam em si uma teoria própria aliada à prática, entendendo que “a práxis não é simplesmente a atividade material do homem. É também conhecimento teórico. [...] A práxis é esse conjunto de prática e teoria, numa dinâmica a transformar as relações sociais” (LIBÂNIO, 1978, P. 98). Por sua vez, a apropriação do conhecimento na prática de produzir comunicação, ajuda a pessoa a se tornar sujeito do processo, produtora de conteúdos que possam contribuir na sociedade. Um desafio educacional é produzir para as mídias digitais, mantendo a proposta de uma comunicação comprometida com os valores da Educomunicação.

Conviver e relacionar-se na comunicação

Um dos eixos da comunicação no SEPAC é o *conviver*, que envolve o ambiente e o acolhimento às pessoas que chegam, para que se sintam bem e possam vivenciar uma experiência positiva e produtiva. Considera-se que o aprendizado da comunicação não está só na reflexão e na prática, mas que o ambiente, a comunicação visual e sonora, as relações com as pessoas, bem como a infraestrutura e o entorno, fazem parte da metodologia do SEPAC, pois são condições para o *ser* e o *produzir* comunicação.

Nos textos que descrevem a experiência na “formação para a produção e recepção tanto do vídeo pastoral” e a “formação para o rádio” (CORAZZA, 1995, p. 171-177), o destaque é para a metodologia teórico-prática participativa, o trabalho em equipe, os desafios da linguagem e o profissionalismo. A integração do grupo coloca-se como elemento prioritário para a produção da comunicação. Os cursos estimulam e desafiam a criatividade e, ao mesmo tempo, a convivência e a ajuda mútua. A ênfase dada por cursistas é “a *satisfação de aprender* coisas novas, a oportunidade de criar e exercer o domínio sobre a técnica. Isso proporciona ‘o prazer de sentir, eu estou vivendo mais e melhor’” (CORAZZA, 1997, p. 105-112).

Esta metodologia que tem em conta a reflexão, a prática e a convivência, poderá contribuir para que os comunicadores do campo pastoral para estabelecer coerência entre o pensar, o produzir e o conviver, partes do processo participativo e dialógico, das diferentes linguagens. Estas características educamunicativas podem ser um diferencial em seus ambientes de atuação.

Comunicação e interfaces

A contribuição do SEPAC na linha de princípios educamunicativos reflete-se também nas monografias produzidas¹. A partir da visão integrada que mantém em seus princípios de ação, para pensar, produzir e atuar há uma metodologia

1 Trata-se de monografias produzida no Curso Cultura e Meios de Comunicação, uma abordagem teórico-prática do SEPAC em convênio com a PUC-SP (COGEAE), analisadas na pesquisa de doutorado da autora.

adotada, conforme descrito no capítulo quatro, que resulta na reflexão das práticas comunicacionais. A análise das monografias produzidas de 2002 a 2012, como recorte da pesquisa, objetiva observar por onde caminha a contribuição da pesquisa para a elaboração e disseminação do pensamento educocomunicativo no campo pastoral e educativo.

As 195 monografias foram organizadas em três categorias: Interface Comunicação e educação, Comunicação e Igreja, Diálogo com a sociedade: produção e análise da mídia, todas com o eixo central da comunicação. A diversidade de práticas analisadas resulta na interdisciplinaridade no campo educativo, pastoral e análise de produtos das mídias. Estes estudos trazem preocupação das lideranças de pensarem suas práticas a partir da comunicação sinaliza “para uma circunstância histórica, segundo a qual os mecanismos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação se fazem considerando o papel da centralidade da comunicação” (CITELLI, 2011, p. 7).

A interface da comunicação com as áreas de conhecimento revela-se como um “novo sensorio”, recorrente nas pesquisas realizadas pelos cursistas, conforme capítulo 5, na área pastoral e educativa. Até mesmo sem os pesquisadores mencionarem a interface ou preocuparem-se com o seu sentido, ela permeia os estudos e as práticas impulsionada pela entrada das tecnologias, que precisam de reflexão para identificar o conceito de comunicação subjacente, muitas vezes o uso instrumental e não do processo, conforme estudo de Alves (2012), referindo-se a escolas públicas: “É preciso ainda estar ciente de que a integração da interface comunicação-educação vai muito além do simples fato de dotar a escola com aparatos tecnológicos” (ALVES, 2012, p. 57). O argumento da pesquisadora é de que requer reflexão sobre a possibilidade de convergências dessas duas áreas do saber em abordagem teórico-prática. É preciso capacidade crítica para aprender as implicações socioculturais, econômicas, políticas e educacionais da revolução midiática e problematizá-la de modo que a inserção das novas tecnologias no ambiente escolar não seja realizada de forma superficial ou se transforme em repetição de antigas práticas pedagógicas utilizando ferramentas modernas.

Cinco monografias são voltadas à Educomunicação no espaço educativo em projetos relacionados a escolas públicas da rede municipal, estadual, particular e também de associações educativas, com projetos e tentativas de trabalhar com professores e alunos. Um dos estudos propõe aprendizado para novas linguagens como no caso de uma webrádio numa escola católica com dificuldades e resistências dos docentes para entrar nesta cultura com a qual os alunos convivem.

No campo da pastoral a interface com a comunicação aparece de forma espontânea, sobretudo em relação às celebrações. A comunicação na liturgia ocupa diversas análises, bem como o relacionamento interpessoal, a expressão vocal, corporal e da produção. Observa-se que aperfeiçoar a comunicação é uma necessidade em vista dos objetivos da evangelização e da pastoral, o que constitui um desafio para o anúncio da Palavra de Deus em linguagem acessível à sociedade contemporânea.

A partir do curso alguns se propõem dar continuidade aos estudos acadêmicos na Interface comunicação e Teologia, buscando compreender como se insere a fé em tempos de rede. Uma jovem religiosa testemunha que o curso lhe deu “um novo jeito de olhar o mundo”, a abertura para os novos meios, as aulas despertaram o interesse por aprofundar essa temática em sua monografia de Teologia o tema: “Viver e comunicar a fé em tempos de rede. Quero mostrar que Teologia e tecnologia caminham juntas e influenciam a fé das pessoas. Quero buscar um diálogo entre Cristologia e comunicação no campo teológico-eclesiológico”². Outros também relataram trabalhos acadêmicos realizados na interface comunicação e Teologia, descritos no capítulo seis.

Projetos de intervenção com a comunicação

Consideramos projeto de intervenção a capacidade de rever processos de comunicação no interno das instituições escolares, como repensar as relações

2 Cristologia (*Cristo +logia*) é o tratado da teologia cristã que estuda a pessoa, os ensinamentos e a obra de Jesus Cristo de forma sistemática e sistematizada. É a resposta dos crentes à pergunta “Quem é Jesus?” A Eclesiologia (*ekklesia + logia*) é a disciplina teológica que estuda a Igreja: sua origem, sua missão, seu modo de relacionar-se com a sociedade, sua forma de governo.

interpessoais, reconhecendo limites e perspectivas no espaço educativo; repensar e ressignificar instituições a partir de políticas em relação à comunicação, tendo em vista a centralidade da comunicação e capacitação da comunidade educativa.

Projetos de intervenção a partir da comunicação comunitária, nas emissoras de rádio em diferentes regiões do país, que discutem o processo das relações sociais, a verdadeira função da Rádio Comunitária, sua ideologia e um espaço privilegiado de comunicação, impulsionando o espaço democrático. Entre elas, experiências que cumprem as propostas da participação e outras, ditas comunitárias, que não atendem aos pressupostos. No rádio a intervenção acontece em programas de informação e formação e diálogo com a cultura local, trabalhos educacionais com crianças que se tornam protagonistas do processo, produzindo e apresentando programas.

A comunicação e questões sociais, étnicas e culturais com índios, negros, movimentos sociais, na escutas das populações indígenas, negras, ribeirinhas, analisando com elas a identidade, a cobertura da mídia ou organizando-as para ações concretas em favor de seus direitos, como é o caso de Salto da Divisa (MG) onde “Os meios comunitários e a Rádio Comunitária ‘Voz do Povo’, recuperaram a palavra dos excluídos e deram voz aos que não tinham voz” (BARBOZA, 2006, p. 104).

As pesquisas sobre políticas e práticas de comunicação na Igreja também se situam no campo da intervenção, uma vez que a Pastoral da Comunicação é uma política, enquanto organiza as ações das comunidades num projeto comum que estabelece um trabalho norteador para a comunicação na Igreja, em cada região.

No sentido de pensar projetos de intervenção na sociedade, uma das características da Educomunicação, no questionário para os cursistas perguntou-se sobre projetos de continuidade, após o curso. Os que atuam diretamente na Pastoral da Comunicação, 18; Jornal/boletim, 34; Rádio, 29; Programa de TV, 7; *site/blog*, 31; Educação, 26, concluindo-se que a atuação é mais intensa na imprensa escrita, seguida pela Internet, Rádio, Educação e Pastoral da Comunicação, que inclui a presença nas mídias citadas.

Esta atuação remete ao pensamento de Kaplún com relação à pedagogia da comunicação: “a apropriação do conhecimento pelos alunos se catalisa quando eles são instituídos e potencializados como emissores. Seu processo de aprendizagem é favorecido e incrementado pela realização de produtos comunicáveis e efetivamente comunicados” (KAPLÚN, 2014, p. 78).

O sujeito como “intelectual orgânico” no campo pastoral e educativo

A partir de 1990 o SEPAC reenfocou seu trabalho para responder às demandas dos agentes pastorais, que manifestaram o desejo de uma formação mais consistente. A equipe constatou que as pessoas que procuravam capacitação eram lideranças atuantes em meios de comunicação da Igreja, em pastorais e na educação, caracterizando-as como mediadoras nas comunidades e no espaço educativo. Este líder mediador é que caracterizamos aqui como “intelectual orgânico” do espaço pastoral e educativo.

Na formação de multiplicadores ou mediadores que se apropriam do conhecimento teórico e prático e compartilham em seu local de atuação, delinea-se um agente da pastoral da comunicação ou profissional da educação como um sujeito pensante que se apropria na produção de conhecimento favorece a reflexão crítica e avalia suas próprias práticas, contribuindo para a formação de um pensamento comunicacional na área da pastoral e da educação. Referindo-se à formação no SEPAC Soares (2010), caracteriza como um “núcleo pensante” que está se formando com representatividade em todos os Estados do Brasil, conforme já demonstrado.

Nas experiências e temáticas dos trabalhos monográficos talvez possamos aplicar a este grupo pensante o termo “intelectual orgânico”, de Gramsci aos grupos políticos, no sentido de serem pessoas que refletem, apropriam-se do conhecimento, estão em contato com as práticas, proporcionando mudanças. Esses pesquisadores são hoje “intelectuais orgânicos” no campo da pastoral e da educação, na coordenação de projetos, na direção de escolas, pensando e produzindo comunicação, promovendo processos de comunicação nas pastorais e na evangelização nas diversas linguagens e situações. Ao problematizar o conceito de *empoderamento*, que adotamos aqui como apropriação, Horochovski e Meielles entendem que

numa perspectiva emancipatória, *empoderar* é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão. Nesse sentido, equivale aos sujeitos terem poder de agenda nos temas que afetam suas vidas (HOROCHOVSKI/MEIRELLES, 2007, p.486).

Neste sentido o “intelectual orgânico” não se reduz a um gestor de processos, mas é alguém capaz de apropriar-se do conhecimento e dos processos de comunicação na formação continuada, neste pensamento educacional. Estudos produzidos por cursistas comprovam como o educador e as pessoas ligadas à pastoral estão abertos a aprender e a compreender as mudanças culturais e tecnológicas que ocorrem, analisando o cotidiano com as novas gerações como adolescentes e jovens, que estão nas escolas ou fazem parte das comunidades cristãs.

Em seus projetos de continuidade, após o curso, é significativo o número de pessoas que dizem atuar escrevendo em jornais, boletins, sites; produzindo e/ou apresentando programas de rádio ou televisão regional ou por cabo; atuando nas redes sociais, o que confirma terem voz e poder de agenda em temas que afetam na pastoral e no campo social. Um dos desafios para a Igreja na sociedade atual é o diálogo entre fé e cultura, o diálogo com as pessoas imersas na cultura da comunicação, que passa pela preparação de lideranças para que tenham conhecimento das diferentes linguagens para poderem qualificar sua presença como intelectuais orgânicos no campo da evangelização.

SEPAC, matriz da Educomunicação

Pode-se dizer que o SEPAC é um *ecossistema comunicativo* que acolhe agentes pastorais e sociais no campo na educação para a comunicação. A afirmação de Soares de que 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, pode aplicar-se às análises aqui realizadas. O projeto do SEPAC insere-se no conceito de formação, no campo específico da educação para a comunicação ou Educomunicação. Em seu trabalho em esco-

las foi ajudando a criar consciência da importância da comunicação na educação. Para Ismar de Oliveira Soares

A experiência das “Feiras de Comunicação” do SEPAC, antecipou em 17 anos o trabalho que o Núcleo de Comunicação e Educação - por mim fundado na USP, em 1996 - passou a propor às escolas públicas municipais de São Paulo, através do Educom.rádio, em 2001: o emprego de uma metodologia de educação para a comunicação de forma problematizadora mediante a pedagogia de projetos, numa perspectiva construtivista e dialética. Afinal, uma experiência nitidamente educacional! (CORAZZA, 2015, p. 228)³

Este depoimento ratifica que a experiência do SEPAC, ao lado de outras latino-americanas, precedeu a organização do NCE, sendo assim, não só um espaço mediador da Educomunicação na formação de intelectuais orgânicos, mas sendo o espaço de gestação da proposta educacional.

Tendo como ponto de partida a leitura crítica e a comunicação popular, o SEPAC seguiu sua vocação de educar para a comunicação e se consolida como um centro de formação continuada voltado à Educomunicação na Pastoral a partir do espaço não formal. Capacita para o conhecimento integrado entre teoria e prática, o que confere ao interlocutor a competência na reflexão para busca de estratégias de ação e intervenção na sociedade.

Os depoimentos de Soares permitem afirmar que a Educomunicação encontra seu espaço e embrião no trabalho na capacitação de agentes pastorais no método da reflexão e da prática, realizado inicialmente em escolas católicas e depois aplicado às escolas públicas. Pode-se afirmar que o SEPAC se consolida como um projeto Educomunicativo pela metodologia adotada em seus cursos, pela produção de conhecimento no campo da reflexão e das práticas comunicativas, com novas linguagens no campo da pastoral. Permanece, entretanto, no

3 CORAZZA, Helena. Educomunicação: caminhos e perspectivas na formação pastoral. A experiência do Serviço à Pastoral da Comunicação (SEPAC). Tese Doutorado ECA-USP, 2015, p. 228. Este artigo apoia-se nesta tese.

contexto da comunicação midiática e suas implicações, o desafio da tendência do uso instrumental da comunicação por parte dos agentes de pastoral, tendo em vista mais os resultados e as tecnologias, que o processo e a participação.

Essa contribuição aplica o conceito para o âmbito da Pastoral da comunicação, ajudando a Igreja a dialogar com a cultura, a adotar novas linguagens, a ser dinâmica no contexto da cultura digital, recuperando o modelo de comunicação dialógica e participativa, característica da comunicação popular e da cultura digital. Para Puntel

O SEPAC ajuda a Igreja a perceber, como uma sementinha, que seus métodos pastorais não podem mais ser como os tradicionais, porque está recebendo pessoas de novas gerações. Requer que a Igreja se renove e renove seus métodos; por exemplo, na catequese, é preciso renovar a linguagem porque se não vincula com a cotidianidade das pessoas, ela não consegue conversar (Entrevista 6/6/2014).⁴

O SEPAC entendeu que, quem ali procura a capacitação é um mediador do espaço pastoral, portanto uma liderança potencial que multiplica o conhecimento e a atuação na sociedade, o que foi confirmado na continuidade dos trabalhos e na sua atuação nos espaços de intervenção na Pastoral da comunicação, em jornais, rádios, televisão, internet e no espaço educativo.

De um centro de comunicação popular, na continuidade de sua atuação, mesmo sem teorizá-la, a Educomunicação está na raiz da experiência teórica e prática do SEPAC, sendo referência para projetos em nível nacional. A partir dessa experiência, pode-se afirmar que a Educomunicação é o novo nome da comunicação comprometida com valores da cidadania, realizada de forma participativa, que trabalha a partir do sujeito, despertando nele o potencial para que tenha ações de intervenção na sociedade. Dessa forma, o agente de pastoral não é apenas um gestor da comunicação, mas um intelectual orgânico que faz a mediação do conhecimento e articula o pensar e o atuar na comunidade.

4 Idem, p. 229

O resultado da apropriação do conhecimento se dá na interface da comunicação com outras áreas, no campo pastoral, educacional e na análise dos produtos da mídia. A apropriação do conhecimento nas interfaces é devida à metodologia teórico-prática em que se articulam o pensar e o produzir, favorecendo um novo modo de conceber a comunicação e, ao mesmo tempo, tendo um ambiente favorável de convivência em que se discute e realiza o processo de produção e as linguagens, em diferentes expressões da mídia para um resultado coletivo.

O projeto do SEPAC evidencia sua contribuição na epistemologia da Educomunicação em suas publicações que adotam a metodologia da Leitura Crítica da Comunicação para análise de produções da mídia, metodologia participativa nos manuais de produção para as diferentes linguagens, para o aprofundamento e reflexão da comunicação na interface com as pastorais. As produções acadêmicas dos cursistas com a avaliação das próprias práticas no olhar da comunicação, abordam temáticas ligadas à Educomunicação, às linguagens audiovisuais e cinematográficas na educação, bem como às redes sociais e a própria internet. A avaliação das práticas no campo da pastoral não se reduz à presença nos meios de comunicação, mas envolve uma autocrítica da comunicação interna da Igreja e das comunidades.

As práticas de intervenção se destacam nas análises, sendo um número significativo com evidências educacionais com crianças que participam da produção e apresentação de programas em rádio católica; estudos sobre rádios comunitárias, que tem em sua gênese o processo participativo e de como em alguns lugares isso se torna mais evidente; estudos também de reuniões comunitárias para refletir sobre a Bíblia e nesses encontros mantém o processo de participação e de compromisso com a transformação da realidade. Permanece o grande desafio de ser e atuar, educando para os valores do diálogo, da participação e do compromisso com a transformação da realidade, numa sociedade em que prevalecem os valores do mercado.

É significativo o número de monografias em que educadores e agentes pastorais aprofundam e avaliam práticas do ambiente digital, o que pode ser um indicativo de que as lideranças estão abertas ao diálogo com as novas gerações

procurando compreender seu universo e as mudanças culturais e sociais que advém dele. As pesquisas também identificam tensões e resistências de professores e educadores em relação à mudança pelas tecnologias digitais, não só pelo acesso, mas pelas novas lógicas onde a interatividade é parte do processo. Esta pesquisa também trouxe à luz, a partir do pensamento latino-americano e brasileiro, o processo inicial da Educomunicação na pastoral e nas escolas católicas, sendo que o conceito foi ressemantizado com a criação do NCE-USP, estendendo essa política a escolas públicas de São Paulo e de outros estados. Conforme Soares, as publicações iniciais do SEPAC também contribuíram para o reconhecimento público do conceito da Educomunicação no Brasil.

Considerações finais

Sintetizando, é possível afirmar que o SEPAC atua em alguns eixos não compartimentados que interagem entre si com fronteiras permeáveis. O eixo da reflexão na qual se insere a produção de conhecimento com publicações e monografias aqui analisadas; o eixo da produção que envolve metodologia teórico-prática com diferentes linguagens, estabelecendo pontes entre o pensar e o atuar, o que possibilita concretizar os processos de intervenção; a interface com outras áreas do conhecimento, tendo como eixo a comunicação; a questão do sujeito que pensa, produz, negocia sentidos e intervém caracterizado aqui como “intelectual orgânico”.

O SEPAC trabalha a educação para a comunicação no processo relacional, a partir da cultura, tendo em conta a visão antropológica, a reflexão e a produção em chave comunicacional. O pensar e o atuar estão embasados em valores como a ética, a participação, o diálogo, trabalhando o potencial das pessoas em vista de seu crescimento pessoal e social. Um dos desafios é continuar trabalhando a Educomunicação nas pastorais de modo que o pensamento comunicacional seja assumido nas práticas com todas as pastorais. Importa mencionar toda a experiência e conhecimento gradativamente está sendo disponibilizada nos cursos a distância em plataforma digital.

Permanece também um desafio quanto à reeducação para o processo participativo e dialógico no contexto da cultura digital, o senso crítico em produzir e

em receber, um dos valores da comunicação popular e alternativa que a Educomunicação assume em sua gênese. A interatividade própria da cultura digital, se expressa tantas vezes também como percebido nas análises, sem a dimensão coletiva, da comunidade e da colaboração, prevalecendo a auto referência, uma característica visível e crescente.

Na experiência de trabalhar a formação para a comunicação com lideranças das pastorais, em sua maioria de adultos e jovens, portadores de uma formação e de projetos relativos à comunicação para suas comunidades e instituições e considerando o caminho explicitado até aqui, pode-se afirmar que a Educomunicação é ou deveria ser um estilo de vida. A partir do momento em que a pessoa assume a comunicação como mediação cultural na reflexão, nas práticas e na convivência, torna-se um modo de ser, de pensar e de atuar, que se reflete no cotidiano da postura pessoal, nos ambientes e na atuação junto à mídia.

Referências

ALVES, Jocilene Moreira. **Interface Comunicação – Educação em Escolas Públicas de Ensino Médio de Salvador (BA)**. Um estudo de caso da recepção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96. Monografia PUC-SP (COGEAE)/ SEPAC. São Paulo, 2012.

BARBOZA, Rosa Maria. **Processo de negociação entre População Ribeirinha e empresa Hidrelétrica**. Monografia PUC-SP (COGEAE)/ SEPAC. São Paulo, 2006.

BELTRÁN, Luís Ramiro. **Adeus a Aristóteles: a comunicação horizontal**. In: Revista Comunicação e Sociedade. São Bernardo do Campo, Metodista, 1981, n. 6, p. 5-35.

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

CORAZZA, Helena. **Educomunicação: caminhos e perspectivas na formação pastoral**. A experiência do Serviço à Pastoral da Comunicação (SEPAC). Tese Doutorado ECA-USP, 2015, 267 p.

_____. SEPAC. “Formação para a produção e recepção do vídeo pastoral”. In: BARROS José T.(Org.) **Imagens da América Latina**. São Paulo: Loyola-OCIC-BR, 1997, pp. 105-112.

_____. “Formação para o Rádio: SEPAC”. In: PINHEIRO, José Ernane (Coord.). **Formação dos cristãos leigos**. São Paulo: Paulinas, 1995, p. 171-177.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 6ª. Ed.

HOROCHOVSKI, R.R. e MEIRELLES, G. Problematizando o conceito de empoderamento. In: **Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. Florianópolis, 2007, ISSN 1982-4602 http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo_horoschovski_meirelles.pdf

KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. In.: CITELLI, Adilson e COSTA, Maria Cristina (Orgs.). **Educomunicação. Construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 201, p. 175-186.

LIBANIO, J. B. **Formação da consciência crítica 1**. Subsídios filosófico-culturais. Petrópolis: Vozes/CRB, 1978.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonia**. Barcelona: Gilli, 1987.

PUNTEL, Joana T. **Comunicação. Diálogo dos saberes na cultura midiática**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2010.

Sobre a autora

Doutora e mestra pela ECA-USP (Escola de Comunicações e Artes da USP); Jornalista e licenciada em Letras; Diretora e docente no SEPAC- Paulinas (Serviço à Pastoral da Comunicação); coordenadora do curso de pós-graduação lato sensu “Cultura e Meios de Comunicação, uma abordagem teórico-prática” do SEPAC em convênio com a PUC-SP (COGEAE); docente no Instituto Teológico São Paulo (ITESP). Autora dos livros e artigos: Comunicação e Relações de gênero em prática Radiofônicas; Educomunicação. Formação pastoral na cultura digital. Assessora instituições e comunidades. Sócia-fundadora da ABPEducom (Associação Brasileira de Educomunicação). Articuladora do setor Educomunicação da Signis Brasil. Faz parte do Grupo de pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM) helena.corazza@paulinas.com.br; helen.corazza@gmail.com

EDUCOMUNICAÇÃO: IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES

A Construção identitária e as representações da mulher negra na revista ELLE Brasil

Ana Luiza Pereira Costa

Diva Souza Silva

Introdução

Analisar como as mulheres negras são mencionadas pelas revistas femininas vai além da discussão sobre padrões de beleza. Isso porque, essas mídias também são espaços de representações que disseminam significados. Compreendemos que o corpo também é um terreno social e subjetivamente conflituoso Gomes (2006), e mesmo vivendo em um período onde teoricamente independente da raça todos possuímos os mesmos direitos, ainda somos cercados por uma visão social estereotipada da história, que cria lógicas na qual a figura do branco é tomada como “superior” em relação ao “negro” Silva (2016).

A intersecção entre gênero e raça duplicam a luta das mulheres negras dentro dos espaços de (re)significação de identidades. Ribeiro(2017) aponta essas especificidades, colocando que além de serem segregadas socialmente por serem mulheres, elas ainda experimentam do racismo. A pesquisa propõe compreen-

der como as representações feitas pela revista ELLE Brasil pode afetar nos discurso de identidade das mulheres negras. Saber se de fato ao levantar bandeira como uma revista que defende e aborda assunto pró- feministas, o veículo trata, ou não, do feminismo como sendo plural e diversificado. Em específico, analisaremos as abordagens que a revista utiliza em seus textos ao tratar sobre mulheres negras.

Durante a construção deste artigo foram utilizados os método de pesquisa descritiva, com análise bibliográfica e documental. Como também, leituras de artigos científicos e livros já publicados que trazem discussão como: feminismo negro; identidade; revistas femininas e revista ELLE Brasil. Na pesquisa documental, com a pretensão de analisar as matérias jornalísticas atuais publicadas pela revista ELLE Brasil, foram analisadas as edições referentes aos meses de Fevereiro; Março; Abril; Maio; Junho, Julho e Agosto, todas de 2018.

A importância dessa pesquisa está em encarar que de fato as mídias estão se atentando para questões raciais, de maneira contrária ao que faziam antes. Estão buscando uma proximidade e uma identificação com esses discursos. Contudo, ainda devemos manter uma postura crítica a essas representação. Sobretudo, o artigo questiona se de fato as mulheres negras estão sendo protagonistas nesse processo de construção de identidade.

Processo de identidade do “ser mulher negra” e as representações pela mídia

Para entender quais as representações que a revista constrói sobre as mulheres negras, iremos primeiramente compreender os processos históricos de construções de identidades que contribuiu para que elas assumissem determinados papéis sociais.

Ou seja, algumas das construções sociais e históricas que influenciaram na concepção do “ser negra”. Ao referir sobre o conceito de identidade no pós-modernismo, Hall(2005) coloca que as identidades que antes eram unificadas e estável estão se fragmentando, ou seja, não é possível compreender um indivíduo a partir de apenas uma única construção de identidade. Para entender o nosso sujeito de estudo, passamos pela compreensão de identidade a partir da relação entre raça e gênero.

Identidades a partir da intersecção entre gênero e raça

Para pensar na construção de identidades a partir do conceito de raça, Silva (2016) coloca que as configurações culturais começou antes mesmo da escravidão, no caminho do transatlântico. De acordo com essa autora, o contato com outras culturas e com os colonizadores fez com que os povos africanos assumissem outras identidades. Deixando de lado uma identificação puramente nacional ou natal, e dando lugar às novas configurações identitárias, baseadas na negociação entre colonizador e colonizado. Dessa forma, podemos considerar que não basta um olhar puramente local ao tratar dos povos afro brasileiros, já que essa identidade partiu de uma negociação também com uma cultura ancestral.

A partir desse ponto de vista não há como conceber as identidades negras de maneira única ou marcada pela ideia de pureza, como se existissem caracteres vernáculos do ser negro, mas atentar-se para o caráter híbrido, no qual a cultura negra vai sendo constituída em uma relação estabelecida com a cultura local. (SILVA, 2013, p. 15)

Ao se referir a respeito das marcações de gênero, Lima (2013) considera que as questões sociais que as mulheres negras são submetidas é diferente das mulheres não negras. Perante a sociedade, essas mulheres sofrem uma dupla violência, uma pelo gênero e outra racial. Ela ainda coloca que essa marcação quando interseccionadas em determinados contextos produzem desigualdades, sendo também determinante na exclusão ou inclusão dos sujeitos.

Apesar dessas intersecções identitárias pré-determinarem um lugar comum que essas mulheres assumem socialmente. Existe ainda um processo particular de cada indivíduo, que também deve ser considerado. Outros fatores como sociais e econômicos também se interseccionam.

A produção da auto identificação racial ou de gênero não perpassa somente com a categorização de si que se estabelece a partir da identificação com o outro, mas, também, pela construção de si que se estabelece a partir da construção e escolha que o autor social faz da sua identidade, a partir da sua trajetória de vida e do seu processo de individualização. (LIMA, 2013, p. .7)

Essas conceitualizações, nos auxiliam a compreender que as identidades das mulheres negras são híbridas, portanto, suas pautas e reivindicações são específicas. É, por isso, que ao buscar representar essas mulheres, entendemos que a revista ELLE Brasil deve apresentar em seus textos a compreensão dessas identidades marcadas pela intersecção de raça e gênero. Assim como, a colocação social que a mulher negra assume a partir dessa identidade.

A representatividade e a sua relevância nos processos de construções de identidades

Neste tópico, pretendo fazer uma breve reflexão do papel das mídias ao propor criar representações. Sobretudo, buscando uma ligação entre a influência das representações na construção de identidades. Como já abordamos no tópico anterior, a identidade não parte de um processo individual. Como teoriza Quartiero; Coutinho (2009, p.51) “A identidade ‘eu postulado’ está relacionada às heranças sociais, culturais e definições anteriores ao indivíduo”.

Por sua vez, a “Representação, no seu sentido pleno, implica conotação, ou seja, as relações ampliadas, sugestões significativas, emocionais, valores, avaliações, ou atributos associados aos objetos denotados”. Soares (2007, p.6)

Em seu artigo sobre A Representações da Cultura Midiática, Soares (2007) aponta a mídia como um dos principais agentes nesse processo de propagar representações, sejam de forma discursiva ou imagética. De forma sutil, invisível, ao ponto de parecerem ingênuas, contudo, de acordo com o autor, essas representações são intencionais.

Representações mediáticas fazem parte do ambiente cultural em que se dão o pensamento, julgamento e ação dos seres humanos. Embora haja outras agências de produção de representações, como a escola, a ciência, o sindicato, para a maioria das pessoas, os meios são os provedores primordiais de representações sobre o estado da sociedade, da política, dos costumes, dos valores. Sua análise é, portanto, necessária, para afastar uma leitura ingênua dos meios, introduzindo o distanciamento e a criticidade nas audiências. (SOARES, 2007,p.11)

Fazendo uma ligação da influência dessas representações nas identidades, pontuamos que as representações são sistemas que informam aos sujeitos as possibilidades de elementos para a construção identitária Silva (2016). A autora, ainda considera que quem possui esses meios de representações é que, de certa forma, podem definir quais serão os modelos a serem adotados.

Conforme indica a teoria dos modos de endereçamento “A identificação com um determinado personagem pode significar que o espectador acredita ser como aquele adolescente ou adulto representado ou deseje ser como ele”. Coutinho;Quartiero (2009, p.51).

Há intenções que permeiam os programas de forma invisível, calcando a escolha das imagens, dos personagens, das histórias, da estética, criando uma estrutura narrativa que nos parece natural ou aleatória, mas que vai traçar modos de endereçamento a um destino final, o destino “certo”. (COUTINHO; QUARTIERO, 2009, p.58)

Dentro desta perspectiva, podemos considerar a relevância de uma leitura crítica do discurso de representação da revista ELLE Brasil. Sobretudo, porque essas formas de representações corroboram para a manutenção de representações sociais, quando tratamos de minorias, como é o caso das mulheres negras. Como referendado por Roso et al (2002) é quase imperceptível a forma que às práticas veiculadas nos meios de comunicação age sobre nossa consciência, criando resenções e transformando relações.

Mulheres negras na revista ELLE Brasil

A escolha por analisar a ELLE Brasil partiu por enxergar um potencial de relevância da revista dentre as demais. Foi pioneira ao ser uma das primeiras revistas a tratar de temas como liberdades individuais, diversidade, feminismo e a se posicionar sobre questões de gênero.

A ELLE é uma revista a nível mundial, nasceu no ambiente pós- guerra em 1945 na França, fundada pelo casal Hélène Gordon e Pierre Lazareff. A revista tem mais de 70 anos e está presente em mais de 60 países Os leitores em sua maioria (87%) são mulheres de 20 a 59 anos das Classes A e B.

A edição francesa foi responsável por lançar para o mundo o fenômeno Brigitte Bardot aos 18 anos, a atriz ícone influenciou a estética do final dos anos 1950 e início da década de 1960 . Além de, impor o estilo de Coco Chanel, responsável por pensar em um novo estilo de vestir para as mulheres dinâmicas e trabalhadoras.

Por esses motivos, a revista tornou-se referência, uma das principais do mundo, inclusive, por abordar assuntos relacionados a movimentos feministas. Em datas especiais, como a comemoração dos 60 anos, a ELLE lançou uma edição que tinha em seu interior 400 páginas, abordando a principal conquista feminina, até a data. Na comemoração dos 70 anos, a revista expôs na Avenida Champs-Élysées em Paris 25 capas que foram escolhidas dentre todas até então publicadas. As capas representam importantes momentos de conquistas femininas. A primeira edição brasileira foi lançada em 1986 pelo Grupo Abril. A edição trouxe em sua capa a predominância das cores verde e amarelo. Em edição especial dos 27 anos com a hashtag “VocênaCapa” a revista inovou ao criar uma capa com papel espelhado, sugerindo que o próprio leitor pudesse se enxergar na revista, além de, escolher modelos fora dos “padrões de beleza” vistos geralmente nas capas. No dia 6 de Agosto de 2018, a editora abril comunicou o encerramento da revista ELLE Brasil.

Diante desta trajetória, marcada por inserir pautas que dialogam com questões sociais . Foram analisadas sete edições da revista, referentes aos meses: Fevereiro; Março; Abril; Maio; Junho; Julho e Agosto, todas de 2018. Foram analisados textos que tratavam especificamente sobre textos e imagens específicos ou com recortes sobre a temática a respeito das mulheres negras.

Estratégias Discursivas Utilizadas para Criar Representação das Mulheres Negras

1.1. Lugar de Fala e Influência

Em todas as edições analisadas há um artigo de opinião escrito pela filósofa Djamila Ribeiro, os textos aparecem em diferentes editoriais, a depender do assunto abordado. Ela é uma das principais pensadoras e teóricas sobre feminismo negro no cenário contemporâneo brasileiro. Autora de livros como

“Lugar de Fala” (2017) e “Quem tem medo do feminismo negro?” (2018). Em sua coluna fixa para a ELLE Brasil trata sobre temas gerais relacionado à mulher, sobretudo, sempre direcionando os olhares às pautas específicas das mulheres negras.

Na edição do mês de Março de 2018, a revista abordou questões sobre a temática de diversidade, especialmente, assuntos sobre mulheres negras. A temática foi em consideração ao mês que se comemora o dia internacional da mulher. Nesta edição, a revista contou com Djamila Ribeiro como editora convidada, de acordo com a revista (ELLE Brasil, 2018, p. 36) a filósofa foi convidada para que com seu olhar único pudesse orientar a construção de cada edição.

A relevância desse espaço dado para Djamila Ribeiro está ancorados, principalmente, em dois princípios defendidos pelo próprio movimento de mulheres negras, a “representatividade” e “lugar de fala”.

A reivindicação desse lugar de fala parte da premissa que elas têm a capacidade de serem protagonistas das suas histórias. Embora, elas não são as únicas que podem teorizar sobre suas causas, de acordo com a autora referida, elas são as únicas que podem fazer com que outras negras se sintam de fato representadas.

A própria Ribeiro (2017), aponta em seu livro “Lugar de Fala” que não falta relevância em um homem branco abordar e teorizar assuntos relacionados aos negros, contudo, o que ele diz tem relevância a partir do grupo social ao qual ele está inserido socialmente

Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilidade do sujeito do poder. (RIBEIRO, 2017, p.83)

Um outro fator que torna relevante e considerável a posição da revista é o lugar de notoriedade e influência que Djamila Ribeiro assume. Pois não estar nesses lugares, é também não ter produções e epistemologias desses grupos, refe-

renda Ribeiro (2017). Assim compreendemos que, estando nas mídias, essas mulheres conseguem produzir conteúdos que digam sobre suas necessidades e histórias.

As ações e as produções teóricas que emergem a partir desse movimento, encabeçados por essas feministas negras, dão suporte para que se propaguem novas formas de compreender as mulheres negras como sujeitos de direitos e sujeitos capazes de construir suas próprias pautas de reivindicações bem como suas próprias histórias. (LIMA, 2013,p. 11)

Entre a luta do feminismo negro também está à busca pela ocupação desses espaços de notoriedade, de alcance e diálogo com a sociedade.

Isso demonstra que o percurso percorrido por elas foi longo e árduo, no entanto, eficaz visto que têm lhes garantido a construção de espaço na sociedade, e, sobretudo, influenciado o pensamento social com relação ao enfrentamento do preconceito racial (Santos, 2015,p. 14).

O conceito apresentado por Santos nos faz compreender que a presença de Djamila como colunista na revista ELLE Brasil também legitima a presença de mulheres negras na produção intelectual e de influência, sobretudo, quando o assunto é a sua identidade. Ao fazer uma revista temática, abordando principalmente questões relacionadas às mulheres negras, foi perceptível a compreensão de que para ter coerência e legitimidade nas representações discursivas e imagéticas era necessário o acompanhamento de uma mulher negra. A edição retratou a identidade dos negros principalmente a partir do resgate cultural.

1.2 Resgate da identidade por Meio de Representações Culturais

Seja na editoria moda; beleza; estilo ou dentre outras, na maioria das reportagens que abordam sobre mulheres e homens negros a revista faz um resgate histórico e cultural. Como abordado em tópicos anteriores, as construções de identidades dos afro-brasileiros, assim como, acabou perdendo a “pureza” da identidade nacional a partir do processo da diáspora. “A adoção da cultura

nacional promoveram com intensidade o apagamento das diferentes culturas africanas” Prandi (2000, p.5).

Ao referir- sobre tranças; acessórios; séries; roupas; desfiles e artes a ELLE Brasil faz representações históricas sobre a importância dos produtos ou conteúdos para a construção identitária dos negros.

Logo após à escravidão, de acordo com o autor supracitado, na tentativa de integrar à cultura brasileira, a população negra se distanciou da sua cultura.

Uma das únicas tradições preservadas foi a religião. No Brasil, o candomblé era o valor cultural que demarcava os afro-brasileiros entre os demais negros da América Latina Prandi (2000). Como mencionado no tópico anterior, a edição do mês de Março faz uma representação da identidade de negros e negras a partir do resgate cultural. Nas sessões fotográficas, a revista junto com babalorixá e antropólogo, a revista faz releituras de orixás do candomblé.

Neste sentido, considerando as colocações sobre a propositividade da mídia ao inserir essas representações. Podemos inferir que ao fazer essas associações, a ELLE Brasil pretendeu quebrar estigmas sobre as religiões de matrizes africanas, e estimular a relevância das representações religiosas nesse processo de resgate à identidade dos povos negros.

Outra manifestação cultural representada na revista foram a respeito das marcas e estilos de vida que envolvem o *hip-hop*. A revista trabalhou com o conceito de que essa moda e estilo de vida estão associados a instrumentos de manifestações políticas e afirmação de identidade.

1.3 Representações e Associações Acerca das Posições Sociais que as Mulheres Negras Assumem nas reportagens

Como discutido em tópicos anteriores, são as representações que dão aos sujeitos as possibilidades de elementos para a construção identitária. Ou seja, é importante para as mulheres negras se vejam representadas em papéis que fujam do estereótipo social que existem a respeito de seus corpos e intelectos, já que algumas das representações utilizadas pela mídia ainda reforçam relações de domínio e exclusão. Por isso, vamos nos ater neste tópico a ana-

lisar as associações que a revista ELLE Brasil faz em seus textos que tratam sobre mulheres negras.

Ao tratar sobre padrões de beleza, a revista sempre faz críticas à concepção de beleza existente na sociedade. Além disso, em seus textos, convidam as mulheres negras a uma reflexão sobre empoderamento como forma de auto aceitação e posicionamento político. Apresentando críticas sobre a cultura carregada de estigmas e sexualização a respeito dos corpos das mulheres negras.

No intuito de apresentar modelos a serem seguidos, a revista apresenta mulheres referente no cenário artístico, como é o caso das cantoras: Rihanna; Beyoncé; Alcione e Iza, que aparecem com frequência nas edições analisadas. Essas cantoras são conhecidas por sempre referenciar em suas músicas e em discursos, à cultura afro, o empoderamento da mulher negra e a auto-aceitação.

As representações não ficam só no campo da música, em algumas matérias a revista conta histórias de mulheres negras escritoras, empreendedoras e artistas. Sempre com o cuidado ao relacionar as histórias dessas mulheres com o contexto de relevância e ocupação destes espaços por negros.

Contudo, iremos fazer um contraponto, analisando um momento em que a revista pecou ao reforçar um estereótipo social. Ao fazer referência à um desfile, cujo o tema era sobre “drogas” a revista colocou em evidência fotos de homens negros, modelos da marca.

Considerações Finais

A princípio a pesquisa propôs analisar o discurso feminista que a revista ELLE Brasil sempre colocou como um dos seus diferenciais dentre as demais revistas de moda e comportamento. O intuito era descobrir se o feminismo defendido pela revista realmente se direcionava à todas as mulheres. A hipótese inicial era que o feminismo abordado, era singular, tratava sobre mulheres brancas, sem levar em considerações as questões raciais.

Para compreender a relevância que existe em analisar o discurso feminista em uma revista de moda/comportamento, levantamos questões sobre “identidade” e “representatividade” e observamos o quanto a mídia corrobora no processo de construção de identidades.

Ao contrário do que acreditamos antes de dar início à pesquisa, a ELLE Brasil se mostrou consciente sobre a necessidade de tratar a intersecção entre gênero e raça, além disso, deu espaços para que esses sujeitos ocupassem o lugar de fala sobre suas próprias identidades. Contudo, a revista deslizou ao fazer associações que reforçaram estereótipos. Embora, parecesse uma situação de descuido, como nós mesmos apresentamos, o processo de representação não é um acaso, pelo contrário, é planejado e gera efeitos sobre o receptor.

Contudo, reconhecemos que esse é também o grande o grande desafio de todas as mídias, representar de uma maneira a não reforçar o estereótipo social.

Referências

COUTINHO,L; QUARTIERO, E. *Cultura, mídia e identidade na Pós-modernidade*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.27, n. 1, 47-68, jan/jun.2009.

PRANDI, R. *De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião*. REVISTA USP, São Paulo, n.46, p. 52-65, junho/agosto 2000. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/11006473-De-africano-a-afro-brasileiro-etnia-identidade-religiao.html/>>. Acesso em: 08 de out. 2018.

DIAS, Kadu. *Mundos das Marca: ELLE*. Disponível em: <<http://mundodasmarcas.blogspot.com.br/2006/05/elle-o-prestgio-da-moda.html/>> Acesso em : 15 de Abril de 2018

HALL,S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A,2005.

LIMA, Ana Neri Correia. *MULHERES MILITANTES NEGRAS: a interseccionalidade de gênero e raça na produção das identidades contemporâneas*. 2013. 15 f. Artigo (Pós-graduação em ciências sociais)- Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 2013.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG):Letramento,2017.

ROSO, A... “Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero”. *Psicologia & Sociedade*; 14 (2): 74-94; jul./dez.2002.

SANTOS, E.H. *Mulheres Negras Intelectuais*. 2015. 52 f. Monografia (Licenciatura Plena em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira -PB, 2015.

SILVA, Érika Costa. *NEGRA SOU! POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E TRAJETÓRIAS DE IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS NA UFG*. 2016. 71 f. monografia (Bacharel em Ciências Sociais com habilitação em políticas públicas)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVEIRA, Caroline. A História e o Estilo de Coco Chanel . Disponível em <https://www.westwing.com.br/magazin/lifestyle/historia-e-o-estilo-de-coco-chanel/> > Acesso em: 15 de Abril de 2018.

SOARES,M.C. *Representações da cultura mediática: para a crítica de um conceito primordial*. In:ENCONTRO DA COMPÓS, 16. 2007, Curitiba, PR: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação,2007. Grupos de Trabalho Cultura das Mídias

VANCONCELLOS, Nuta. *ELLE Brasil a Primeira Revista Nacional a Entender a Necessidade de Mudar o Jeito de Falar de Moda*. Disponível em < <http://www.gwsmag.com/elle-brasil-a-primeira- revista-nacional-a-entender-a-necessidade-de-mudar-o-jeito-de-falar-de-moda/>. Acesso em: 15 de Abril de 2018.

Sobre as autoras

Autora: Ana Luiza Pereira Costa

Reside na cidade de Uberlândia-MG onde cursa o 6° período do curso de jornalismo na Universidade Federal de Uberlândia. Integrante do PET Conexões dos Saberes -Educomunicação. email:luizapcostta@gmail.com

Coautora: Diva Souza Silva

Graduada em Pedagogia (1995). Mestre em Comunicação Social - UMESP (2002). Doutora em Educação - UFMG (2010). Professora Adjunto - Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2011). Experiência na área de Formação de Professores, Didática, Gestão Educacional, Educação a Distância, Educação Matemática, TICs, Interação e Interatividade, e Metodologias. Pesquisas na área de Saberes docentes, Formação de Professores e EaD.Tutora do PET Conexão de Saberes - Educomunicação. email: divasilva.73@gmail.com.

Comunicação para transformação social: estratégias comunicativas do projeto A Cor da Cultura

Ana Paula Brandão

RESUMO

O conceito de Comunicação para a transformação social nos ajuda a pensar os processos comunicativos dos movimentos sociais, sempre articulado a processos políticos e sociais, com foco em mudanças estruturais; uma comunicação engajada, não hierarquizada, pensada de “baixo para cima”, multidimensional e fortemente embasada na lógica de ampliação de acesso, diálogo e participação.

A existência de uma comunicação engajada nas causas relevantes da sociedade brasileira é fundamental na composição das ações de mobilização social, assim como a luta pelas políticas públicas e pelos processos e avanços sociais demanda uma mobilização popular. Os meios de comunicação formais (a mídia), os alternativos, os organizados ou não, tem papel fundamental nos processos de mudança social, seja na função óbvia de fazer circular informações ou na dimensão de comunicação, ao facilitar as diferentes formas de mobilização social.

Há uma relação intrínseca entre comunicação (mídia inclusive), mobilização social e os processos de transformação política e social. Nas últimas décadas, por exemplo, podemos perceber uma popularização e um maior acesso aos meios e às técnicas de produção de comunicação que acabaram por propiciar grandes mudanças na comunicação institucionalizada dos movimentos sociais organizados.

No âmbito da Comunicação para a transformação social, interessa-nos entender quais estratégias comunicativas do projeto **A Cor da Cultura** (2004-2014) para dialogar tanto com os movimentos sociais de igualdade racial, como com os parceiros institucionais do projeto, como a SEPPIR (Secretaria de promoção da igualdade racial), por exemplo. Interessa-nos demonstrar o projeto **A Cor da Cultura** como resultado e possibilidade de implementação das políticas educacionais referentes à educação para as relações étnico raciais e quais as suas estratégias comunicativas para o diálogo com parceiros tão singulares.

O conceito de Consenso no dissenso, de Bourdieu (1974) nos ajuda a entender que o projeto foi mediando diálogos com grupos diferentes (e até antagônicos) visando a possibilidade de formatação de uma proposta que, de alguma forma, esses diferentes grupos sentissem-se contemplados. Mesmo que não fosse fiel ao seu fazer e pensar, esses grupos se reconheciam no **A Cor da Cultura**, vendo nele uma possibilidade concreta de ação. E assim se foram tecidas alianças, viabilizando a construção de uma tecnologia social e educacional baseada no diálogo permanente entre grupos (aparentemente) tão distintos como universidades, movimentos sociais e negro, poder público.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país racista. Em todo seu percurso histórico, antes mesmo de se constituir como Nação, convivem neste território cidadãos de diferentes “categorias” – ou mesmo, sub-cidadãos. Arraigado à nossa sociedade, a prática racista acabou por definir comportamentos, identidades e espaços sociais bem marcados. Romper com essa estrutura demandará tanto ou maior tempo do que demorou sua construção. Recentes medidas legais e políticas públicas têm tentado diminuir esse abismo, ora com maior ou menor sucesso. O projeto A Cor da Cultura é uma delas e cujas estratégias de articulação social e comunica-

ção se constituem numa ferramenta possível de desconstrução dessa “profunda injustiça cognitiva”.

A Cor da Cultura é um projeto social de valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e de reconhecimento da história e da contribuição da população negra à sociedade brasileira. Desde 2004 o projeto busca honrar tais compromissos por meio da produção e da exibição de séries audiovisuais, pela criação de recursos didáticos complementares ao currículo escolar e pela formação de educadores das redes públicas para uso de material educativo que apoie a implementação da lei 10639/03. O projeto teve três edições (primeira etapa entre os anos de 2004-06, segunda etapa entre 2012-11 e a terceira entre os anos de 2012-14) e se viabilizou na construção de uma tecnologia social e educacional que foi se tecendo em diálogo permanente entre diferentes agentes das universidades, movimentos sociais, poder público, entre outros.

Nosso objetivo neste trabalho é apresentar uma experiência de articulação e comunicação feita em diálogo com diferentes atores sociais, que tornou possível a implementação do projeto A Cor da Cultura e que, acreditamos, coaduna com as práticas recentes de comunicação para transformação social, uma comunicação participativa, construída a várias mãos, de baixo para cima e em diálogo.

PANO DE FUNDO

Em janeiro de 2003, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva, promulga a Lei 10.639 – primeira de seu governo – que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos públicos e privados de educação básica. A referida Lei, resultado direto da luta dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, é sucedida de outras importantes conquistas sociais tais como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a SEPPIR (em 2004), o Estatuto da Igualdade Racial (promulgado em 2010), a criação das cotas sociais para indígenas e negros nas universidades públicas (sancionada em 2012). É neste cenário que surge o projeto A Cor da Cultura. Fruto de uma parceria entre governo federal e sociedade civil, o projeto é coordenado pelo Futura, um projeto social de

comunicação de iniciativa privada, mas de interesse público, que produz e distribui conteúdos educativos.

O Futura¹ se articula com diferentes parceiros, universidades e instituições do movimento social organizado para desenvolver projetos sociais, culturais e educativos, além de veicular conteúdos relevantes, atrativos e educativos através de seus canais de distribuição: TV, redes sociais, internet, presencial. Atuando em rede, o Futura busca contribuir para o acesso à informação; ampliação da capacidade de comunicação de diferentes grupos sociais; apoio às causas prementes de diferentes grupos; e fortalecimento de projetos de educação com o uso do audiovisual.

O A Cor da Cultura é um bom exemplo para discutirmos aqui as estratégias de comunicação visando a transformação social, na medida em que o projeto tem como um de seus principais objetivos atualizar, informar e contextualizar a história dos afrodescendentes no país, em três dimensões: **articulação** com sociedade civil organizada, movimentos sociais e governos; **educação**, através da formação de professores e educadores de escolas públicas; e **comunicação**, através da produção de conteúdos audiovisuais e sua exibição. O A Cor da Cultura é um projeto afirmativo, voltado para toda a população brasileira e não apenas para negros. E é um projeto político porque um dos focos do projeto é a educação; e a educação é um processo político. Entendemos o campo da Educação como um espaço de luta, de embate, de disputa pelo poder simbólico²; seria como um mercado no qual se negocia seu espaço, seu lugar no mundo – a sociedade organizada impõe regras de acesso e permanência aos seus membros e a educação é uma das instituições sociais previstas para o seu pleno funcionamento e também legitimador de pertencimento social.

1 Para conhecer mais o Futura recomendo, além da visita ao website (<http://www.futura.org.br>), os livros *Comunicação e transformação social: a trajetória do Canal Futura*, volumes 01 e 02, editados pela Unisinos.

2 O poder simbólico, segundo Pierre Bourdieu, surge como todo o **poder** que consegue impor significações que são naturalizadas como legítimas. Assim, os símbolos afirmam-se como os instrumentos de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida.

Resumidamente, o projeto visa potencializar um conjunto de dispositivos com objetivo de ser um indutor de uma política educacional voltada para a afirmação das diferenças culturais, no sentido de eliminar as desigualdades sociais historicamente estabelecidas (Silva, 2012).

EDUCAÇÃO

Um dos objetivos do projeto A Cor da Cultura é ser uma ferramenta para o professor em sala de aula; para tanto, utiliza-se do audiovisual e de conteúdos impressos. Além do site (www.acordacultura.org.br), são cinco blocos de programação, perfazendo um total de 96 programas, que atingem diferentes faixas de público: desde o infantil, com Livros Animados; O Ação, um jornalístico que mostra experiências positivas de organizações e grupos sociais que trabalham com jovens negros; o Mojubá, que, a partir da temática religiosa de matriz africana, aborda diferentes aspectos culturais e históricos da população afrodescendente; o Heróis de Todo Mundo, série de programas de curta duração em que se apresentam biografias de personalidades negras que foram destaque em diversas áreas de atuação; e o Nota 10, programa que mostra experiências educativas bem-sucedidas na utilização e no trabalho em sala de aula de materiais didáticos que trabalhem a questão do negro. Também fazem parte do conteúdo cinco cadernos da coleção Saberes e Fazeres, com textos, artigos, legislação, sugestões de atividades e metodologia; um mini-glossário Memória das Palavras; o jogo educativo Heróis de todo mundo; CD musical Gonguê; mapas da África, Diáspora Africana e dos Valores Civilizatórios afro-brasileiros. Todo esse material foi implementado e distribuído para escolas públicas brasileiras através de parcerias para formação dos professores com instituições da sociedade civil organizada (OSCIPs, ONGs, associações, universidades), no projeto denominadas Instituições Formadoras – essas instituições são selecionadas através de edital público e são corresponsáveis pelos cursos de formação junto com o Futura; elas aportam à parceria sua expertise em formação e na temática e são remuneradas por isso.

Paulo Freire nos ensina que a visão do educador deve ser, necessariamente, contaminada pela imagem do educando, ou seja, “ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (Freire, 1996:41). Essa perspectiva está

presente no projeto A Cor da Cultura, o reconhecimento do outro, respeitando, incorporando e valorizando as experiências do outro.

Este reconhecimento do outro, parte de um reconhecimento institucional e real do direito de cada um de combinar estratégias com o mundo vivido. É o respeito às diferenças, ao espaço e à cultura do outro. Mas a escola nem sempre é capaz de perceber isso. Uma das causas é, sem dúvida, reflexo do abismo que se formou no ensino escolar. A antiga cultura escolar correspondia à concepção da escola como agência de socialização e familiarização dos alunos com valores universais, sem respeitar suas diferenças sociais e culturais. Como diz Sodré, a universalização corresponde à redução das diferenças a um equivalente geral, um mesmo valor (2005). Essa estrutura tem de ser rompida. E a escola e a mídia devem ser atores fundamentais nesse processo.

Por tudo isso é que dizemos que as diferenças, mais do que dados da natureza, são construções sociais, culturais, políticas e identitárias. Aprendemos, desde criança, a olhar, identificar e reconhecer a diversidade cultural e humana. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a classificar não somente como uma forma de organizar a vida social, mas também como uma maneira de ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada e dicotômica: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferiores e superiores. Esse olhar e essa forma de racionalidade precisam ser superados. A escola tem papel importante a cumprir nesse debate. (Gomes, 2010:25)

INFORMAR PARA TRANSFORMAR

Uma das estratégias do projeto foi a produção de conteúdos audiovisuais que fossem capazes de sensibilizar e mobilizar em torno do tema, buscando, por um lado, dar visibilidade e positivar a imagem do negro e, por outro lado, informar e ser uma ferramenta de educação para escolas, professores e educadores em geral. A exibição de conteúdos que abordem o tema de maneira que valorize e reconheça a presença negra na construção da sociedade brasileira foi fun-

damental no contexto da época, e veio ao encontro de todo um movimento político e social que lutava – e ainda luta – pela igualdade racial no país. E essa exibição desses conteúdos, que contribuem para a discussão sobre diversidade, ser feito por um veículo reconhecido por sua identificação com cultura e educação apoia ainda mais o posicionamento político do projeto e sua implementação junto a educadores.

Entendemos que os conteúdos, especialmente os audiovisuais, atrativos, bem feitos e com adequada qualidade estética, como os programas feitos para A Cor da Cultura, podem ajudar a configurar identidades, especialmente de crianças e jovens. Ao se ver na tela, na escola ou como protagonista do programa, ele reconstrói a sua imagem, ele a ressignifica. Numa sociedade dominada pelo referencial branco ocidental, em que esteticamente a pele alva e os cabelos lisos reinam absolutos, ver-se na tela num papel protagonista, pode fazer toda a diferença na sua vida, especialmente ao falarmos de crianças. Representatividade importa.

E para ser representativo, precisa dialogar com diferentes grupos, territórios, fazer com que os conteúdos tragam essa diversidade. No projeto em questão, essa foi uma premissa. Foram centenas de profissionais, especialistas, representantes de movimentos sociais envolvidos na concepção, na produção e também na implementação (formação dos educadores) do projeto.

Sabemos que informar o leitor/ouvinte/espectador, significa, também, formá-lo, prepará-lo, torná-lo apto a entender e reconhecer as marcas características deste ou daquele discurso, entendendo-o como uma prática social. Usar a mídia como ferramenta de transformação social, como estratégia de emponderamento dos grupos sociais com os quais nos relacionamos, especialmente professores e alunos, foi um recurso muito utilizado pelo projeto A Cor da Cultura. A televisão, em especial, é um espaço profícuo de sentidos, pois trabalha com uma profusão de imagens e sons, abarca vários gêneros discursivos, coordena diversas formas de expressão, que vão do jornalismo – que por si só já aglutina vários gêneros – à publicidade, entre outros. Assim, os limites se tornam fluidos, esmaecidos, volúveis; vemos os programas televisivos cada vez mais múltiplos, onde se misturam diferentes gêneros, enunciados, discursos. É nessa

imensidão que o telespectador acaba por inferir sentidos, reforçando identidades e atitudes. Especialmente ao falarmos de imagens. A identificação – e interpretação – é quase instantânea. Não à toa, o senso comum³ nos impulsiona a relacionar a imagem do negro a sua condição de escravo. Os livros didáticos estão lotados dessa referência; assim como as novelas, que contribuíram para a formação do imaginário que atribui ao negro características negativas (escravo, serviçal, criminoso, sujo, etc.)

A imagem deve ser interpretada para que possa ser percebida e esse processo implica em uma série de operações cognitivas que dão a ela – a imagem – um sentido. Tavares (2010), no artigo “Desconstruindo a invisibilidade: raça e políticas da cultura visual no Brasil e na América do Sul”, defende os conceitos de alfabetização audiovisual e pedagogia cívica para justificar a importância e urgência de produtos e abordagens midiáticas mais afirmativas:

A noção que aqui defendo como fundamental, e para a qual poderíamos assentar uma orientação vigorosa na reflexão sobre mídia e direitos humanos, aponta para um programa de ações que implemente dois projetos: um de “alfabetização audiovisual”, em articulação com uma “pedagogia cívica”. Em ambos, destacam-se os trabalhos de revelação do reconhecimento e do respeito como ferramentas cognitivas no trato dos fenômenos da alteridade, isto é, da diferença na elaboração do jogo de linguagem na cultura visual existente.

As consequências desse entendimento e a aplicação radical destes dois conceitos-ideias, reconhecimento e respeito, introduzem a urgência da atividade de descolonização do modo de pensar e da contenção da supremacia imagética e cultural indo-europeia, significativo fator na ampliação da democracia e na limitação do colonialismo cognitivo e mental.

3 O senso comum incorpora ideologias que estão vinculadas a algum tipo de relação de poder.

A perspectiva com os programas do A Cor da Cultura é romper, como dissemos, com a lógica do senso comum, ou como nos fala o mesmo Tavares sobre a:

transmissão emotiva dos sentimentos gerados pelos referidos contextos subliminares da informação. Sendo assim, a comunicação forma-se no resultado da combinação dos elementos de realidade que são compostos e agregados às imagens, juntamente com as interpretações e/ou incorporações de quem as promove e as elabora.

No caso do projeto, ainda impacta o fato de que os programas são incluídos num kit educativo, em forma de DVDs, que são implementados e distribuídos para as escolas participantes⁴. Ou seja, a efemeridade característica da televisão fica em segundo plano, pois os programas estão disponíveis e são incentivados a ser assistidos a todo o momento e em qualquer lugar – nas atividades de formação continuada e nas atividades em sala de aula.

COMUNICAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A ação de mobilização é uma negociação, e que pressupõe a participação da população. A articulação para essa participação popular é um processo que depende do uso correto de estratégias comunicativas e dos meios de comunicação. E através da participação popular, e da sua pressão política, é que são construídas as políticas públicas. É fundamental, então, entender a lógica da Comunicação para a mudança ou transformação social e a mobilização de movimentos sociais.

As últimas décadas foram marcadas por uma popularização do acesso aos meios e também às técnicas de produção de comunicação. E isso foi fundamental na dinâmica dos movimentos sociais. Ampliou-se a participação popular,

4 Desde 2005, o projeto A Cor da Cultura realizou parcerias para formação de 68 secretarias de educação, em treze estados brasileiros. São mais de 7.000 educadores formados em oficinas presenciais e mais de 110.000 educadores atingidos de alguma forma pelo projeto, seja usando algum material do kit ou aplicando a metodologia de formação.

antes restrita a grupos que faziam parte de organizações sociais. Agora, mais atores entram nessa engrenagem, reivindicam seu espaço, lutam e propagam as suas causas.

Por outro lado, essa popularização das técnicas e meios de comunicação causou impacto nas estruturas comunicativas das instituições e/ou grupos sociais organizados – os tradicionais movimentos sociais. Entendemos que a comunicação engajada é fundamental na composição das ações de mobilização social e, por conseguinte, de transformação social. Da mesma forma que a luta por políticas públicas demanda uma mobilização popular.

O projeto A Cor da Cultura utilizou-se de estratégias comunicativas tanto para construir sua reputação junto aos diferentes grupos que impactam no processo, quanto na sua produção de conteúdos, que foram veiculados na TV, viraram kit educativo e foram implementados nacionalmente.

É, sem dúvida, um grande desafio desenvolver um projeto, seja ele social, cultural ou educativo, que dialogue com uma pluralidade e multiplicidade de vozes. Construir, então, um projeto educativo voltado para a questão etnicorracial, que desperta diferentes visões e entendimentos, um campo tão permeado por disputas, foi, portanto, o grande desafio do A Cor da Cultura.

A questão etnicorracial no Brasil sempre foi um tema controverso. Impera a ideia de que falar sobre racismo e preconceito, especialmente num país que vive numa ‘democracia racial’, pode trazer rupturas, desgastes, disputas – como se vivêssemos num local onde a tensão racial já não fosse evidente. Então, como levar a cabo um projeto, que fosse representativo, e que tem como objetivo justamente trazer essa discussão para o grande público, através da televisão, para a escola e sala de aula?

Diálogo, trabalho em rede de parcerias e compromisso: dialogar com grupos diferentes (e até antagônicos) visando a possibilidade de formatação de um projeto em que, de alguma forma, esses diferentes grupos sentissem-se contemplados. Mesmo que não fosse fiel ao seu fazer e pensar, esses grupos se reconheceriam no A Cor da Cultura, vendo nele uma possibilidade concreta de ação. Uma concordância de ideias em prol de um objetivo comum: o fim do racismo.

E assim se foram tecidas alianças, viabilizando a construção de uma tecnologia social e educacional baseada no diálogo permanente entre grupos (aparentemente) tão distintos como universidades, movimentos sociais e negro, poder público. Nessa negociação, obviamente, os diferentes grupos não entram em iguais condições de disputa. Ao contrário. O poder varia conforme a circunstância.

Categorias anteriormente fixas apresentam-se hoje em constante movimento. Aproximados por causas comuns, se unem ou se separam conforme as circunstâncias, não chegando nunca a constituir um grupo homogêneo e coeso. Podemos comentar aqui usando o exemplo da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República - SEPPIR, parceiro do Projeto e que foi criada em 2003, que abarca grupos tão distintos como os de movimento negro, indígenas, defensores da causa palestina, ciganos, etc. Unidos por uma causa comum, constituem um comitê que orienta as ações da Secretaria. Seguramente, nenhum, ou quase nenhum, destes grupos opera conjuntamente em suas lutas cotidianas. Mas num governo recém-empossado, de esquerda, viram na SEPPIR a oportunidade de dar força e visibilidade às suas causas.

As lutas pessoais desses atores sociais (sujeitos), muitas vezes em oposição, quase nunca em conjunto, são suprimidas pela busca de um objetivo comum, no caso, o fim do racismo. Estamos falando de grupos dentro do movimento negro que tem opiniões e posições muitas vezes conflituosas, de ONGs que disputam no mesmo território (disputa por espaço, por recursos, por equipe), universidades que tem pouco hábito de dialogar com a sociedade civil e nenhuma (ou quase nenhuma) experiência de trabalho em conjunto com ONGs. Isso sem mencionar a falta de diálogo entre a sociedade civil organizada, mídia (no caso o Futura e a Globo) e governo (Seppir, MEC, Minc e Petrobras); enfim, grupos diferentes, ensejados em suas próprias lutas, com muitos dissensos e poucos consensos⁵. E o projeto A Cor da Cultura é essa possibilidade de encontro, essa possibilidade de diálogo e atuação conjunta.

5 Podemos dizer que é existe um consenso no pensamento e dissenso na prática destas instituições. O Movimento Negro é um emaranhado de visões, opiniões e perspectivas diferentes, mas que atua em concordância em prol de um objetivo comum dentro do projeto **A Cor da Cultura**.

Como nos aponta Bourdieu (2007), o conflito num determinado campo, seja ele cultural, científico, intelectual, político etc., é marcado pela busca do domínio de determinados pontos de vista sobre os demais – o dissenso. No entanto, até para haver disputa no interior do campo é necessário o reconhecimento dos pares e dos critérios de participação de cada um, ou seja, é preciso reconhecer o consenso para poder fazer parte dele.

Obviamente, como dissemos, nesse encontro que se estabelece pela necessidade, os grupos possuem “forças” diferentes. Bhabha (1998) pergunta:

De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituosos e até incomensurável?

A força, poderíamos dizer, se concentra justamente nesse encontro de comunidades tão distintas. Mas, obviamente, essa participação não se dá de maneira equivalente, pois concorrem por espaço e força grupos desiguais. Emerge desse encontro um discurso híbrido, por vezes confuso e disperso. Nessas fronteiras o Futura e projeto A Cor da Cultura se configuraram como espaços possíveis de diálogo e de encontro.

Vários arranjos de parceria e atuação em redes foram “tecidos”:

- Mapeamento de instituições de referência na temática, especialmente nos territórios onde o projeto é implementado;
- Parceria nacional junto à empresa Petrobras, à Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, Ministério da Educação, Fundação Cultural Palmares – MinC, ONG Cidan, TV Globo e Canal Futura/FRM, executora do projeto, que sustentou a gestão e captação de recursos para sua realização;
- Parceria entre produtoras independentes de audiovisual e centros de pesquisa e organizações da sociedade civil para produções de conteúdos audiovisuais e impressos;

- Articulação com grupos e instituições da sociedade civil que são referências na temática para apresentação do projeto e angariamento de apoio político;
- Articulação e formação de um grupo de profissionais (chamados no projeto de “formadores”) que foram responsáveis pela realização da capacitação de professores e gestores das redes educacionais, junto a ONGs e universidades para garantir escala nacional na formação de educadores e aprimoramento metodológico;
- Parceria com secretarias municipais e estaduais que, organizadas por polos, foram responsáveis junto com as Instituições Formadoras e equipe do Futura/FRM pela gestão a nível local da implementação do projeto em dezenas de municípios e redes educacionais;
- Constituição de uma rede sócio pedagógica no entorno e/ou articulada com a escola para apoiá-la na implementação dos conteúdos do projeto A Cor da Cultura e da formação continuada de educadores. Os fóruns de diversidade, ONGs locais, grupos tradicionais, universidades abertas ao diálogo com as escolas, entre outros, foram mobilizados para apoiar professores e gestores na experimentação de uma educação para diversidade proposta em cada escola, conforme sua capacidade, criatividade e interesse.
- Monitoramento das atividades, presencialmente e a distância, através de ambiente virtual, telefone e relatórios.

Esta rede que se formou em torno (ou a partir) do projeto A Cor da Cultura configura espaços complexos onde se encontram ou entram em rota de colisão diferentes interesses e identidades. E não se trata de uma rede abstrata, mas de um encontro marcado por regras, normativas, contratos e etc. que atuam no sentido de facilitar o alcance dos resultados propostos. A percepção e auto reconhecimento dos atores sociais nesta rede varia muito, assim como sua efetiva participação: as contribuições para o alcance dos objetivos da rede poderiam ser a partir de sua experiência no terceiro setor (as ONGs); da experiência acadêmica; do fato de ser do movimento negro... Mas, pode-se perceber que os interesses individuais estavam na garantia de seu propósito político pesso-

al, que ia ao encontro dos objetivos do projeto. Havia, portanto, um interesse comum fundamentado numa percepção de que sua atuação individual ou coletiva poderia contribuir efetivamente para o sucesso da implementação da Lei 10.639/03.

O conhecimento produzido nas academias e nos movimentos sociais foram valorizados e potencializados nos diferentes processos do Projeto. Lutas sociais históricas, especialmente do movimento negro, deixaram um legado que nele encontraram eco, que os considera estratégicos para a mobilização social. Este é, sem dúvida um dos eixos estruturantes do A Cor da Cultura.

Nos processos sociais, a organização da sociedade torna-se central para fortalecer a democracia no país. E no modelo praticado pelo projeto procurou-se essa vivência, essa prática de democratização com muitas idas e vindas, conflitos e negociações sistemáticas, mais ou menos bem-sucedidas, numa construção compartilhada. Mais do que intenções foi necessário se desenvolver procedimentos, acordar e mediar processos.

A proposta é buscar de forma transparente respeitar as ideologias, as visões diferenciadas, os saberes e competências e capacidades de cada um para a construção de um campo comum e convergente de ação. Entendendo que o dissenso é sempre presente e a construção de consensos, apesar de pontuais, é estruturante e condição para provocar mudança e transformação social.

Aqui, interessa-nos a perspectiva que entende que uma comunicação oriunda de processos que começam de baixo para cima, a partir de grupos que se mobilizaram para a defesa de suas causas, é sim transformadora; e não na visão tradicional que entende que a mudança ou transformação seriam inerentes à forma ou técnicas de comunicação utilizadas pelas instituições. Peruzzo (2007) apresenta alguns conceitos que estariam ligados a uma visão dos meios de comunicação a serviço da “difusão de inovações e da modernização”, ou seja, do que se entenderia por desenvolvimento:

os meios de comunicação de massa podem: “ser informantes”, “ampliar horizontes”, “orientar atenções”, “elevar aspirações”, “criar um clima para o desenvolvimento”, “ajudar só indiretamente nas mudanças das concepções arraigadas ou práticas estabelecidas”,

“alimentar canais interpessoais”, “conferir um status especial”, “ampliar o diálogo político”, “reforçar as normas nacionais”, “ajudar a formar gostos”, “afetar as concepções” etc. ... Ou: convencer as pessoas a usar produtos químicos na lavoura, a aderir ao leite industrializado para bebês em detrimento do materno.

Há um declínio do modelo vertical de comunicação, de cima para baixo, estruturado na lógica emissão – recepção / transmissão – persuasão em detrimento de uma comunicação mais horizontal, cuja natureza implica em múltiplas formas e finalidades de comunicação, fortemente embasada na lógica de ampliação de acesso, diálogo e participação. São processos que emergem de baixo para cima, circulando a informação, abrindo espaços para críticas sociais e facilitando novas formas de mobilização social (Tufte, 2013).

Entendemos a comunicação como um processo que se baseia num fluxo contínuo de informações e de trocas entre pessoas e comunidades discursivas (grupos sociais que produzem certo tipo de discurso); sendo esses fluxos multidirecionais, reais ou virtuais, e carregados de sentidos. Logo, quando falamos sobre a existência de uma comunicação engajada nas causas relevantes da sociedade brasileira, e que impactam na proposição de ações de mobilização social, estamos falando de uma comunicação permeada por disputas de poder, porque é feita de discursos. E estes discursos se constroem sempre em relação a outros discursos.

Esse intenso diálogo e participação da sociedade civil seja na estrutura governamental – como no caso da SEPPIR – e também fora dela, exercendo influência através dos meios de comunicação, acabaram por preparar o terreno para a implantação das políticas públicas que se seguiram no período mencionado, ou seja, criaram um ambiente favorável para que essas políticas fossem implementadas. O diálogo, o debate, as estratégias de comunicação são o pano de fundo que tornaram possível a consolidação de algumas das pautas de igualdade racial.

Referências

- Araújo, I. (2002). **Mercado simbólico: interlocução, luta, poder - Um modelo de comunicação para políticas públicas**. Rio de Janeiro: ECO/UFRJ.
- Bhabha, H. (2005). **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: editora UFMG.
- Bourdieu, P. (2007). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva.
- Brandão, A. P. (2010). **Coleção saberes e fazeres**. Vols. 1 – 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Brandão, A.P., Garcia, D. (orgs.). (2007). **Comunicação e transformação social: a trajetória do Canal Futura**. São Leopoldo: Unisinos.
- Castells, M. (2010). **O poder da identidade – vol. II**. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, N. L. (2010) Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10639/03: breves reflexões. In **Coleção saberes e fazeres. Modos de fazer**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Libonati, A. , Garcia, D. e Eitler, K. (orgs.) (2012). **Comunicação e transformação social - vol. 2**. São Leopoldo: Unisinos.
- Machado, A. (1999). Pode-se falar em gêneros na televisão? In: **Revista Famecos**, (10), 142-158.
- Peruzzo, C. M.K. **A comunicação no desenvolvimento comunitário e local com cibercultur@**. Trabalho apresentado ao **Grupo de Trabalho Comunicação e Cidadania** do XXI Encontro da Compós, na Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, de 12 a 15 de junho de 2012. Disponível em <http://www.compos.org.br/data/arquivos_2018/trabalhos_arquivo_G67GY7W91A9GTNOSYIUQ_27_6564_22_02_2018_16_42_58.pdf>
- Rezende, O. (2014) **Governança em rede: estudo da estrutura relacional no projeto “A Cor da Cultura”**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG.
- Sodré, M. (2005). **A verdade seduzida. Por um conceito de cultura no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Tavares, J. (2010). Desconstruindo a invisibilidade, In **Coleção saberes e fazeres. Modos de fazer**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Tufte, Thomas. O renascimento da Comunicação para a transformação social – Redefinindo a disciplina e a prática depois da ‘Primavera Árabe’. *Intercom – RBCC*, São Paulo, v.36, n.2, p. 61-90, jul./dez. 2013.

Sobre a autora

Historiadora, Mestre em Comunicação e Cultura ECO/UFRJ; Gerente de Mobilização e Produção do Canal Futura – Brasil. Co-organizadora do livro Comunicação e Transformação Social: a trajetória do Canal Futura; e organizadora da Coleção de livros Saberes e Fazeres, que faz parte do projeto A Cor da Cultura. Área de trabalho: mídia e televisão; análise de discursos; educação; identidade e etnia. E-mail: anapaula@futura.org.br

Agricultura familiar: Educomunicação e protagonismo feminino

Carla Beatriz de David Ernesto

Merli Leal Silva

O trabalho realizado com as agricultoras do assentamento Cristo Redentor, a partir do projeto “Educomunicação Popular: protagonismo feminino agroecologia, marketing e alternativas contra a violência de gênero no campo”, busca promover estratégias comunicacionais e ações de integração da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Pampa, campus São Borja/ RS, com as mulheres assentadas. O objetivo é debater com as agricultoras familiares, os princípios e práticas da transição agroecológica, marketing, comunicação e técnicas de comercialização e desenvolvimento sustentável.

Nessa perspectiva, a partir das ações educacionais é possível transcender a lógica social instituída, afirma Soares (2008, p.44) é investigando e compreendendo que “as diferentes vertentes da educação para a comunicação mobilizam os agentes culturais no sentido de se articularem por políticas democráticas de comunicação, em nível macro”. Caminhando nessa perspectiva, a compreensão

de Educomunicação nesse artigo, corrobora com a perspectiva de Soares (2008, p.44) pois entende que “[...] a gestão da comunicação nos espaços educativos, contemplando todos os esforços no sentido de planejar e executar políticas de comunicação, numa perspectiva democrática e participativa, a serviço das comunidades [...]” é um dos fatores determinantes para a prática da educomunicação. Partindo desse pressuposto, nosso estudo direciona-se para a compreensão da realidade concreta, na qual, as relações de gênero, aqui no caso as agricultoras, se estruturou no regime patriarcal que, dentro de um sistema colonial predominante, deliberou a ambos, funções seguindo em sua maioria, a lógica hierárquica, ou seja, a mulher já tem um papel social coadjuvante e o homem é quem detém o poder na tomada de decisões. A luta é contra a cultura do silenciamento de uma sociedade patriarcal e excludente.

Compreender essa realidade, é se inserir no contexto de cada uma para que se possa materializar a alteridade, assim, a partir do exercício de autorreflexão é pensar em estratégias de enfrentamento dessa violência. Logo, nossa ação e reflexão acontece no território da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, na cidade de São Borja onde está situado o assentamento Cristo Redentor.

Conhecendo e se inserindo na realidade das agricultoras, o projeto de extensão da Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, atua desde 2011 com educação popular. A violência no campo, em particular nos assentamentos é presente na falta de apoio aos arranjos produtivos das mulheres. Mesmo com terra, não há recursos para que possam produzir alimentos e produtos coloniais. A proposta extensionista se empenha na criação de alternativas de geração de renda e valorização da produção local, que segundo Hirata (2005, p.144) estas são as “trabalhadoras ditas de “baixa qualificação”, com baixos salários e tarefas sem reconhecimento nem valorização social”.

Com isso, faz-se necessário a reflexão juntamente com essas mulheres, em torno de suas potencialidades, para Freire (1979, p. 45) isto é , “O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a ideia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade...” Nesse sentido, o objetivo geral é tornar conhecido das agricultoras

familiares os princípios e práticas da transição agroecológica para comercialização, emancipando-as como protagonistas do desenvolvimento sustentável na região onde vivem, além de combater a violência da fome e do descaso com as mulheres que vivem da terra.

Os caminhos da prática educ comunicativa do projeto

De forma específica, objetivamos:

- Combater a violência da fome e do descaso com as mulheres que vivem da terra; agregar valor aos produtos locais vendidos nas feiras livres;
- Construir ações de marketing e vendas para promover as produtoras locais;
- Qualificar as feiras, proporcionando renda e inclusão social, além de, proporcionar à comunidade acadêmica contato e interação com o povo do campo.

A relevância do projeto de extensão está relacionada à compreensão de que as mulheres geralmente são as mais penalizadas em momentos de crise econômica. No caso das assentadas, há ainda o caráter patriarcal e machista dos assentamentos, onde as mulheres ainda são sobrecarregadas com atividades da casa e do campo. De acordo com Hirata (2005, p.144) “As mulheres podem ser mais facilmente “cobaias” de experimentações sociais porque são menos protegidas, tanto pela legislação do trabalho quanto pelas organizações sindicais, e são mais vulneráveis” [...].

Um pouco sobre o assentamento

O assentamento Cristo Redentor onde residem as agricultoras, é constituído por 15 famílias originárias da região do Alto Uruguai, dos municípios de Erval Seco, Redentora e Criciumal, de origem predominantemente brasileira. Exploravam terrenos acidentados, pedregosos, com culturas de milho, soja, feijão e pequenas criações para consumo da família. Há organização social informal, além de várias tentativas de organização formal de grupo de jovens mulheres. Atualmente, este processo está no estágio de formalização, pois boa parte das famílias identifica na associação, o caminho para acessar o Programa Nacional

de Alimentação Escolar-PNAE. A trajetória das famílias do assentamento sempre foi de resistência, na beira da estrada, permaneceram por quatro meses sob pressão política, iniciando uma caminhada rumo à Porto Alegre/RS, onde ocuparam o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA, por oito dias. Após muita luta, conseguiram nove áreas pelo estado, dentre elas, o assentamento Cristo Redentor. Em seguida, foi feito um sorteio onde 15 famílias foram assentadas, destas, duas famílias abandonaram os lotes e apenas uma trocou. Partindo-se do diagnóstico situacional de comunidades localizadas na área rural de São Borja, busca-se a sensibilização das mulheres feirantes acerca do potencial de uso simbólico do seu entorno, agregando valor ao trabalho e aos produtos oriundos de suas lides.

A ação cultural para a liberdade não pode contentar-se com as mistificações da ideologia, como ele as denomina, nem com uma simples denúncia moral dos mitos e dos erros; mas deve empreender uma crítica racional e rigorosa da ideologia. O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a idéia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade... (FREIRE, 1979, p.46).

Diante disso, a construção do conhecimento agroecológico é resultante de processos locais de inovação, que tradicionalmente se organizam horizontalmente, formando circuitos dinâmicos de produção e troca de conhecimentos. A geração do conhecimento agroecológico está, portanto, vinculada à capacidade de leitura e interpretação das agricultoras sobre os contextos em que vivem e produzem.

El diálogo es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. Sólo ahí hay comunicación. Sólo el diálogo comunica (FREIRE apud KAPLÚN, 1998, p.60).

É nesse sentido que a sistematização de experiências tem se apresentado como atividade essencial para que o conhecimento agroecológico avance por meio da integração de saberes. A reconstrução, o ordenamento histórico e a interpretação crítica do processo de construção do conhecimento, do ponto de vista das agricultoras e dos diversos parceiros, possibilitam a identificação dos erros, dificuldades, fragilidades, potencialidades e funcionamento do processo de inovação.

Diante disso, para que seja possível compreender a realidade das mulheres do campo, é preciso imergir-se na subjetividade de uma sociedade patriarcal que cultua o silenciamento, opressão e invisibilização feminina. Ou seja, conforme Beauvoir, (1980, p.363) as mulheres “[...] estão integradas na coletividade governada pelos homens e na qual ocupam um lugar de subordinadas”. No caso das mulheres assentadas, a cultura do silenciamento tem impactos objetivos em suas vidas, como por exemplo, a falta do poder de decisão, ausência de autonomia, tripla jornada de trabalho e o machismo existente no campo. A materialização da exclusão e do silenciamento das mulheres na sociedade é compreendida na percepção de Beauvoir (1970) como “A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a êle; ela não é considerada um ser autônomo”. Além disso, a implantação de políticas neoliberais¹ no Brasil, contribuiu para a precarização do trabalho feminino em geral, em particular com as agricultoras do campo.

1 Neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo. Nasce com o combate implacável, no início da década de 1940, às teses keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-Estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora. Seu postulado fundamental é de que o mercado é a lei social soberana. Friederich Hayek, teórico principal do neoliberalismo expõe suas teses básicas no início da década de 1940. A ele se juntam, entre outros, M. Friedman, e K. Popper. A adoção das teses neoliberais e a implementação econômica e político-social têm início, todavia, apenas no contexto da crise e do colapso do socialismo real. É uma ideologia capitalista que defende o ajuste dos Estados nacionais às exigências do capital transnacionalizado, portanto, contrária aos pactos que subordinam o capital a qualquer forma de soberania popular ou instituições de interesse público (PIANA, Maria, p.29-30).

Embora os bens de raiz se achem em parte abalados, a burguesia apega-se à velha moral que vê, na solidez da família, a garantia da propriedade privada: exige a presença da mulher no lar tanto mais vigorosamente quanto sua emancipação torna-se uma verdadeira ameaça [...] (BEAUVOIR,1970, p.17).

A trajetória de luta das agricultoras

Diante da defesa da classe dominante em manter a velha moral, por meio de uma concepção tradicional de família em prol da propriedade privada, as ações educacionais desenvolvidas, andam na contramão dessa ideologia. Assim, visa de forma conjunta, a emancipação das mulheres participantes do projeto, que tem jornada tripla de trabalho e que mesmo assim, tem perspectivas na transformação de suas realidades. Em vista que, uma das agricultoras é chefe de família, cuidando em tempo integral de suas lides e a outra, além da jornada tripla, também tem o marido que coordena as atividades de plantio e colheita. A partir da compreensão de suas realidades, utiliza-se de uma escuta sensível e o acolhimento de suas demandas, dialogando sobre temas como segurança alimentar e a produção local nos assentamentos. De forma coletiva construímos ações de marketing para os produtos produzidos pelas mulheres, usando ferramentas digitais como redes sociais e produção fotográfica dos produtos. As mulheres mais jovens produzem fotos durante o processo de produção e, com a equipe do projeto, finalizam peças de divulgação da feira. A elaboração das ações de marketing e vendas promove as produtoras locais, que trata da geração de renda através das feiras livres e inclusão social por meio de arranjos produtivos solidários. Outro fator relevante da ação é a interação da comunidade acadêmica com as agricultoras, construindo um laboratório de aprendizagem através das idas ao assentamento e do registro de como é a vida além dos muros da universidade, isto é, conforme Kaplún (1998 p.67) “[...] encontrar formas y caminos para que los medios vayan generando un diálogo cada vez más compartido, y se vayan haciendo gradualmente más y más abiertos a la participación de sus destinatarios”.

Seguindo ainda, na lógica de Kaplún (1998, p.78) “Es preciso avanzar pacientemente, paso a paso, sabiendo que la participación es un proceso. Que no se

da de un día para otro. Ni se da tampoco por generación espontánea: hay que saber estimularlo”. Dessa forma, o uso dos meios de comunicação, como as redes sociais do projeto e o jornal de maior circulação da cidade, contribui na divulgação de ações, como as rodas de conversa realizada no assentamento, de forma sistemática com a participação do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) e Emater-RS. A rádio comunitária da cidade também dá espaço para divulgar o projeto e sua importância e valorizando a agricultura feminina e seus reflexos gerados nas famílias assentadas. Outra ação educacional fundamental é realização de entrevistas ao vivo com os consumidores da feira, buscando a materialização dos objetivos do projeto a partir de sua práxis, ou seja, de acordo com Kaplún (1998, p. 51) significa que “*El modelo se basa en la participación activa del sujeto en el proceso educativo, y forma para la participación en la sociedad*”. Nesse sentido, o projeto constrói estratégias educacionais e ações de enfrentamento à precarização do trabalho no campo e à violência de gênero, de forma conjunta com as agricultoras.

Siempre comienza un pequeño equipo. Pero éste debe saber ir creando desde el principio las condiciones que favorezcan el proceso. Según como él arranque, logrará poco a poco una comunicación real, dialogística y participativa, o se estrellará, tal vez, con la indiferencia y el silencio de la comunidad. Los primeros pasos son de decisiva importancia. Conviene, pues, seguir clarificándolos sobre el papel del equipo comunicador y sobre el estilo y el método con que él debe comenzar su trabajo.

A lógica educacional participativa, envolve todos os sujeitos envolvidos na prática que é base do projeto, a comunicação popular, dialógica, crítica, ativa e principalmente, emancipatória. Isto é:

Los hombres y los pueblos de hoy se niegan a seguir siendo receptores pasivos y ejecutores de órdenes. Sienten la necesidad y exigen el derecho de participar, de ser actores, protagonistas, en la construcción de la nueva sociedad auténticamente democrática. Así como reclaman justicia, igualdad, el derecho a la salud, el derecho a

la educación, etc., reclaman también su derecho a la participación. Y, por tanto, a la comunicación. Los sectores populares no quieren seguir siendo meros oyentes; quieren hablar ellos también y ser escuchados. Pasar a ser interlocutores. Junto a la «comunicación» de los grandes medios, concentrada en manos de unos pocos grupos de poder, comienza a abrirse paso una comunicación de base; una comunicación comunitaria, democrática.

En el fondo de las dos acepciones, subyace una opción básica a la que se enfrenta la humanidad. Definir qué entendemos por comunicación, equivale a decir en qué clase de sociedad queremos vivir. La primera acepción — la que reduce la comunicación a transmisión de informaciones — corresponde a una sociedad concebida como poder: unos pocos emisores imponiéndose a una mayoría de receptores (KAPLÚN, 1998, p.63).

Dessa forma, as práticas educomunicativas instigam a mediação entre os sujeitos abrindo espaços para emancipação humana, ou seja, de acordo com (SOARES, 2008, p 43) é “[...] criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, criativos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática dos recursos da informação”. Ou seja, compreender essa realidade, é se inserir no contexto de cada uma para que se possa materializar a empatia, exercitar a escuta sensível e pensar em estratégias de enfrentamento dessa violência.

É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acôrdo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito (FREIRE, 1983, p.45).

Sabendo que, a comunicação popular tem um importante papel de porta-voz da comunidade e que um de seus objetivos é exaltar além das suas necessidades, mas também, tudo que é produzido por aqueles que a formam, ou seja, “... el proceso de interacción social democrática basada en el intercambio de signos, por el cual los seres humanos comparten voluntariamente experien-

cias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación”. (KAPLÚN apud BELTRÁN, 1998,p.64).

Nessa perspectiva, percebe-se que nas ações de educomunicação popular há um compromisso social, diálogo democrático e busca de estratégias para combater o modelo político ideológico hegemônico pelas classes dominantes.

A “estrutura vertical” constitui o quadro das relações de transformação homem-mundo. É com os produtos desta transformação que o homem cria seu mundo – o mundo da cultura que se prolonga no da história. Este domínio cultural e histórico, domínio humano da “estrutura vertical”, se caracteriza pela intersubjetividade, pela intercomunicação. Se esta intercomunicação, não obstante, só existisse dentro de uma mesma unidade “epocal”, não haveria continuidade histórica. Esta, que é indubitável, se explica na medida em que a intersubjetividade, a intercomunicação, sobrepõem a interioridade de uma unidade “epocal” e se estendem até à seguinte. Esta solidariedade intercomunicativa entre unidades “epocais” distintas constitui o domínio da “estrutura horizontal” (FREIRE,1979, p.40).

Dessa forma, a reconstrução, o ordenamento histórico e a interpretação crítica do processo de construção do conhecimento, do ponto de vista das agricultoras, possibilitam a identificação dos erros, das fragilidades, potencialidades e funcionamento do processo de inovação.

Para esa capacidad de entender al destinatario, de ponernos en su lugar, de identificarnos y compenetrarnos con él, la psicología tiene un nombre con el que vale la pena que nos familiaricemos: la llamada «empatía». Esta es una palabra clave en comunicación; está en la base misma de la comunicación. La eficacia de la comunicación depende de la capacidad empática del comunicador (KAPLÚN, 1998, p.99).

Logo, a partir da imersão na realidade das agricultoras familiares, torna-se primordial buscar compreender quais elementos contribuem para o processo de

compreensão da sua realidade, com a intenção de deixar nítido a força e o saber que possuem. Processo esse, que é contínuo e coletivo. Dessa maneira, a comunicação dialógica propicia a construção dessa percepção, pois com o envolvimento de todos e todas, a educomunicação como prática de emancipação dessas mulheres, torna possível a prática da transformação libertadora.

A Universidade, o assentamento e a comunidade: uma via de mão única

A UNIPAMPA está situada no bairro do Passo, periférico onde a comunidade se integra unindo forças para mudar a sua realidade. Mesmo não tendo a mesma visibilidade que as áreas centrais, conseqüentemente, não tem a atenção total dos governantes do município, dessa forma a interação da comunidade fortalece os laços sociais que a cultura dominante insiste em desmobilizar. Mas, questionados e encurralados pela força e união popular o cenário está mudando, muitas realidades foram transformadas com a chegada da universidade na região da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, como por exemplo, a inclusão da comunidade local e de outras regiões do Brasil e a valorização da agricultura familiar.

Dessa forma, todas e todos andamos em uma única direção, compartilhando saberes e unidos encontramos e construímos ações de desconstrução da lógica burguesa e hegemônica, o que de acordo com Freire (1990, p.26) “Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação”, conseqüentemente, possibilita à comunidade buscar sua autonomia. A integração da comunidade acadêmica com as agricultoras ultrapassa a concepção de laboratório de aprendizagem, mas também de construção coletiva, da troca de saberes, da valorização do saber e do sabor local, das mãos que produzem, da terra que cultivam e do conhecimento que transcende.

As práticas envolvem toda a comunidade acadêmica com os moradores do bairro onde está inserida a universidade. É um mergulho na realidade, a partir do diálogo e da busca coletiva de solução de problemas que afetam as mulheres e seus saberes e fazeres.

Dessa maneira, compreende-se que, o processo de conscientização deve ir além da sua percepção, é preciso agir, encontrar a fuga deste regime do silên-

cio, isto é, ação, reflexão, ação, para que coletivamente, a prática libertadora seja compreendida a partir da realidade do outro, conforme a gênese da pedagogia freireana². Esse processo deve ser contínuo, a prática educacional é transversal, torna os sujeitos pensantes críticos que possibilitam essa transformação e logo, será possível viver em uma sociedade autônoma e de todos e para todos.

Lo que importa aquí, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, es que el sujeto aprenda a aprender; que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que la rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica) (KAPLÚN, 1998, p. 51).

As agricultoras estão ocupando espaços a que têm direito, pois são protagonistas de suas próprias histórias. Na perspectiva de Freire (1987, p. 29) “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor”. É nesse caminho que direcionamos nossas ações, reconhecendo e incansavelmente, nos imergindo nas realidades das agricultoras, aprendendo com elas que possuem saber e produzem os sabores do campo, donas da terra.

Assim, essa dinâmica cria um ambiente de aprendizagem mútua que possibilita redirecionar as práticas do projeto a partir da realimentação das ações de pesquisa e subsidiar políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável. As mulheres são parte ativa do projeto, considerando que sofrem violência ao não terem acesso a programas de capacitação de assentadas para gestão produtiva e acolhimento para mulheres vítimas violência e abandono dos companheiros. De acordo com (FREIRE, 1979, p. 45) “O projeto revolu-

2 A concepção freireana de educação, na qual as finalidades, os conteúdos, as ações estão articuladas para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos contribuiu na orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social.

cionário conduz a uma luta contra as estruturas opressoras e desumanizantes”, sendo assim, ao se descobrirem dotadas de potencial para empreender por conta própria, a partir do que criam e produzem no campo, resgatam a autoestima e confiança em si mesmas, ou seja, para Freire (1979, p. 45) isto é, “Quanto mais progride a problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de “desvelar” esta essência. Na medida em que a “desvelam”, se aprofunda sua consciência nascente, conduzindo assim à conscientização da situação pelas classes pobres”. Desse modo, a partir dos desafios propostos o projeto “Educomunicação Popular: protagonismo feminino agroecologia, marketing e alternativas contra a violência de gênero no campo” conduz na perspectiva da ação-reflexão-ação, construindo saberes e valorizando os sabores do campo. A transformação social parte do micro, onde as protagonistas são aquelas que compõem e fazem suas histórias, donas da terra e de um saber imensurável. A equipe de estudantes e docentes ensinam e aprendem com as mulheres agricultoras, considerando a troca de saberes entre as comunidades, com intuito de fortalecer a produção local realizada pelas mulheres do campo é valorizar o que fazem e provocar reflexões para que possam acreditar na força que possuem, unidas.

Referências

- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: a experiência vivida**. Editora Nova Fronteira, 1980.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. Editora Nova Fronteira, 1970.
- COPTEC. **Relatório Ambiental do Projeto de Assentamento Cristo Redentor**. Porto Alegre, dezembro de 2009. Acesso em: 25 set. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo. Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Paz e Terra S/A, 1983.
- HIRATA, Helena. **Globalização e divisão sexual do trabalho**, Campinas, n. 17-18 p 139-156, 2002.
- KAPLÚN, Mário. **Una Pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la torre, 1998.

SOARES, de Oliveira Ismar. **Quando o Educador do Ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito. Comunicação e Educação Revista USP**, São Paulo, n. 3 p. 43, set/dez 2008. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43268>>. Acesso em: 16 set. 2018.

Sobre as autoras:

Carla Beatriz de David Ernesto - Acadêmica do 6º semestre do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA - campus São Borja/RS. Atual bolsista do projeto de extensão “Educomunicação Popular: protagonismo feminino agroecologia, marketing e alternativas contra a violência de gênero no campo”. Voluntária no projeto de extensão Happy hour do t3xto nos anos de 2016 e 2017. Apresentação de relato de experiência com a temática “A população negra no ensino superior: A política de cotas na Universidade Federal do Pampa, campus São Borja/RS” no 3º Encontro Missionário de Estudos Interdisciplinares em Cultura – EMIcUl no ano de 2017 e apresentação de artigo com a temática, “Educomunicação: compreendendo a teoria para transformar a prática” no 9º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão-SIEPE. Contato: carlabde87@gmail.com

Mérli Leal Silva - Graduada em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1989), Mestre em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1997), Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2005) estagio doutoral na Universitat de Valência- Espanha (2004). Pós Doc. na UFRGS em Educomunicação, com missão de estudos em Cuba- CUJAE-2016. É sócia fundadora e ex-diretora pedagógica da Ong Instituto de Desenvolvimento Social Bravagente, onde coordenou o curso de especialização em educação popular e gestão de movimentos sociais. Atua no ensino superior de comunicação desde 1990, sempre pesquisando o campo da educomunicação. Tem experiência e produção na área de Educomunicação Popular e em gestão de projetos Comunitários, pesquisando principalmente os seguintes temas: educação e comunicação, formação docente em tecnologias educativas, meios digitais, gestão alternativa e pedagogia da comunicação crítica, de inspiração freireana. Contato: merlisilva@unipampa.edu.br

Mídias negras, cultura negra, tecnologias e inovações

Denysberg Carvalho Alves de Resende
Francisco de Assis Beserra Wanderley Junior

Este trabalho pretende, a partir do uso do relato de experiência dos autores, levantar a reflexão acerca do processo de construção de uma agência de comunicação, com NEGRA – Comunicação e Mídias Negras, dentro do Centro de Convivência Negra - CCN da Universidade de Brasília – UnB durante os anos de 2017 e 2018. A partir da demanda percebida pelos estudantes negros que frequentam e participam do CCN, foi constatado um déficit de estrutura comunicacional principalmente dentro da universidade, visto as heterogêneas formas de organização política e cultural da comunidade negra universitária da UnB e sua quantidade notável de estudantes negros, tornando-se uma ferramenta imprescindível no constante combate ao racismo acadêmico.

Enquanto canal de articulação foi priorizado o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) voltado para a elaboração de materiais midiáticos educativos antirracistas, estruturados e disponibilizados sobretudo dentro de um portal virtual do CCN criado para facilitar o acesso a conteúdos e informa-

ções sobre temas de interesse da população afro-brasileira, africana e afrodescendente em geral. Portanto, a comNEGRA surgiu da necessidade de articulação e construção de uma rede de comunicação e promoção do conhecimento e de saberes afro-brasileiros dentro da UnB.

Representação e Mídia Negra

Além da grande mídia, outro movimento de produção de conteúdo comunicativo está na construção de representação articulada e consciente de comunicadores sociais negros. A partir da auto-organização coletiva de diversas formas de expressão e meios de comunicação, com maior intensidade no uso de plataformas virtuais e Tecnologias da Informação, se estruturam como formadores de opinião pública, buscando principalmente desmistificar os aspectos, principalmente negativos da cultura negra, no que se pode definir em linhas gerais como Mídias Negras.

A proposta de meios de comunicação que se propõem enquanto Mídias Negras, vai ao encontro de uma política de comunicação étnico-racial, que se utiliza justamente do poder educativo e atuante que a mídia possui, para assim servir de estratégia à superação das desigualdades ainda tão evidentes em nosso país. O próprio resgate histórico da imprensa negra brasileira, que desde do início do século 19 já pautava de forma diversa e incisiva a questão do racismo, nos propõe a pensar uma Mídia Negra que vai além de noticiários factuais e que participa ativamente da construção das representações sociais positivas do povo negro.

As Políticas de Ações Afirmativas iniciadas na UnB em 2004, ao se apresentarem promissoras enquanto políticas públicas de inclusão e sob pressão dos movimentos negros e indígenas de todo o Brasil, influenciou em 2012 a criação da Lei 12.711/12, que determina a criação de cotas raciais e sociais de vagas em universidades públicas federais em todo o território nacional. Tal política de Estado, incorpora uma série de aquisições sociais e jurídicas que a população negra sistematicamente conquistou com maior evidência após a promulgação da Constituição de 1988, como a Abertura jurídica para titulação de terras de comunidades tradicionais negras, o Estatuto da Igualdade Racial, a lei 11.645/2003 (antiga 10.639) que também propõe a inclusão do ensino da

história africana e afro-brasileira nas escolas e a diminuição da desigualdade socioeconômica entre brancos e negros.

Porém, mesmo com inegáveis transformações no cenário de inserção social da população negra brasileira, ainda é evidente a desigual oportunidade que grupos de cor/raça negra (pretos e pardos) e cor/raça branca possuem de exercer suas cidadanias. O alto índice de mortalidade da juventude negra, as dificuldades institucionais enfrentadas pelas comunidades quilombolas para regularizar suas terras, o ataque violento contra a população negra LGBT e a baixa repercussão e influência do ensino da história africana e afro-brasileira nos currículos escolares são alguns dos diversos percalços que, em diferentes contextos, enfrentam os afrodescendentes do Brasil.

Outra grande barreira que pessoas negras enfrentam são os preconceitos ainda presentes em seus cotidianos, que associados a construções de imagens estereotipadas inventadas pela grande mídia e a processos de estigmatização, fazem com que a representação do negro seja sempre atrelada à violência, pobreza, marginalidade, ignorância, sexualidade entre outras características negativas da cultura negra. Nesse sentido, mesmo numa universidade comprometida com as diversas formas de desigualdade sociais, encontra-se diferentes dispositivos institucionais que não se propõe abranger a diversidade de narrativas científicas, presentes no espaço universitário sobretudo após a implementação das políticas de ações afirmativas.

Por que uma agência de produção de mídias negras na UnB?

A Universidade de Brasília é reconhecida por ser a primeira universidade pública federal a implantar Políticas de Ações Afirmativas para inserção de estudantes negros e indígenas no quadro estudantil universitário. Desde 2004, ano marcado pelo início do sistema de cotas e pela reserva de vagas na modalidade étnico-racial, a UnB vem transformando o desafio de construir conhecimentos e técnicas nas mais variadas áreas acadêmicas, sem perder a responsabilidade social que o espaço universitário tem com a sociedade brasileira.

O primeiro grande desafio (inclusive pauta de movimentos negros, indígenas, estudantes, professores e técnico-administrativos na universidade desde 1999,

quando por meio do Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial foi apresentada a primeira proposta de aplicação de políticas afirmativas para grupos étnicos socialmente vulneráveis) foi aumentar o quantitativo de estudantes afrodescendentes e indígenas nas salas de aulas da universidade, visto os baixíssimos índices de presença desses dois grupos étnicos na UnB e em todas as universidades federais do país. As cotas raciais buscavam diversificar a composição étnica do espaço universitário, como também promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados.

Conforme o relatório apresentado pela UnB em 2013, avaliando os resultados da ação afirmativa entre 2/2004 a 1/2012, o cenário de distribuição por cor já expõe índices muito diferentes do período anterior aos anos 2000, apontando um total de 41% dos estudantes negros (2013, p.35) e aproximando-se do ideal, que seriam números próximos ao quantitativo demográfico do Distrito Federal, o qual, no período, correspondia a 56%. Além disso, ao analisar o aproveitamento acadêmico, o relatório concluiu que “o rendimento dos estudantes formados, em todas as áreas do conhecimento, não varia muito entre cotistas e aqueles que ingressaram pelo sistema universal” (2013, p.36) e que se não houvesse ocorrido tal implementação, um número considerável de estudantes não teria tido a oportunidade de estudar na UnB concorrendo apenas nos moldes de seleção anterior às Ações Afirmativas.

Se buscarmos o último Anuário Estatístico da UnB (2011-2015), divulgado em 2016 (Tabela 2.12 e 2.13), é possível ter acesso ao quantitativo exato de estudantes regulares registrados nos cursos de graduação por Unidade Acadêmica e raça/cor no 2º Semestre de 2015. Para fins analíticos, podemos organizar a distribuição dos estudantes dividindo-os em dois grupos: brancos e negros (pardos e pretos). Utilizando esse critério de classificação, não é difícil perceber que, enquanto para alunos de cor/raça branca o percentual foi de 42%, para alunos de cor/raça preta foi de 10% e parda 31%, ou seja, pensando estes enquanto população afrodescendente, o percentual somado chega aos 41%, ilustrando um cenário estudantil com diferentes segmentos sociais e diversidade étnica.

Os resultados apresentados, sem dúvida, colocam a Universidade de Brasília em um lugar de protagonismo frente às políticas de inclusão. Fruto de articulação incessante dos diversos movimentos negros e indígenas que lutaram e lutam para inserir na universidade brasileira a discussão da histórica e latente exclusão da população afrodescendente e indígena, reivindicando ações institucionais da UnB, no caso, enquanto entidade de ensino, pesquisa e extensão comprometida com a responsabilidade social.

Dentre as várias conquistas da comunidade negra universitária da UnB está o Centro de Convivência Negra (CCN). Criado em 2006, o CCN é um espaço institucional que se propõe a ser multidisciplinar em suas variadas atividades e dinâmicas de atuações, sob as demandas e os impactos da presença da população negra e grupos afins no âmbito universitário.

As atividades acadêmicas são modeladas pensando-se em relações raciais, culturas negras, assuntos vários da vida das populações negras e temáticas associadas, que fazem do Centro de Convivência Negra um espaço privilegiado para congregação dos diversos coletivos, grupos de pesquisa, estudantes e professores que propõem e executam atividades de promoção da igualdade e de reconhecimento e enfrentamento do racismo, da discriminação racial e das intolerâncias correlatas na universidade, e os contextos associados.

Como apresentado, as Ações Afirmativas adotadas em 2004, colocaram a UnB em uma posição privilegiada de promotora da inclusão social e da diversidade. A partir de articulação de estudantes, professores e movimentos negros muito já foi conquistado: Cotas Raciais e Sociais, criação do Centro de Convivência Negra, Aumento da estrutura da Assistência Estudantil, Criação da Diretoria da Diversidade (DIV) entre outras. Porém, é necessário ter consciência da dimensão social que estrutura essas demandas e entendimento do processo de reparação histórica que a população afro-brasileira reivindica.

Outro importante motivo para se pensar a comunidade negra universitária, enquanto Plano Político Pedagógico de uma universidade que quer se pensar plural, dialógica e internacional, é o alinhamento político institucional do Governo Federal com a 68ª Assembleia Geral das Organizações das Nações Unidas, ocor-

rida em 19 de dezembro de 2013, na qual foi proclamada a Década Internacional de Povos Afrodescendentes, com início em 1º de janeiro de 2015 e fim em 31 de dezembro de 2024. O comprometimento que todos os países acordaram na declaração tinha como tema “reconhecimento, justiça e desenvolvimento”, demonstrando a variedade de condições que africanos e afrodescendentes estão situados pelo planeta. Não muito diferente, promover o acesso a informação pode contribuir para o fortalecimento das comunidades negras, para seu “desenvolvimento”, como também apresenta a oportunidade do “reconhecimento” de todos (negros e não negros), do significado e importância da história e culturas negras.

Considerando a quantidade notável de estudantes negros na universidade, é imprescindível o constante combate ao racismo no espaço acadêmico, que deve sempre oportunizar a diversidade na comunicação institucional, incentivando a difusão de informações que possam promover a cidadania de toda a comunidade universitária. O aprimoramento nos processos de ensino depende da abertura de novos olhares para a mesma questão, ou seja, dar espaço para grupos historicamente marginalizados do espaço produtor de informações é também inovar na produção de conhecimento.

O Centro de Convivência Negra da UnB sempre esteve engajado no estímulo à construção de atividades de ensino, pesquisa e extensão que fortalecem a prática de esportes, arte e cultura, a fim de munir a comunidade negra acadêmica de conhecimentos e ferramentas para fortalecer a permanência de estudantes negros, ingressos ou não pelo Sistema de Cotas, na UnB e no universo acadêmico científico de forma geral.

A comNEGRA surgiu da necessidade de articulação e construção de uma rede de comunicação e promoção do conhecimento e de saberes afro-brasileiros dentro da Universidade de Brasília. Além de um espaço com a estrutura necessária para uma agência de comunicação, este projeto se propõe disseminar com mais intensidade os conteúdos disponíveis, os quais a partir de uma plataforma digital que, estruturada como um portal educativo, pretende-se facilitar o acesso de qualquer pessoa a conteúdos e informações sobre cultura e população afro-brasileira, africana e afrodescendente.

Metodologia

Este projeto foi organizado em três módulos de execução: o primeiro consistiu na criação e estruturação da comNEGRA dentro do espaço físico do CCN; o segundo módulo de trabalho foi direcionado à restauração do endereço eletrônico do CCN e a elaboração de um portal educativo e informativo acerca da questão negra; o terceiro se estruturou na promoção de oficinas, minicursos e seminários com a temática Mídia Negra.

Descrição de cada módulo

1. Criação e estruturação da *comNEGRA*: A criação da Agência de Comunicação Negra do Centro de Convivência Negra foi estruturada para ser um espaço de produção e difusão de conhecimentos referentes a questão negra a partir da aplicação de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), os quais buscam promover maior eficiência na gerência e otimização da atuação de Tecnologias Sociais em diferentes meios da *comNEGRA* que a informação midiática hoje se apresenta. O espaço físico foi alocado na sede do CCN-UnB e conta com um ambiente próprio para a elaboração dos conteúdos. A *comNEGRA* possui materiais de consumo próprio, tais como: equipamentos de informática para escritório (computadores, impressora) e equipamentos básicos para um serviço de comunicação (câmera fotográfica, tripé, etc.).

2. Site CCN: Reelaboração do site do CCN buscando construir uma plataforma educativa on-line, a qual ambiciona ser o principal veículo de comunicação da *comNEGRA*, sendo um espaço virtual de difusão de informações e conteúdos educativos.

3. Cursos de formação em Mídias Negras: Para incentivar a produção e circulação de Mídias Negras na universidade, promover-se-ão seminários e oficinas que busquem estimular e favorecer a formação de comunicadores sociais negros, e incentivar a participação na *comNEGRA* CCN. Serão desenvolvidas 5 (cinco) atividades que buscam abarcar os principais aspectos de atuação que um produtor de mídia independente articula, como escrita jornalística, fotografia, uso de redes sociais e de tecnologias das informações, parcerias políticas-institucionais com outros canais de comunicação, além de história da cultura afro-brasileira e africana.

Resultados e Discussões

Com esse projeto, buscamos intensificar a diversidade da comunicação produzida na universidade, fortalecendo o Centro de Convivência Negra da Universidade de Brasília – UnB, de modo que continue a executar atividades de promoção da igualdade e de reconhecimento e enfrentamento do racismo, da discriminação racial e de intolerâncias correlatas, buscando criar uma consciência, para os oprimidos e os discriminados, contra os agressores.

Atualmente, diversos estudantes negros da graduação e pós-graduação estão vinculados ao CCN por meio de projetos de monitoria, pesquisa e extensão que abarque a dimensão da população negra no Brasil e, neste sentido, a *comNEGRA* funciona seguindo o mesmo modelo. A partir desses projetos, nós norteamos através do programa AfroAtitude, para a construção de um ambiente educativo e formativo, que possa promover o protagonismo dos estudantes negros envolvidos.

A extensão e a pesquisa, a partir da interação mútua dos diferentes segmentos da comunidade negra universitária, mostra-se favorável neste espaço, que se propõem transpassar as barreiras dos tradicionais métodos de aprendizagem limitado as salas de aula, e se envolve em uma rede de relações estudantis que valorizam as trocas de experiências e vivências enquanto acadêmicos negros e negras, que ajudam a reforçar laços de solidariedade e conseqüente modos de agir coletivo e colaborativo frente a uma ação objetiva.

Almejamos promover a discussão ideológica para ascensão e fortalecimento o ambiente para a produção de conhecimento e de empoderamento de pessoas negras, já que não só o material produzido será um vetor de conteúdos voltados para a conscientização racial e de uma educação antirracista, mas os próprios produtores do conteúdo (estudantes, técnico-administrativos e professores negros vinculados ao CCN) estarão em contato com a possibilidade de aprenderem e elaborarem esses materiais de conscientização, constituindo-se também em um processo de autoempoderamento, visto que estarão aprendendo a gerenciar suas vozes e opiniões acerca de aspectos da cultura negra.

O portal ccn.unb.br estava desatualizado desde o ano de 2012. Segue uma comparação entre a versão desatualizada e a versão atual.

Antes



Figura 1a – Home Page do site do Centro de Convivência Negra.
Fonte: Print Screen do site ccn.unb.br do Centro de Convivência Negra - UnB

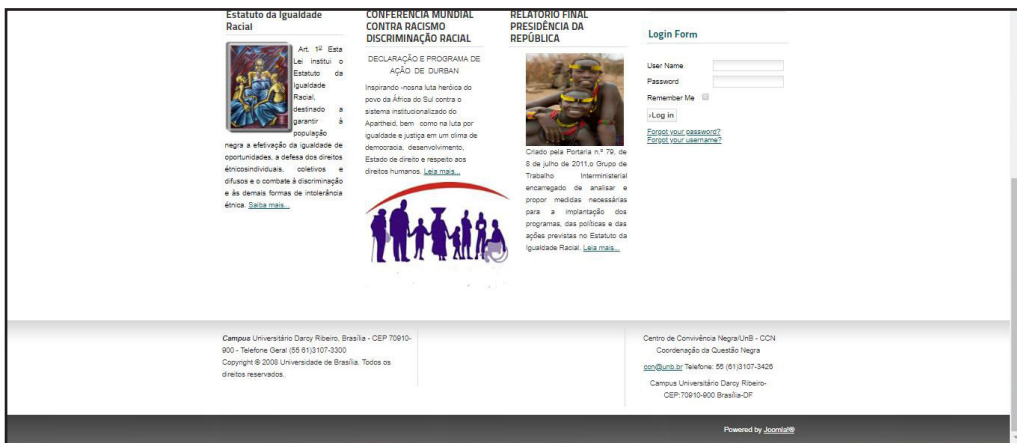


Figura 1b – Home Page do site do Centro de Convivência Negra.
Fonte: Print Screen do site ccn.unb.br do Centro de Convivência Negra - UnB

Depois



Figura 2a – Nova Home Page do site do Centro de Convivência Negra.
Fonte: Arte 1 do Centro de Convivência Negra - UnB



Figura 2b – Nova Home Page do site do Centro de Convivência Negra.
Fonte: Arte 2 do Centro de Convivência Negra – UnB



Figura 1c – Nova Home Page do site do Centro de Convivência Negra.

Fonte: Arte 3 do Centro de Convivência Negra - UnB

Referências

CARVALHO, J. J.; SEGATO, R. L. **Plano de metas para a integração social, étnica e racial da Universidade de Brasília**. 2002. 2 Análise do sistema de cotas para negros da Universidade de Brasília. Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/sala206/article/view/13798/9777>> Acesso em: 3 de nov. 2017.

DE CAMPOS HAGEMEYER, Regina Cely. **Formação docente, valores éticos e cultura das mídias digitais: referenciais das práticas de professores para a escola contemporânea**. Revista Diálogo Educacional, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014. <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogo-educacional/article/view/6638/6536>> Acesso em: 10 de nov. 2017.

FRANCKLIN, Eugene Oliveira et al. **Aceitação Afro: as mídias sociais digitais na revalorização e afirmação da identidade negra**. 2017.

DA SILVA, Luizete Vicente; NUNES, Márcia Vidal. **Mídias negras: um espaço de produção do ativismo da juventude negra Kalunga através do uso das novas tecnologias**. Revista Internacional de Folkcomunicação, v. 15, n. 35, p. 63-86, 2018. <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/4055/1/eugeneoliveirafrancklin.pdf>> Acesso em: 10 de ago. 2018.

RANGEL, Edson. **Afrofuturismo e questões políticas do negro na ficção científica**. Revista de Audiovisual Sala 206, n. 5, 2016. <<http://www.periodicos.ufes.br/sala206/article/view/13798/9777>> Acesso em: 25 de ago. 2018.

Sobre os Autores

Denysberg Carvalho Alves de Resende - Licenciatura da Computação, com ênfase em Ciência da Computação pela Universidade de Brasília. Trabalho como Auxiliar Técnico em Teste de Softwares, sou Empreendedor Social, e desde o ano de 2008 atuo como Instrutor de Cursos Livres com foco em Informática e novas tecnologias. Profissional Multidisciplinar Técnico EAD. Com habilidade em Moodle. Área de Interesse: Interação Humano-Computação; Educação e Tecnologia e Projetos Sociais que envolvam Inovação Tecnológica. Na Universidade de Brasília participo do programa AfroAtitude, do projeto de extensão Educação Digital e dos projetos de pesquisa A3M ComNegra e Poiese e Dissenso.

Francisco de Assis Beserra Wanderley Junior - Estudo Ciências Sociais na Universidade de Brasília, com habilitação em Antropologia. Tenho inquietações que beiram os seguintes campos: Estudos Afro Brasileiros, Memória, Escravidão e pós-emancipação, Comunidades Negras Rurais e Urbanas - Quilombolas, Comunidades Negras Universitárias, Etnografia(s), Antropologia(s), Sociedade, Natureza, Antropologia(s) Latino-Americana, Performance, Ritual, Corpo, Mito, Dramas Sociais e Experiências.

EDUCOMUNICAÇÃO: EQUIDADE RACIAL E DE GÊNERO

A (auto) representação das mulheres periféricas no projeto midiático “Nós, mulheres da periferia”: aproximação com os preceitos da educomunicação

Evelyn Medeiros Kazan

Cláudia Lago

As transformações científicas e tecnológicas, a digitalização da sociedade e a preponderância das redes digitais marcam nossas práticas socioculturais. É impossível ignorar os impactos dessas transformações em nossas vidas, muito menos à vida em comunidade.

As mudanças que a internet propiciou nos aspectos básicos da comunicação, como o princípio da tríade emissor – mensagem – receptor, tornada uma comunicação mais interativa, na qual o emissor se torna receptor e vice-versa, possibilitou que movimentos políticos – sociais identificassem no ambiente virtual uma abertura para as mobilizações, um ambiente propício para as práticas e expressões coletivas, com novas significações e endereçamentos múltiplos (NATANSOHN, 2013), ao viabilizarem um espaço de expressão mais horizontal,

com um maior alcance e fluxo de compartilhamento da informação, tornando possível a construção e o intercâmbio de comunidades/ redes que considerem as diferentes esferas da sociedade: como as diferenças de identidade e localidade. (Abella, 2016; Albu, 2017)

Não foi diferente com os movimentos feministas, que se apoderaram dessas ferramentas na expectativa de criar espaços alternativos de representação, de afirmação e de visibilidade, tornando-se produtores e transmissores de conteúdo. Os espaços virtuais, ao possibilitar o intercâmbio e divulgação de ideias, proporcionam às feministas representação diversas das costumeiras, e o compartilhamento de recursos para o empoderamento de mulheres¹. (NATANSOHN, 2013).

No Brasil, as mídias digitais também representam um instrumento de luta, por meio do ativismo midiático (CASTILHO e ROMANCINI, 2017). Diversos coletivos de comunicação independente² utilizam-se das ferramentas tecnológicas para produzir conteúdos informativos e disputar a narrativa com as mídias hegemônicas, com textos que nos fazem vislumbrar uma comunicação mais pluralista e renovadora. Os atores e coletivos periféricos que colocam as pautas de raça, gênero e classe social no debate público também utilizam destas redes como artifício de luta, representatividade e união, como por exemplo: @pretosdealmapreta, @agenciamural, @periferiaemovimento, @nosmulheresdapерiferia, entre outros.

Nesse estudo exploratório pretendemos fazer uma reflexão sobre a representação e identidade das mulheres periféricas nas mídias digitais, a partir do projeto midiático *Nós, mulheres da Periferia*. Ao mesmo tempo, buscamos pensar as aproximações possíveis deste projeto com os preceitos da educomunicação.

-
- 1 Neste artigo optou por utilizar o termo ‘mulheres’ visando tornar o texto mais fluído, entretanto, não pretende pressupor identidades fixas e estáveis, uma categoria ‘única’ de mulheres.
 - 2 Para saber mais detalhes sobre coletivos de mídia independentes, ver: Mapa do Jornalismo Independente, da Agência Pública.

A escolha desse coletivo se deu pela importância da temática, e por ser um dos coletivos de maior reverberação online³ que trabalha o assunto da representação de mulheres periféricas. Para isso, iniciamos com uma breve explanação sobre o coletivo, trazendo como referência alguns textos que demarcam suas posições enquanto movimento sócio-político, especialmente sua identificação *do que significa ser mulher na periferia*. Por fim, apontamos as afinidades dos conceitos da Educomunicação com as ações e falas do coletivo.

Nós, Mulheres da Periferia

O coletivo é formado por mulheres⁴ comunicadoras que nasceram, cresceram e ainda moram nas periferias, de Norte a Sul da cidade de São Paulo. Essas mulheres se propõem a criar, por meio das redes sociais e do site, ambientes que possam minimizar a falta de representatividade dessa população na imprensa, a partir de diferentes formatos comunicativos (jornalismo investigativo, literário, artístico e audiovisual) e com uma linguagem autoral, próxima, acessível partindo das suas próprias vozes e experiências.

O grupo objetiva ser principalmente o meio, o veículo, que coloque as mulheres periféricas em destaque, problematizando os preconceitos e os estereótipos limitadores dessas mulheres e, ao mesmo tempo, informando e divulgando ações e possibilitando espaços de visibilidade, de produção de conhecimento autoral, de fomento à memória ao reunir histórias e experiências. As autoras assumem como fio condutor editorial a relação entre gênero, raça, classe e território.

3 O coletivo possui, no momento da produção deste estudo (set/2018), 27.900 curtidas no facebook. Para termos base de comparação da sua influencia numérica, utilizaremos a Rede de Jornalistas da Periferia, que é uma Rede de comunicação popular formada por pessoas e coletivos que são e atuam a partir das periferias de São Paulo, na qual o coletivo Nós também esta inserido, possuindo 5.669 curtidas no facebook

4 Aline Kátia Melo, da Jova Rural, zona norte de São Paulo; Bianca Pedrina, de Carapicuíba, Grande São Paulo; Jéssica Moreira, de Perus, zona noroeste; Livia Lima, de Artur Alvim, zona leste; Mayara Penina, de Paraisópolis, zona sul ; Regiany Silva, da Cidade Tiradentes, zona leste; e Semayat Oliveira, da Cidade Ademar, zona sul.

Mulheres periféricas: Quais identidades e de que sujeitos falamos?

Antes de iniciar a análise sobre as representações que o coletivo “Nós, mulheres da periferia” faz sobre si mesmas e por consequência sobre seu público alvo, acredito ser de extrema importância relatar que me insiro no universo pesquisado, pois sou uma mulher periférica e ativista por melhores condições sócio- culturais na periferia de São Paulo, embasada no paradigma da educação. A temática, portanto, é cara para mim. Sendo assim, ao anunciar o lugar de onde falo busco trazer, a partir das minhas experiências, as diferentes perspectivas e olhares sobre a sociedade na qual me insiro.

Retratar o que é esse sentimento de se morar na periferia, de ser uma mulher periférica, não é uma tarefa fácil. Jessica Moreira, integrante do coletivo Nós, buscando ilustrar essa experiência de ser um sujeito periférico, produz uma reflexão sobre o filme Pantera Negra, um super-herói negro, e realiza uma comparação das periferias brasileiras com Wakanda, nação africana fictícia do filme.

(...) Mas Wakanda também é, simbolicamente, a periferia e fez vibrar em mim o sentimento de fazer parte de uma “comunidade”. Pois Wakanda é quase aquela casa onde você construiu suas raízes e sabe que pode encontrar o acolhimento que precisa, mesmo depois de algum voo longo. Wakanda é onde seus ancestrais construíram as histórias e memórias que podem te fortalecer para continuar vivendo e enfrentar as adversidades que ainda é ser uma pessoa periférica, ou “wakandeiro”, neste caso.⁵

Assim, a periferia, a partir da fala da autora, aparece como sendo um lugar de pertencimento, um lugar de luta, de memória e resistência. A localidade geográfica deixa de ser a característica principal que define o sentimento de comunidade que descreve em seu texto. Conforme Peruzzo (2002) mesmo à distância pode-se ter esse sentimento de pertença e confiança por não se trata apenas de questão geográfico/ territorial, mas sim, de elementos de ordem cultural, histórica, jurídica, política, econômica, etc.

5 Matéria completa em: <http://nosmulheresdaperiferia.com.br/nossas-vozes/panteira-negra-e-wakanda-que-existe-em-cada-periferia/>

De acordo com Stuart Hall (2006), os sujeitos pós-modernos são indivíduos fragmentados, desprovidos de uma identidade fixa, compostos por várias identidades que são transitórias e mutáveis. Sendo assim, a vivência no bairro, no território, entendendo esta convivência não como formas, mas como “objetos de ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (SANTOS, 1994), forma e transforma este sujeito continuamente, em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Nesse contexto, pensar as marcações que intersectam a produção das identidades das mulheres periféricas no cenário contemporâneo é percorrer caminhos descontínuos e complexos, de múltiplas categorias e definições. A partir do deslocamento do pensamento hegemônico, da ressignificação das identidades sejam elas de raça, gênero, classe, religião ou território e da construção de outros e novos lugares de falas. (LIMA, s/d; RIBEIRO, 2017)

Mulheres periféricas: negritude e violência.

A invisibilidade das mulheres periféricas, no âmbito social, cultural e das políticas públicas é reforçada pela falta de representação nas mídias hegemônicas, ao retratar estas mulheres de forma universalista, em uma abordagem superficial, reduzindo-as ao lugar geográfico em que estão inseridas. Tendo estas mídias a tendência de estigmatizar, de apresentar as mulheres periféricas quase sempre construídas também como mulheres negras, como um ser objetivado que não possui conhecimento/saber, com a sexualidade aflorada, como uma mulher encenqueira, durona (inabalável), como vítima ou protagonista de delitos e de crimes. Em entrevista para o Blog Mural da folha de são Paulo, em 2015, o coletivo “Nós Mulheres da periferia” relata como elas enxergam esses estereótipos, essas representações, das mulheres periféricas pelas mídias:

(...) é retratada de forma genérica, estereotipada, estigmatizada, apenas por ser da periferia. Por sua localização geográfica, acreditam que ela se expressa, fala e se veste apenas de uma forma. Os meios de comunicação de massa ou grande mídia, como dizemos, traz em seus anúncios, novelas e comerciais um único tipo de mulher da periferia, sempre é a empregada doméstica ou a piriguete.

Somos empregadas domésticas, sim, somos também piriguetes, mas somos várias outras também. Somos a mãe, a tia, a irmã, a mulher guerreira desde o nascimento. (...) A periferia é composta por pessoas muito diversas e, pelas dificuldades todas que passam, muito criativas. (...)⁶

A partir desses recortes da entrevista citada é possível identificar alguns dos diversos preconceitos e opressões que o coletivo identifica que estas mulheres possam vivenciar, e para realizar uma discussão sobre feminismo na periferia, se faz necessário pensar a partir dos diferentes contextos históricos, invertendo o contexto de invisibilidade das mulheres tradicionalmente deixadas à margem.

“Somos maioria. Somos minoria. Pobres, pretas, brancas, periféricas. Migrante, nordestina, baianinha, quilombola, indígena. (...) Somos as mães que trabalham para as filhas estudarem. Somos as filhas que se formam na universidade para as mães voltarem para a escola. Somos operárias, empreendedoras, manicures, jornalistas (...). Somos quem trabalha em mutirão carregando bloco e fazendo marmitta. Somos quem denuncia que a vizinha apanha do marido. Somos amor, perdão, paciência, doçura, fortaleza. Somos esperança. Somos Nós, mulheres da periferia”. (manifesto, “Nós, mulheres da periferia”)⁷

Esse compilado do manifesto do coletivo “Nós, mulheres da Periferia” exemplifica de onde parte os questionamentos que o “Nós” realiza em suas mídias: em relação ao lugar representativo dessas “mulheres periféricas” na sociedade. Por meio de frases auto afirmativas enquanto grupo e com o intuito de gerar representatividade, as autoras tentam quebrar a barreira da universalidade da “mulher”, explicitando os múltiplos marcadores/ categorias sociais que inter-

6 Entrevista completa em: <https://mural.blogfolha.uol.com.br/2015/03/08/ser-mulher-e-ser-da-periferia-e-pelo-menos-duas-vezes-mais-dificil-diz-coletivo/>

7 Acesso ao manifesto completo do coletivo em: <http://nosmulheresdaperiferia.com.br/manifesto/>

cruzam a construção das identidades desses sujeitos, como: raça gênero, questões socioeconômicas e a noção de território/ localidade, em um claro apontamento sobre a interseccionalidade (CRENSHAW, 2000)

Partindo disso, do recorte feito pelo coletivo, que fala especificamente de e para as mulheres periféricas, apontando para a sua multiplicidade, por meio de dados⁸ representam-se como majoritariamente negras.

“Das senzalas para as bordas do país. Nós, mulheres da periferia, somos majoritariamente pretas. Estamos na beira da beira dos direitos, lá onde a dor passa do singular para o plural e a força particular encontra a coletiva. (Texto: O quanto somos negras, no site do coletivo)

Por conta dessa fala, achamos importante trazer à tona o pensamento de Bairros (1995) sobre as categorias mulheres negras, quando enfatiza que não existe uma identidade única, sendo esta categoria construída a partir da “expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça)” (BAIRROS, 1995, p. 461). Destacando que as experiências de opressões, não são somadas, : uma mulher negra trabalhadora, “não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual racista e sexista”. (BAIRROS, 1995, p. 461)

Desta forma, a insegurança, a violência contra as mulheres da periferia é produto da combinação de múltiplas formas de discriminação, baseadas em sistemas

8 Utilizam como base os dados do PNAD de 2011 mostrando que a população brasileira é predominada por mulheres, 100 milhões, sendo que metade delas são declaradas negras, pretas ou pardas. Entre essas 39,8% estão em situação de pobreza e 26% das famílias que habitam domicílios urbanos em favelas são liderados por elas. Semayat S. Oliveira, autora do texto: O quanto somos negras (no site do coletivo), ainda questiona sobre a importância de se atentar sobre a possibilidade desses números serem ainda maiores: “fica a imaginação e a vontade de contabilizar as morenas claras, morenas escuras e moreninhas que ainda firmam o pé no processo de identidade racial”.

de desigualdades que se retroalimentam – sobretudo de gênero, raça, etnia, classe e orientação e identidade sexual. Segundo o *Dossiê Violência contra as Mulheres*, em diversos países, as mulheres negras aparecem como maioria das vítimas. No Brasil, raça e etnia são elementos fundamentais para a compreensão e enfrentamento ao processo de violação de direitos das mulheres, dentro e fora de casa.

Sendo assim, ser pobre e negro no país é uma violência avassaladora em termos materiais e físicos, mas é também uma violência simbólica invisibilizada, naturalizada e silenciada (Sousa 2009). E o coletivo “Nós, mulheres da periferia”, ressalta isso em diversos textos em seu site, como por exemplo, no texto que fala sobre a prisão de Rafael Braga e seu impacto nas mulheres periféricas:

(...) “Se a justiça está fazendo isso com o Rafael Braga, que é um caso de visibilidade, o que a sociedade não deixa de ver com os corpos negros na periferia, ainda mais nós, mulheres, que estamos ainda mais vulneráveis?”, refletiu Jéssica Tavares, 24, moradora de São Bernardo do Campo, que também acompanhava a vigília. (Texto “Como a prisão de Rafael Braga também afeta as mulheres negras na periferia”, de Jessica Moreira)⁹

Esse questionamento sobre o corpo feminino periférico que fica exposto, desprotegido, desamparado, é necessário para se repensar a construção da identidade da mulher negra para além do olhar do discurso civilizador ocidental, que a definiu como selvagem, perigosa, amoral e detentora de uma raça distinta, que por ser diferente, era permitido submetê-la às violências (FERREIRA e HAMLIN, 2010). Complementando essa visão, Lélia Gonzales, ao argumentar sobre os efeitos violentos do racismo e o sexismo na vida da mulher negra, aponta para a formação do ‘papal’ da mulher negra atribuído na sociedade :mulata, doméstica e mãe preta. Gonzales afirma que apesar das mudanças

9 Texto completo em: <http://nosmulheresdaperiferia.com.br/noticias/como-a-prisao-de-rafael-braga-tambem-afeta-as-mulheres-negras-na-periferia/>

dos termos, as discriminações continuam, legitimando o mito da democracia racial. E é a partir do histórico racista e sexista que se inserem os mais diversos de tipos de violência que atingem mulheres negras principalmente:

Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática. (González, 1983, p.9)

Nesse aspecto, os relatos que os textos que o coletivo “Nós, mulheres da periferia” traz de mulheres que habitam as favelas e periferias de São Paulo, ultrapassam a necessidade de se trabalhar, de se olhar, a multiplicidade de diferenças que marcam corporalmente essas mulheres, que sofrem com a dominação branca elitista e que trabalham todos os dias para sustentar sua família: denunciam os descasos e as violências que mulheres podem sofrer durante a vida.

Outro ponto que devemos destacar é a naturalização de violência sexual que é cometida contra mulheres negras e indígenas. Utilizando como apoio Sueli Carneiro (2009) ao dizer que as mulheres negras escravizadas foram alvos constantes da violência sexual, constituindo um mecanismo inseparável da dinâmica opressiva que engendrou o trabalho escravo nas Américas, Santos (2016) complementa esta visão ao afirmar que o corpo da mulher negra “passou a ser relacionado a representações de acessibilidade e subordinação sexual, ao mesmo tempo em que os estereótipos racistas consolidaram a figura delas, enquanto um coletivo, como uma identidade de objeto” (SANTOS, 2016, p. 22).

Essa objetivação do corpo da mulher negra, “marca o lugar de significação da diferença, e representada como a alteridade radical contraposta à figura do homem branco, vinculado à mente e à racionalidade”. (SANTOS, 2016, p.16) Destaca-se aqui a importância do papel do coletivo ao tentar romper com esse

pensamento hegemônico onde as diferenças são oprimidas e invisibilizadas, possibilitando que as mulheres negras sejam desvinculadas desse estereótipo corporificado e ligado ao não pensar (HOOKS, 1995).

Pode-se dizer assim, que as mulheres negras, mulheres periféricas, diante das múltiplas formas de opressões e preconceitos que vivenciam, enfrentam a violência sofrida de forma diferente da mulher branca das camadas dominantes, pois aquelas partem de outros locais, de outras vivências, partem das interconexões das suas diversas formas de opressão, de onde elas se intersectam. (SANTOS, 2016, p. 22). Com base nessa visão, entende-se que as desigualdades são operadas por meio da “racialização” de modo inflexível e complexo, excluindo esses grupos corporalmente marcados.

Educomunicação e conclusão

Possibilitar espaços de mídia que apontem para “lugares” em que mulheres marginalizadas tenham suas falas é necessário para que haja um rompimento da invisibilidade, da tentação da universalidade e uma possível ressignificação das identidades.

“Assim como Queila, nós, e tantas outras mulheres das periferias, tivemos nossas vozes historicamente subalternizadas, caladas, ignoradas. E apesar de alguns avanços, somos a parcela da sociedade que ainda precisa lutar para exercer o direito de se manifestar e se posicionar por si mesma.

A periferia é preta, na cor, e na história ainda não contada sobre como é sobreviver a uma cidade tão racista quanto São Paulo. Foi nas bordas dessa metrópole que nossas famílias se instalaram, enquanto o centro branco as expulsava. É aqui que permanecemos e começamos a contar não apenas a história de crueldade contra o nosso povo – onde o genocídio da juventude negra ainda é uma realidade – mas as narrativas escondidas das memórias ancestrais. (...) recentemente, a palavra periferia tem sido muito referida como discurso, contexto, reflexão e debate, em diversas esferas, sejam elas políticas, econômicas, raciais ou de gênero. Porém, essa análi-

se é realizada em grande parte por meio de pessoas convidadas e que são referências, sobretudo acadêmicas. São levantados dados, realizadas projeções, elaboradas diversas hipóteses, mas, na maioria das vezes, elas não emergem da própria consciência e produção das mulheres da periferia. (“Voz ela já tem, meu bem! São ouvidos que ela quer”: o que as mulheres da periferia têm a dizer sobre si mesmas)

Os trechos exibidos acima expõem a relevância do ato de terem espaços de ‘fala’, do fato desse coletivo empenhar-se em se auto definir e se auto avaliar como mulheres marginalizadas, como mulheres periféricas, para se deslocar o pensamento hegemônico e construir novos espaços de visibilidade, voz e reconhecimento. Patrícia Hill Collins (2016) argumenta que as mulheres negras ao fazerem o exercício de autorreflexão fortalecem a comunidade que representam e possibilitam um distanciamento do pensamento da norma colonizadora, ressignificando as identidades, viabilizando novos olhares e lugares:

“(...)definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista auto-definido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de “outro” objetificado é uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação. O status de ser o “outro” implica ser o outro em relação a algo ou ser diferente da norma pressuposta de comportamento masculino branco. (Collins, 2016, p. 105)

Desta forma o coletivo, ao propor um trabalho de auto definição e a auto avaliação das mulheres negras e periféricas, de forma mais plural e integradora, pode atenuar o dano potencial à autoestima destas mulheres no exercício diário de “rejeitarem opressão psicológica internalizada”. Entendendo que ao se autodefinirem, validam-se enquanto sujeitos humanos, ao enfrentarem a visão colonial. (Collins, 2016, p. 104- 106)

A partir da visão do paradigma da Educomunicação¹⁰, pensamos práticas de comunicação dialógicas reflexivas, como a do “Nós Mulheres da Periferia”, que utilizam o potencial midiático com o objetivo de descolonizar as nossas narrativas, estéticas e valores, para que se desmistifique o processo comunicacional. Práticas que possibilitam aos sujeitos a desconstrução de estereótipos construídos pelas mídias, ao utilizarem ferramentas que permitem a esses sujeitos serem “mídia”, produzirem conteúdo e não apenas consumir mensagens, mas também participar e produzir, tornando-se “comunicadores” conscientes.

Entendendo ainda este ato de comunicar novas narrativas e vivências, a partir do lugar situado do sujeito, como ato político, como um processo formativo da construção da identidade do sujeito livre e autônomo. A partir do pensamento de Cecília Peruzzo, entendemos que o trabalho realizado pelo coletivo pode possibilitar o tornar-se cidadãs para estas mulheres na atualidade, pois este ato de apropriação das tecnologias insere uma multiplicidade de vozes e locais nas mídias, e ao tratarem da questão do feminino, ampliam a capacidade dos indivíduos de proporem suas demandas, necessidades, seus anseios na esfera pública.

Essas mudanças que o coletivo promoveu nos espaços sociais simbolicamente representados pelas mulheres da periferia nas mídias se tornou viável devido ao acolhimento destas em sua plenitude e complexidade, sem reduzi-las à categorias estereotipantes, um constante exercício de alteridade, que se estabelece numa relação dialógica. Entendendo esta a partir do pensamento de Paulo Freire (1987) ao pontuar que o ato de dialogar, de se pronunciar, é uma ação transformadora, sendo o momento do encontro e da troca, um ambiente

10 Definido pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/USP) da ECA-USP, em pesquisa de 1997-1999, como: “O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem. Tem como essência a intencionalidade educativa e como meta o pleno exercício da liberdade de expressão dos atores sociais”.

de respeito e solidariedade, criando um ambiente horizontal de escuta e fala. Segundo Freire (1987, p.80):

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo.

Assim, o diálogo possibilita pensar ações transformadoras que valorizem a singularidade do “eu” e do “outro”. Sendo o diálogo essencial no processo educ comunicativo e as tecnologias pensadas como um meio facilitador do diálogo. Pode-se pensar nas formas como as autoras do coletivo trabalham com a questão (auto) representativa das mulheres periféricas, dialogando com diversas vivências e narrativas, rompendo o estigma da periferia que a mídia hegemônica impõe, dando voz e sendo essas vozes das mulheres periféricas, como mulheres guerreiras, mulheres de luta ao relatar seus cotidianos, dando a essas mulheres a possibilidade de existir, ao possibilitarem um espaço para a fala atenta. Quebra o espaço silenciado estruturalmente pelas condições sociais e possibilitam que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas não mais como subalternizadas.

Neste breve e sucinto estudo explanatório do corpus “Nos Mulheres da Periferia”, a partir de suas publicações online, percebe-se uma aproximação dos preceitos da Educomunicação nas ações do coletivo, ao ter como base a busca da qualidade no processo comunicativo, entendendo esta, como um processo educativo/formativo, utilizando-se como suporte os mais variados veículos comunicacionais, os quais possibilitam ao indivíduo (leitor e produtor), um exercício de leitura crítica sobre os meios e ao mesmo tempo o empoderamento, não apenas tecnológico, com o direito à informação, o direito de ser “mídia”, mas também, o de empoderar-se ao se expressar, ao criar uma relação dialógica em todos os espaços comunicativos/educativos, nos quais está em constante contato. Encoraja esse indivíduo ao próprio exercício de cidadania, de forma democrática e colaborativa.

Referências

ALBU, Debora. **Ciberfeminismo no brasil: construindo identidades dentro dos limites da rede**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

ALCOFF, Linda. **Uma epistemologia para a próxima revolução**. Sociedade e Estado. Brasília, n.1,v.31,jan./abr.,2016. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estado/article/view/21425/15326>>. Acesso: 24 mai.2018

BAIRROS, Luíza. **Nossos feminismos revisitados**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458-463, 2. sem. 1995.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE RACISMO, XENOFOBIA E GÊNERO, 2001, Durban. Anais. p. 1-6. Disponível em: <http://latitudeslatinas.com/download/artigos/enegrecer-o-feminismo-a-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-a-partir-de-uma-perspectiva-de-genero.pdf>.

CASTILHO, Fernanda; ROMANCINI, Richard. **Minas de Luta: Cultura do quarto virtual nas ocupações das escolhas públicas em São Paulo**. In XXVI ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 2017, São Paulo. Anais eletrônicos. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2017. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/arquivos_2017/trabalhos_arquivo_TOHPEE9JM7GX9_ZQ6BKOR_26_5315_12_02_2017_12_55_55.pdf>. Acesso em: 09.jun.2017.

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 99-127, Jan/Abr 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>>. Acesso em: 30.jul.2018

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra – 29ª edição.

GONZALEZ, Léila. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/17805790/1123062368/name/RACISMO+E+SEXISMO+NA+CULTURA+BRASILEIRA.pdf> Acesso em: 30.jul.2018

HERMANN, Nadja. **A questão do outro e o diálogo**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2014, vol.19, n.57, pp.477-493. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000200011>. Acesso em: 04 set. 2017.

HOOKS, Bell. **Intelectuais negras**. Estudos Feministas, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p.464-478, 1995.

LIMA, Ana Nery Correia. **MULHERES MILITANTES NEGRAS: a interseccionalidade de gênero e raça na produção das identidades contemporâneas**. II CONINTER- Congresso Internacional In-

terdisciplinar em sociais e humanidades. s/d. Disponível em: <https://poligen.polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/feminismo%20negro.pdf> Acesso em: 30.jul.2018.

NATANSOHN, Graciela. **Que têm a ver as tecnologias digitais com o gênero?** In: NAHANSOHN, Graciela (Org.). Internet em código feminino. Teorias e práticas. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujia, 2013, p.15-38.

RIBEIRO, D. **O que é: Lugar de fala?** Belo horizonte (MG): Letramento, 2017.

SANTOS, M. (1994). **O retorno do território.** In: Território: globalização e fragmentação (pp. p.155-16). São Paulo: Hucitec.

SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos. **DOSSIÊ MULHERES NEGRAS: experiências, vivências e ativismos. Os estudos feministas e o racismo epistêmico.** Revista Gênero, Niterói, v.16, n.2, p. 7- 32, 1.sem. 2016.

SOARES, I. d. (jan/mar de 1999). **Comunicação / educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais.** Revista Contato, Ano 1, Nº 1, p. 19-74.

PERUZZO, C. (2006). **Rádios Comunitários: entre controvérsias, legalidade e repressão.** In: J. MARQUES DE MELO, M. C. GOBBI & L. SATHLER. Mídia Cidadã: utopia brasileira. p.183-192. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo.

Lançando sementes: a igualdade de gênero na educação

Lorena Gabriela Santos Martins

Vanessa Matos dos Santos

Introdução

Meninas e meninos recebem tratamentos diferentes desde cedo, com isso, percebe-se que o gênero dita a maneira como as crianças são educadas. Felipe (2000) observa que isso acontece há muito tempo em diversos campos de conhecimento, como no filosófico, médico, literário, pedagógico e também religioso. A autora afirma que as expectativas atribuídas a cada gênero sempre foram distintas.

Essa afirmativa deu surgimento ao presente artigo que tem como objetivo geral propor alternativas para incentivar a igualdade de gênero na educação de crianças e adolescentes. Para isso, o trabalho buscou pontuar diferenças existentes no tratamento de meninos e meninas de acordo com seu gênero; identificar possíveis consequências dessas formas de tratamento e considerar como o feminismo pode ajudar.

Finco (2003) comenta sobre a dificuldade em trabalhar este tema devido à falta de bibliografias que abordam o gênero e sua relação com atividades educacionais na infância, especialmente entre crianças de 0 a 6 anos de idade. Segundo a autora, estudos nesse sentido são escassos.

Complementarmente, Rosemberg (2001) afirma que a produção científica nacional raramente contempla a construção social das relações de gênero no ambiente da educação, especialmente na infância. De acordo com a autora, são comuns as pesquisas que abordam questões de gênero sob os parâmetros da vida adulta, mas o mesmo não acontece quando se trata de discutir o tema observando as crianças.

Finco (2003) utiliza a literatura infantil para exemplificar algumas diferenças nas brincadeiras entre meninos e meninas, é interessante aproveitar essa análise para introduzir um ponto forte no presente trabalho: como o gênero direciona a forma com que as crianças são educadas. É preciso destacar, ainda, que educar, neste sentido, abrange não somente o processo educativo que acontece nas escolas, mas também aquele que começa dentro de casa, com os pais.

Assim como mostra Finco (2003), o livro “Faca sem ponta, galinha sem pé”, Ruth Rocha (1998) mostra as divergências existentes entre ser menina e ser menino a partir de dois personagens, Joana e Pedro. A história se dá da seguinte forma: ao passar debaixo de um arco-íris, os dois irmãos trocam de sexo. Depois disso, eles percebem que tudo aquilo que é rotulado “coisa de menina e coisa de menino”, são preceitos sociais e, na prática, de nada valem. Em um trecho da obra, a autora expõe a seguinte situação:

Pedro implicava com a irmã por ela querer fazer coisas de meninos tais quais jogar bola, subir em árvore; Joana implicava com o irmão por ele às vezes ter “atitudes femininas” como chorar por causa de um filme triste, ou ficar olhando-se no espelho. Os dois sofriam cobranças de atitudes correspondentes com seu sexo por parte de seus pais, como: “menina tem que ser delicada, boazinha...” ou “filho meu não foge! Volte pra lá agora e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!”. Um dia, voltando da escola, passam por debaixo do arco-íris e mudam de sexo. E a si-

tuação se complica. Logo na esquina, Pedro, quer dizer, Pedra, que agora era menina, deu o maior chute numa tampinha que estava no chão. -Vamos parar com isso?- disse Joana - Menina não faz essas coisas. -E eu sou menina? -É, não é? -Ah, mas eu não me sinto menina! Tenho vontade de chutar tampinha, de empinar papagaio, de pular sela... -Ué, eu também tinha vontade de fazer tudo isso e você dizia que menina não podia, reclamou Joana. -Mas é que todo mundo diz isso -disse Pedra -que menina não joga futebol, que lugar de mulher é dentro de casa... -Pois é, agora aguenta! Não pode, não pode, não pode... Pedra descobre também as vantagens de ser menina, como poder demonstrar seus medos, seus choros, sua vontade de ver novela... (ROCHA, 1996, s.p.)

No desfecho da história, quando as implicâncias entre os irmãos e a revolta com as proibições chegam ao limite, o arco-íris reaparece e eles podem ser Joana e Pedro novamente. Fizeram o trajeto de volta para casa chutando uma tampinha um pro outro, mostrando que depois da experiência, não existiriam mais brincadeiras específicas para meninos e meninas. Com isso, Ruth Rocha (1996) mostra que os irmãos compreenderam que algumas diferenças entre os sexos são construídas e não biológicas, ou seja, é normal que suas personalidades tenham características tidas como masculinas e femininas.

Partindo dessa breve análise, o presente artigo traz algumas disparidades encontradas no tratamento de meninos e meninas, tanto na escola, quanto dentro de casa. As observações a seguir foram realizadas, em maioria, com base em duas obras de Chimananda Adichie.

A diferenciação no tratamento de meninas e meninos

Conhecemos o sexo feminino e o sexo masculino, mas como explica Scott (1995), o gênero não se limita ao plano biológico: homem e mulher e seu significado passa a pertencer à esfera social, ganhando sentido cultural. Para ela, o gênero é um elemento constituinte das relações sociais que se baseiam nas diferenças entre o sexo feminino e masculino, além de ser uma forma de estabelecer relações de poder.

O termo “gênero” torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. (Scott, 1995, p. 7)

Partindo da afirmação de que o significado de gênero deixa de lado as questões biológicas que servem como justificativa para a subordinação feminina, mostra-se como exemplo, o fato da mulher ter filhos e, também, da maior força física do homem. Scott aponta que o gênero, segundo essa definição, se refere às origens dos sentidos sociais de identidade da figura do homem e da mulher, nas palavras da historiadora, é “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 3).

Com o tempo, na medida em que os estudos sobre sexualidade se multiplicavam, Scott salienta que a palavra gênero passou a ter maior utilidade, já que ela representa uma forma de distinção entre a prática sexual e os papéis atribuídos à figura de homem e mulher. Segundo a autora:

Apesar do fato dos(as) pesquisadores(as) reconhecerem as relações entre o sexo e (o que os sociólogos da família chamaram) “os papéis sexuais”, estes(as) não colocam entre os dois uma relação simples ou direta. O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade. (SCOTT, 1995, P. 7)

Dando luz ao entendimento sobre as diferenças na criação entre os dois gêneros, o conceito de “ideal feminino”, formulado por Beauvoir (1970), oferece uma base perfeitamente concreta para explicar o porquê de meninas serem

educadas de uma determinada maneira. Para a pensadora, a idealização da figura feminina como delicada, sensível e frágil, pressupondo que as mulheres devem agir de acordo com esses rótulos para se portarem na sociedade, configura o ideal feminino, que dita aquilo que uma mulher pode e não pode ser, pensar e sentir.

Observa-se, também, que meninos são criados sob a perspectiva de que homens devem se comportar de modo oposto ao que consta no ideal feminino, ou seja, se um garoto chora ou demonstra sensibilidade, por exemplo, é chamado de “mulherzinha”, como se essas características representassem um defeito e/ou gerassem dúvidas a respeito de sua sexualidade.

Para Adichie (2015), essa forma “dura” com que os homens são criados, acaba enfraquecendo os seus egos e, ainda, resta às mulheres a função de cuidar desta fragilidade. A autora acredita que “ensinamos as meninas a se encolher, a se diminuir, dizendo-lhes: ‘Você pode ter ambição, mas não muita. Deve almejar o sucesso, mas não muito. Senão você ameaça o homem’” (ADICHIE, 2015, p. 39-40).

Com isso, surge a premissa de que mulheres de sucesso podem intimidar os homens e até ser motivo de espanto para outras mulheres, de acordo com Adichie:

[...] nosso mundo está cheio de homens e mulheres que não gostam de mulheres poderosas. Estamos tão condicionados a pensar o poder como coisa masculina que uma mulher poderosa é uma aberração. E por isso ela é policiada. No caso de mulheres poderosas, perguntamos: ela tem humildade? Sorri? Mostra gratidão? Tem um lado doméstico? Perguntas que não fazemos a homens poderosos, o que demonstra que nosso desconforto não é com o poder em si, mas com a mulher. Julgamos as poderosas com mais rigor do que os poderosos. (ADICHIE, 2017, p. 14)

A autora usa como exemplo um fato ocorrido em sua infância, na escola onde estudou, relatando que em uma disputa para monitoria da turma, mesmo ela tirando a maior nota da sala, um garoto foi escolhido para desempenhar a função. Com isso, ela explica que quando algo se repete com frequência, aquilo se

torna normal no nosso inconsciente, ou seja, se apenas meninos são escolhidos como monitores de classe, acostuma-se com a ideia de que apenas garotos são qualificados para este cargo, assim como no mundo adulto nos acostumamos com o fato de homens ocuparem melhores cargos e/ou receberem salários maiores que os das mulheres.

A significação das cores e a divisão de brinquedos para o sexo feminino e sexo masculino também dizem muito sobre a diferenciação de gênero. Após relatar uma situação em que fora a uma loja comprar um presente para a filha de uma amiga, a autora faz a seguinte reflexão:

Fico imaginando quem foi o gênio do marketing que inventou essa dualidade rosa-azul. Havia também uma seção de “gênero neutro”, com aquela infinidade de cinzas sem graça. “Gênero neutro” é uma bobagem, porque tem como premissa a ideia do masculino como azul e do feminino como rosa, sendo o “gênero neutro” uma categoria própria. Por que não organizar as roupas infantis por idade e expô-las em todas as cores? Afinal, todos os bebês têm corpo parecido. [...] Os brinquedos para meninos geralmente são “ativos”, pedindo algum tipo de “ação” — trens, carrinhos —, e os brinquedos para meninas geralmente são “passivos”, sendo a imensa maioria bonecas. Fiquei impressionada com isso. Eu não tinha percebido ainda como a sociedade começa tão cedo a inventar a ideia do que deve ser um menino e do que deve ser uma menina. Eu gostaria que os brinquedos fossem divididos por tipo, não por gênero. (ADICHIE, 2017, p. 11)

Mas a questão das cores é apenas um dos vários contrastes existentes na criação de meninos e meninas. É o que Adichie (2017) pontua quando fala sobre as atividades domésticas que, desde cedo, são atribuídas ao sexo feminino, sob a consideração de que mulheres são responsáveis por essa função por conta de seu gênero. A autora utiliza como exemplo outra vivência pessoal:

[...] lembro que me diziam quando era criança para ‘varrer direito, como uma menina. O que significava que varrer tinha a ver com ser

mulher. Eu preferiria que tivessem dito apenas para ‘varrer direito, pois assim vai limpar melhor o chão’. (ADICHIE, 2017, p.10)

Adichie (2017) enfatiza que essas afirmações, assim como obrigações domésticas, não eram dirigidas a seus irmãos, por serem homens. O relato da autora remete a um fato ocorrido em seu passado, mas ainda hoje, a ideia de que atividades domésticas são funções femininas ainda existe. Inclusive, a habilidade para desempenhar funções como lavar, passar e cozinhar, por exemplo, é considerada sinônimo de boa esposa. Outro exemplo é a expressão “está pronta para casar”, utilizada, quase sempre, quando a mulher sabe cozinhar e o faz bem. Existe o pressuposto de que essa aptidão está relacionada ao casamento, no caso, como se fosse um dos pré-requisitos para que a mulher encontre um marido.

Adichie (2015) também percebe a nítida diferença em como os sexos são preparados para se relacionarem. A autora pontua que, desde cedo, cria-se nas meninas a preocupação com o que os garotos vão pensar sobre elas e se serão bem quistas. Isso se torna ainda mais claro considerando o fato de que, em todo o mundo, existirem vários livros e artigos que ensinam como as mulheres devem agir para agradar os homens. Por outro lado, essas “regras” de aceitação não são tão frisadas entre os meninos. Manuais de como corresponder às expectativas das mulheres são raros.

A autora também faz considerações sobre a forma que o casamento é visto sob a perspectiva de gênero. Existe um pressuposto de que, para a mulher, o casamento é sua maior realização de vida, acima de conquistas pessoais ou profissionais. Já para os homens, muitas vezes, o casamento é visto como uma obrigação ou até mesmo punição. Trazendo para a realidade do Brasil, isso é algo tão presente em nossa cultura que, em festas de casamento, é comum que a escultura dos noivos em cima do bolo retrate a mulher obrigando o homem a se casar.

Felipe (2000) cita o exemplo dos manuais de civilidade e boas maneiras utilizados entre os séculos XIX e XX, que continham normas específicas para a educação de meninos e meninas. A autora ressalta que os comportamentos tidos como adequados para meninas eram pautados “na religião, na moral e na

ideia de servir”, como se a função das mulheres fosse garantir a felicidade do homem. Com base nisso, Felipe (2000) acredita que essa crença de que existe “uma essência específica de cada gênero foi acionada no sentido de impor às mulheres e meninas certo aprisionamento, a partir de sua condição de futura mãe e dona de casa”. Segundo a autora, esses discursos reforçam a ideia de que a mulher só é realizada no matrimônio (FELIPE, 2000, p. 116-117).

Felipe (2000) enfatiza que, além dos livros de civilidade e boas maneiras, as revistas de moda também frisavam condutas que tinham como objetivo colocar a mulher em uma posição de subordinação, controlando seus corpos e impondo padrões rígidos a serem seguidos. De acordo com Felipe:

Ser modesta, discreta, eram atributos extremamente valorizados, talvez uma das maiores virtudes nas mulheres e meninas. Desta forma, a educação das mulheres foi arquitetada de forma diferenciada, em função de sua capacidade procriativa, e também pelo fato de serem consideradas inferiores. É interessante notar o quanto o silêncio estava presente com o condição necessária à boa educação não só de mulheres, mas também das crianças, não cabendo-lhes, em hipótese alguma, ostentar qualquer visibilidade. (FELIPE, 2000, p. 120)

As meninas são preparadas para se casarem desde cedo, ainda que de uma forma velada. Atualmente o matrimônio não é o único destino possível de uma mulher, como acontecia em épocas antigas, pois elas estudam, trabalham e podem até mesmo escolher não se casarem. Mas como herança do patriarcado, está a premissa de que não há felicidade fora do casamento, por mais que ela colecionasse inúmeras conquistas no decorrer de sua vida. Já os homens não enfrentam essa pressão de forma tão intensa.

Outra observação importante feita por Adichie é a suposição de que apenas homens possam pedir uma mulher em casamento, ela acredita que em uma sociedade em que homens e mulheres tenham o mesmo valor, não faz sentido que uma mulher não possa tomar a iniciativa de fazer este pedido a um homem. Para ela:

[...] não é esquisito que na maioria das sociedades atuais as mulheres em geral não possam pedir um homem em casamento? O casamento é um passo enorme em nossa vida e não podemos tomá-lo a nosso cargo — dependemos de um homem para nos fazer o pedido.” Assim, muitas mulheres estão em relacionamentos longos e querem se casar, mas precisam ‘esperar’ que os homens tomem a iniciativa — e muitas vezes essa espera se torna uma encenação, às vezes inconsciente, às vezes não, de seus méritos para se casar. (ADICHIE, 2017, p. 26)

De acordo com Adichie, a educação da menina é sempre baseada na noção de que ela precisa ser passiva, caseira e bem comportada, além de conter sua sexualidade. Já com os meninos, o oposto acontece, segundo a autora, as meninas são ensinadas de modo que a ideia de serem seres sexuais seja errada, já com os meninos, é o oposto: “se temos filhos homens, não nos importamos em saber sobre suas namoradas. Mas e os namorados das nossas filhas? Deus me livre!” (ADICHIE, 2015, p. 44-45).

A autora acredita que a sexualidade sempre é tratada com pudor quando se refere ao sexo feminino. Garotas crescem, muitas vezes, com a ideia de que precisam reprimir aquilo que sentem e, inclusive não manifestar dúvidas sobre o próprio corpo. De acordo com Adichie:

A vergonha que atribuímos à sexualidade feminina se refere a uma questão de controle. Muitas culturas e religiões controlam o corpo feminino de uma ou de outra forma. Se a justificativa para controlar o corpo das mulheres se referisse a elas mesmas, seria compreensível. Um exemplo hipotético: as mulheres não devem usar saia curta porque, se usarem, podem ter câncer. Mas, pelo contrário, a razão não se refere a elas, mas aos homens. As mulheres precisam andar ‘cobertas’ para proteger os homens. Isso me parece profundamente desumanizante, porque reduz as mulheres a meros acessórios usados para administrar os apetites masculinos. (ADICHIE, 2017, p. 25)

A autora acredita que as garotas devem rejeitar a associação de vergonha à sexualidade e corpo feminino. Segundo Adichie (2017), quando a virgindade surge em um assunto, por exemplo, ela sempre vem acompanhada pela vergonha. Com a menstruação, acontece a mesma coisa. É necessário que as garotas tenham consciência, desde cedo, que a biologia feminina é algo natural e aprendam a falar sobre este assunto sem constrangimentos, “não há nenhuma razão para nos envergonharmos de nossos períodos menstruais. São normais e naturais, e a espécie humana não estaria aqui se eles não existissem” (ADICHIE, 2016, p. 25).

O feminismo pode trazer outra visão

Vianna e Unbehaum (2004) observam que, nas últimas décadas, a educação brasileira passou por mudanças significativas e, entre elas, está a inclusão de alguns assuntos como direitos humanos, raça e gênero. As autoras pesquisam sobre as políticas públicas implantadas na área da educação e abordam questões de gênero, constatando que este assunto ganha visibilidade no contexto educacional por volta dos anos de 1900, como uma das consequências do debate acerca da discriminação da mulher.

No entanto, Vianna e Unbehaum (2004) afirmam que, na área da educação, a igualdade de gênero não é um assunto trabalhado com profundidade, tanto em pesquisas sobre o impacto de políticas públicas com essa abordagem, quanto no próprio ambiente escolar. De acordo com as autoras, isso acontece porque no cotidiano escolar as relações e gênero não são tão exploradas.

Depois de observar o comportamento de crianças com idade de 4 a 6 anos em uma escola de Campinas, interior de São Paulo, Finco (2004) levanta a hipótese de que não existem práticas sexistas nas brincadeiras dos pequenos. Ela afirma que:

Considera-se que as relações das crianças na educação infantil apresentam-se como forma de introdução de meninos e meninas na vida social, quando passam a conhecer e aprender seus sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais. Porém, ao observar as relações entre as crianças, foi possível

levantar a hipótese de que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, mas ainda não conseguiram contaminar totalmente a cultura da criança. (FINCO, 2004, p. 95)

De acordo com a autora, as crianças aprendem e passam a reproduzir noções de hierarquia dos sexos na medida em que crescem, devido ao contato com os adultos e no ambiente escolar. Com sua pesquisa, Finco (2004) chegou à conclusão de que observar as relações estabelecidas entre meninas e meninos configura uma prática importante para se pensar na questão do respeito entre os gêneros. Dessa forma, é válido que o profissional da educação tenha em mente que as interações entre as crianças devem acontecer naturalmente, livres de barreiras impostas por gênero.

Adichie (2012) observa as diferenças na forma como meninos e meninas são criados, a partir de experiências pessoais e exemplos que encontra na sociedade e também dá conselhos de como basear a educação das crianças em algumas premissas básicas do movimento feminista, para que cresçam desconstruindo ideias patriarcais e com a consciência de que, independente de gênero, as pessoas devem ser tratadas de forma igual.

O feminismo é um movimento que luta pelo direito das mulheres e tem como objetivo principal a igualdade de gênero. Algumas ideias equivocadas sobre ele contribuíram para que ao longo da história e, ainda hoje, muitas mulheres se intitulem antifeministas. Segundo Soihet (2008), a reação masculina ao feminismo se deu de várias formas, uma delas foi o humor “arma eficaz utilizada para manter a inferioridade feminina”. Piadas machistas são tradicionais, bem como a utilização de imagens que ridicularizam e criam estereótipos sobre as feministas. Para a autora, tudo isso, por se contrapor ao “ideal feminino, constantemente reatualizado de beleza, meiguice, delicadeza, paciência, resignação”, faz com que muitas mulheres deem um significado superficial ao movimento e não se reconheçam nele (SOIHET, 2008, p. 192).

É importante, também, dar ênfase na expressão “igualdade” sempre que se fala sobre feminismo, pois é comum a associação equivocada deste termo ao

machismo como se fossem antônimos, ideia que faz parte do senso comum e justifica a aversão de muitas pessoas, incluindo mulheres, ao movimento. Por isso é necessário frisar que o feminismo não pretende instituir a superioridade das mulheres em relação aos homens. Já o machismo é caracterizado pela afirmativa de que o homem é superior à mulher.

Assim, fica clara a diferença entre machismo e feminismo: enquanto um se configura de práticas que inferiorizam a figura feminina, o outro busca combater essa ideia com base na igualdade. Mendéz (1982) explica essa questão ressaltando que o propósito das feministas do século XIX não era ocupar o espaço do homem ou ser como eles, mas apenas usufruir os mesmos direitos e ter sua liberdade garantida. Ou seja, não se trata de dominação das mulheres sobre os homens, o feminismo é sobre igualdade.

Pinto (2010) descreve, resumidamente, o que movimento significa em sua interpretação:

O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. Aponta, e isto é o que há de mais original no movimento, que existe uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe –, a dominação do homem sobre a mulher – e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias. (PINTO, 2010, p. 16)

De acordo com Adichie (2017), é necessário educar as crianças de modo que elas possam questionar regras que estabelecem a forma com que meninas e meninos devem agir, além de terem ideia de que um gênero não é mais importante que o outro. A autora acredita que as crianças precisam ter consciência de que o que define se uma pessoa é capaz de liderar, são atributos como criatividade, competência e inteligência, por exemplo, e isso independe do gênero.

Para ela, “tanto um homem como uma mulher podem ser inteligentes, inovadores, criativos” (ADICHIE, 2017, p. 27).

É mais benéfico para as crianças, educa-las de forma que seus talentos sejam ressaltados, deixando de lado a ideia de que seu gênero lhe permite isso ou aquilo. Assim, elas seriam livres para expressarem suas vontades e interesses, longe dos rótulos intitulados “coisa de menino e coisa de menina”. Para Adichie, a questão de gênero pode ser nociva quando impõe padrões de como as pessoas devem agir: “seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero” (ADICHIE, 2012, p. 48).

A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente. (ADICHIE, 2012, p. 35)

Segundo a autora, é necessário deixar de lado a “camisa de força do gênero” e enxergar as crianças como indivíduos, dando espaço para que busquem desenvolver seu potencial no que realmente têm afinidade e não naquilo que esperam que uma menina ou menino seja e goste.

Especificamente para as meninas, a autora fala sobre o que considera um ensinamento de grande importância: o de que elas têm o mesmo valor que meninos, “igualmente valor. Não ‘se’. Não ‘enquanto’. [...] igualmente valor e ponto final”. Isso, segundo a autora, contribui para que elas cresçam questionando o patriarcado e se impondo em situações de opressão (ADICHIE, 2017, p. 7).

Outro ponto importante é a necessidade de ensinar as meninas a terem admiração por suas semelhantes, considerando que a misoginia é um fato concreto na sociedade e acontece, inclusive, entre mulheres. Adichie (2017) afirma que reconhecer a existência da misoginia é essencial para buscar meios de combatê-la, e um deles é orientando, desde cedo, que garotas busquem inspiração

em figuras femininas. Essa prática também configura uma forma de evitar que elas alimentem a competição e rivalidade entre si.

Considerações finais

Desde cedo, as crianças são moldadas de acordo com seu gênero, muitas vezes privadas de se expressarem de determinada forma e/ou desempenharem certas funções. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre os motivos que levaram a determinar o que meninas e meninos podem fazer. Até que ponto isso faz sentido?

Os debates a respeito deste assunto são importantes para desconstruir padrões e possibilitar que as crianças cresçam livres das normas patriarcais, para que possam se expressar e se desenvolver de acordo com o que sentem, sem amarras de gênero.

Educar crianças tendo em mente a igualdade de gênero é uma forma de contribuir para que, nas gerações futuras, tenhamos mais figuras femininas empoderadas e cientes de seu valor, bem como homens com maior sensibilidade e facilidade em respeitar as mulheres.

Referências

- Adichie, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**; tradução Denise Bottmann. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- Adichie, C. Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970. v. 1 e 2.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.
- FELIPE, Jane. Infância, Gênero e Sexualidade. **Educação & Realidade**. Jan/jun 2000.
- MÉNDEZ, Natalia Pietra. **Discursos e práticas do movimento feminista**. Porto Alegre (1975-1982).
- PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010
- ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos Cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n.1, p. 47-68, 2001.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n.2, p.71-99, 1995.
- SOIHET, Rachel. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.13, n.24, p.191-207, 2008.
- VIANNA, Cláudia Pereira. UNBEHAUM, Sandra. O GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan/abr. 2004.

Sobre as autoras

Lorena Gabriela Santos Martins. Jornalista. Mestranda em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Uberlândia. Contato: martinsg.lorena@gmail.com

Vanessa Matos dos Santos. Jornalista. Doutora em Meios e Processos Audiovisuais. Doutora em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora do curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) da Universidade Federal de Uberlândia. Contato: vanmatos.santos@gmail.com

Educomunicação e equidade no Prêmio Educar para Igualdade Racial e de Gênero

Paola Diniz Prandini

“(...) a vida intelectual não precisa levar-nos a separar-nos da comunidade, mas antes pode capacitar-nos a participar mais plenamente da vida da família e da comunidade”.

Bell Hooks, 1995, p. 466

Com base nos projetos escolhidos como vencedores do Prêmio Educar para Igualdade Racial e de Gênero, criado e entregue pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, este artigo pretende traçar um panorama acerca daqueles que tiveram concepções educacionais para aplicação dos referenciais das leis federais 10.639/03¹ e 11.645/08², bem como para promoção à equidade de gênero³ no Brasil.

-
- 1 A Lei Federal 10.639/03 determina a inclusão de conteúdos acerca das culturas e das histórias africanas e afrobrasileiras nas escolas deste país, desde 2003.
 - 2 Além das já incluídas contribuições africanas e afrobrasileiras nos currículos das escolas brasileiras, a Lei Federal 11.645/08, outorgou a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos sobre a cultura e a história indígena, desde o ano de 2008.
 - 3 Apesar dos crescentes recrudescimentos e retrocessos históricos na legislação brasileira que discorre sobre práticas e ações em prol da equidade de gênero na educação brasileira, é salutar o fato de que o CEERT mantém este foco em seu edital, independentemente de tais posicionamentos oficiais.

O prêmio surgiu para atender uma expectativa de mapeamento das práticas escolares voltadas para o tratamento da temática étnico-racial. Sua primeira edição ocorreu com o objetivo de identificar, difundir, reconhecer e apoiar práticas pedagógicas e de gestão escolar, vinculadas à temática étnico-racial, na perspectiva da garantia de uma educação de qualidade para todas e todos e, mais especificamente, de combate ao racismo e de valorização da diversidade étnico-racial no país.

Ao longo dos últimos catorze anos e de sete edições, o Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero compilou um acervo de cerca de 3 mil práticas escolares. Desse acervo, constam ações desenvolvidas nas cinco regiões administrativas do país e em cada um dos 27 estados da federação.

O projeto também obteve o reconhecimento conferido pelo Ministério da Educação (MEC) como uma das principais ações de promoção da igualdade étnico-racial na educação, realizada por uma instituição da sociedade civil no Brasil, visto que o CEERT é uma Organização Não-Governamental que existe desde 1990, com sede em São Paulo/SP.

Além disso, no ano de 2017 (última edição do prêmio até a finalização da redação deste artigo), o CEERT resolveu dar um passo importante para auxiliar na visibilidade da educação escolar quilombola ao incorporá-la na 7ª edição da premiação. O intuito foi o de fortalecer e difundir junto às escolas e seus/suas profissionais, as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola que visam assegurar uma educação de e com qualidade para a população quilombola de todo país.

A intenção, neste artigo, é a de apresentar a análise realizada por esta pesquisadora a partir de um percurso realizado por todos os projetos disponibilizados na plataforma online sobre o Prêmio, presente no site do CEERT⁴, a fim de situar as práticas premiadas que puderam apresentar, de maneira razoavelmente explícita, o uso dos preceitos educacionais em sua condução nos ambientes escolares em que foram realizadas.

4 O site indicado pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: <<http://www.ceert.org.br/premio-educar>>.

Ressalta-se que compreendo tais preceitos como, principalmente, aqueles ligados à valorização da autonomia e da liberdade de expressão, a partir do protagonismo de crianças, adolescentes e/ou jovens, com a possível utilização – não condicional – dos meios de comunicação.

Para tanto, escolhi discorrer sobre três das práticas pedagógicas premiadas, a fim de estabelecer um estudo de caso preliminar – visto as limitações comuns à redação de um breve artigo como este – que pudesse contribuir para compreender o potencial da educomunicação e de seus valores e visão de mundo para o enfrentamento ao racismo e à desigualdade de gênero no Brasil, por meio de iniciativas presentes em instituições públicas da educação formal brasileira.

Assim sendo, irei apresentar, ao longo deste texto, um breve histórico e mais alguns detalhes sobre a existência e a importância do referido prêmio, bem como apontarei a presença do paradigma educacional no estudo de caso por mim elaborado e ainda trarei à tona discursos das/os educadoras/es que tiveram suas práticas premiadas, de modo a estabelecer um diálogo frutífero em torno dos conceitos e dos temas presentes neste texto.

As práticas selecionadas para este estudo de caso foram as seguintes:

1. “Projeto de fortalecimento da identidade cultural local”, representado pelo professor Francisco Cruz do Nascimento, que atua no Colégio Estadual Casa Jovem, localizado no município de Igrapiúna, no estado da Bahia (vencedor na categoria Escola);
2. “Azizi Aba Yomi – Um príncipe africano”, representado pela professora Cibele Araújo Racy Maria, que dirige a Escola Municipal de Educação Infantil Guia Lopes (atual EMEI Nelson Mandela), situada em São Paulo/SP (vencedor na categoria Escola);
3. “Histórias e memórias... A trajetória do povo negro em Venda Nova do Imigrante”, representado pela professora Celina Januário Moreira, que trabalha na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fioravante Caliman, que fica na cidade de Venda Nova do Imigrante, no estado do Espírito Santo (vencedor na categoria Professor).

Vale afirmar que estas iniciativas são apenas alguns exemplos de boas práticas premiadas pelo CEERT que apresentam a tônica da educomunicação em seus

processos de condução e, por isso, aqui serão apresentadas. No entanto, muitas outras iniciativas poderiam também ser analisadas, inclusive com o mesmo teor de análise, visto a gama de possibilidades que o prêmio nos traz, ao longo de 14 anos de existência.

Histórico e detalhes sobre o Prêmio Educar para Igualdade Racial e de Gênero

Desde 2002, ano de sua primeira edição, o Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero é conhecido e bastante valorizado pela comunidade de educadoras e de educadores brasileiras e brasileiros, pertencentes às cinco regiões do país.

De acordo com o site da premiação, disponível na internet, esses/as educadores/as são motivados/as, “principalmente, pela oportunidade de tomar contato e apresentar para um público amplo de educadores/as e especialistas, as metodologias e os resultados de práticas escolares pedagógicas e de gestão que desenvolvem”.

Até a terceira edição (2006), a premiação contemplava apenas professores/as, e, a partir da quarta, passou também a contemplar a gestão das escolas. Segundo texto disponível no site do CEERT, educadoras/es premiadas/os relatam terem tido ganhos profissionais e comunitários, após a conquista alcançada, tais como: “maior visibilidade de suas ações; exposição positiva da escola em meios de comunicação e junto às próprias secretarias de educação; melhoria do desempenho escolar; redução da evasão e ausências de estudantes e de profissionais das escolas; maior respeito nas relações interpessoais; e melhor relação da escola com mães e pais”.

O Prêmio Educar para Igualdade Racial e de Gênero é subdividido em duas categorias, sendo elas: Professor e Escola. Em cada uma, são concedidos prêmios para a educação infantil, o ensino fundamental I, o ensino fundamental II e o ensino médio.

O prêmio é realizado bianualmente e podem se inscrever somente práticas desenvolvidas até dois anos antes do ano de abertura do edital, sendo proibido concorrer práticas iniciadas no ano de abertura. As práticas são inscritas por

meio de uma ficha de inscrição que é inicialmente avaliada a fim de identificar se as exigências do edital foram devidamente cumpridas.

Na sequência, as práticas são encaminhadas a pareceristas com reconhecida experiência nas áreas de educação e de relações étnico-raciais, que ficam com a responsabilidade de definir quais são as práticas finalistas. Desta análise é estabelecido um ranking das melhores práticas avaliadas, sendo solicitado o envio de materiais complementares (fotografias, vídeos, produção dos alunos, diários, questionários, atas, etc.), que passam a ser examinados pelos membros do júri final, que indica as práticas premiadas.

Concluído o processo seletivo, é realizado um evento destinado às pessoas e às escolas premiadas para anúncio público das práticas pedagógicas selecionadas pelo júri e, após a premiação, ainda são realizados o acompanhamento das respectivas escolas, a sistematização e a publicização das boas práticas pedagógicas e de gestão escolar.

O acervo do Educar para Igualdade Racial e de Gênero apresenta práticas pedagógicas que abordam temas como África, povos africanos e população afro-brasileira, povos e nações indígenas, bem como populações ciganas, japonesas, quilombolas e migrantes.

Dessas experiências, 203 foram consideradas “cases”, ou seja, boas práticas de promoção da igualdade racial em ambiente escolar. Nesse sentido, algumas publicações e produções audiovisuais e de eventos foram criadas, ao longo da trajetória da iniciativa, conforme pode-se conferir a seguir:

- 9 publicações ilustradas (catálogos, livros, revistas), que atingiram, segundo o CEERT, aproximadamente 52 mil educadores/as do país.
- 20 seminários regionais, realizados com professores e gestores, envolvendo diretamente 7.500 educadores, bem como acadêmicos e integrantes de movimento sociais;
- 12 vídeos de 15 minutos cada, com experiências de todas as regiões do país, no bloco Professor Nota 10, do projeto *A Cor da Cultura*, realizado pelo Canal Futura;
- 2 séries do programa *Salto para o Futuro*, da TVE do Rio de Janeiro;

- 40 mil DVDs, referentes à educação, com os seguintes temas: Experiências de Aprendizagem; Gestão e Famílias; Organização dos Espaços e Materiais; O Professor em Ação.

Estudo de caso: princípios educomunicativos nas práticas premiadas

Partindo do pressuposto de que a educomunicação é um paradigma, com raízes e valores ligados aos movimentos sociais latinoamericanos, que – desde a década de 1970 – tem suas bases refletidas em práticas promotoras de valorização do protagonismo infanto-juvenil, bem como de problematização acerca do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) em prol da transformação social, este estudo de caso irá se valer dos seguintes princípios educomunicativos como enfoque analítico:

Educomunicação é o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e de rádio educativas, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros de coordenação de educação à distância e outros (SOARES, 2002, p. 20).

Em um ambiente que valoriza a gestão comunicativa, a palavra é democrática, não pertence a um grupo específico, e sim a todos. Portanto, é fundamental que seja compartilhada, e que exista interação entre todos os envolvidos. Para exemplificar esses ecossistemas, pode-se citar desde a família, a escola e até mesmo emissoras de TV ou de rádio. As relações podem ser estabelecidas ao mesmo tempo, ou seja, as trocas podem ocorrer entre diversos ecossistemas comunicativos.

Uma atmosfera em que a gestão comunicativa seja real e verdadeira influencia a criação de um ambiente escolar que valoriza a igualdade de oportunidades e que tenha o respeito pelo outro como pilar fundamental para a vida em sociedade.

Tais constatações nos permitem antever que a inclusão do conceito e da prática da educomunicação⁵ pode transformar a educação para os direitos humanos, num percurso relevante que contará com a anuência e o entusiasmo dos próprios jovens, transformando-os em aliados deste esforço coletivo (SOARES, 2018, p. 92).

Amparada nos recentes escritos de Soares (2018), publicados em meu último livro, intitulado *A cor na voz: Identidade Étnico-Racial, Educomunicação e Histórias de Vida*, posso afirmar que as possibilidades trazidas, para o campo da educação formal, no que diz respeito aos valores e princípios educacionais, estão diretamente relacionadas à uma chamada “aprendizagem comunicativa” (Soares, 2018) que se fundamenta em processos coletivos, dialógicos e relacionados ao cotidiano de quem ensina e de quem aprende.

Tais aprendizados estão intimamente ligados à visão de mundo e à cultura, bem como aos processos históricos - herdados e em constante construção - por quem compõe essa relação *educador(a)-educando(a)* (grifo meu), daí a relevância da leitura crítica de conteúdos midiáticos e de mensagens do dia-a-dia em sociedade, que precisam ser decodificadas e problematizadas em um ambiente escolar que busca a equidade étnico-racial e de gênero.

No caso, o que está em jogo, independentemente da idade dos sujeitos, é um elevado coeficiente de consciência cidadã, traduzido no empenho subjetivo de cada um em transformar os interesses coletivos em prioridade frente aos interesses privados, ponto de partida para qualquer mobilização social em torno dos direitos humanos (SOARES, 2018, p. 92).

Intitulada “Projeto de fortalecimento da identidade cultural local”, a iniciativa do Colégio Estadual Casa Jovem, localizado no município de Igrapiúna, no estado da Bahia, foi uma das premiadas na sexta edição do Prêmio Educar.

5 Para saber mais sobre o termo, ver Ismar de Oliveira Soares, *Educomunicação, o conceito, a prática, o profissional* (Paulinas, 2011).

A tônica deste projeto foi a da coletividade, conforme explica o educador Francisco Cruz do Nascimento, em um vídeo disponibilizado no canal do CEERT, na plataforma YouTube⁶:

Esse projeto foi idealizado a partir das pesquisas que realizamos e em que identificamos que a comunidade era muito explorada pelos donos das terras e também tinha uma baixa autoestima. As crianças e jovens que frequentavam a nossa escola tinham muita dificuldade de comunicação, e, a partir daí, nós pensamos coletivamente em criar um projeto que pudesse melhorar a comunicação, desenvolver e elevar a autoestima e fortalecer a identidade cultural local.

Nesse caso, também foi estabelecida parceria com a comunidade quilombola da Laranjeira, tendo o seu líder – o senhor Martinho Conceição – sido eleito como griô da escola em questão, com a responsabilidade de realizar rodas de conversa, palestras e saraus junto à comunidade escolar.

As experiências culturais diaspóricas, no entanto, revelam a capacidade de transgressão e transformação de comunidades formadas no reencontro de diferentes tradições afro, a partir da valorização das origens africanas, por mais ficcional que seja a África que se projeta (NUNES e MOURA, 2016, p. 205).

Francisco Cruz do Nascimento também relata que houve mudanças no perfil da escola, como o melhor desempenho de estudantes, a elevação do IDEB da instituição de 2.9 para 3.2, além de uma percepção – por parte do corpo docente – de que os(as) estudantes se tornaram mais fortalecidos(as) e protagonistas de suas próprias histórias.

Essa percepção é essencial para identificarmos o potencial educ comunicativo desta prática. Afinal, a aprendizagem educ comunicativa também se dá a partir do reconhecimento da “dialogicidade como paradigma essencial, mobilizando

6 A íntegra do vídeo pode ser assistida por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=OHP91bpYISA>

o sujeito a examinar seu processo de engajamento social, num trabalho de reflexão permanente” (Soares, 2018, p. 96). Dessa forma, o indivíduo passa a ter consciência da importância de sua atuação para a transformação da realidade à sua volta, bem como passa a valorizar os percursos históricos e comunitários que colaboraram para que tivesse chegado até aquele ponto.

Também no Colégio Estadual Casa Jovem foi criado o primeiro Conselho Comunitário do Campo, em que se estabeleceu uma relação mais estreita com a comunidade do entorno da escola e que passou a contar com a ativa participação dos(as) responsáveis pelos(as) estudantes no acompanhamento do desempenho das crianças e dos adolescentes dentro e fora da unidade escolar, numa atuação conjunta com a comunidade.

Estamos diante de uma novidade e de uma oportunidade. Podemos enriquecer-nos com essas presenças. Podemos complexificar a nossa história, quebrar uma estética eurocêntrica, podemos ir ao encontro do Outro, e dialogar com ele. (...) Os fluxos diaspóricos podem transformar realidades locais, tensionar visões de mundo, alargar o entendimento sobre a História, e enriquecer a vivência cotidiana (ZANFORLIN, 2016, p. 200).

O Brasil, enquanto nação afrodiaspórica, tem muito o que problematizar em torno de uma possível – mas não simples – descolonização curricular, a fim de que possamos, de fato, minizar a hipervalorização eurocêntrica dos conhecimentos e repertórios escolarizados. No entanto, para isso, é urgente a descolonização das mentes, dos pensamentos e das cosmovisões nacionais.

Nesse sentido, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fioravante Caliman, que fica em Venda Nova do Imigrante, no estado do Espírito Santo, contou com a condução da educadora Celina Januário Moreira, premiada pelo CEERT, por ter desenvolvido o projeto “Histórias e memórias... A trajetória do povo negro em Venda Nova do Imigrante”.

O projeto nasceu, em 2009, a partir do desejo de Celina Januário em resgatar a história da comunidade de Venda Nova do Imigrante (ES), onde nasceu e atua como educadora. Essa história começou com a emancipação da cidade em

1988 e, à época, as famílias negras não estavam inclusas no termo “Imigrante”, que havia sido adicionado ao nome do município.

Para conhecer e resgatar essa história, os(as) estudantes percorreram as residências das famílias negras da comunidade do entorno da escola e, ao chegar nas casas, explicavam sobre o projeto e também sobre a importância do dia 20 de novembro. A partir daí, as visitas passaram a ser frequentes e os(as) alunos(as) passaram a fazer anotações e elaboraram um questionário que foi respondido pela comunidade.

Além disso, foi realizada a primeira Semana Cultural Negra de Venda Nova do Imigrante, que foi o passo inicial para o desenvolvimento de todo um trabalho, que contou, por exemplo, com uma exposição com os dados de chegada e características das famílias negras da comunidade.

No ano seguinte, os(as) estudantes escreveram as histórias das famílias negras da cidade, com base nas narrativas das próprias pessoas, bem como a partir do compartilhamento de documentos oficiais, de fotografias e de outros materiais que haviam sido disponibilizados aos alunos e às alunas do projeto.

A aprendizagem educacional como práxis social é por natureza transdisciplinar, permitindo a efetivação de uma educação para os direitos humanos sempre aberta a novas descobertas, num processo de aprofundamento contínuo (SOARES, 2018, p. 96).

Como afirma Soares (2018), compreender esta iniciativa como uma possibilidade de aprendizagem educacional por meio da práxis social transdisciplinar, é bastante coerente, já que a educadora premiada relata o percurso dos(as) próprios(as) estudantes no aprofundamento de suas descobertas em relação às famílias negras do município onde vivem, em um processo autônomo, protagonista e libertário (Freire, 1996), no sentido de que tais jovens percorreram a comunidade e dialogaram com os(as) integrantes da mesma, a fim de também conhecerem mais de si mesmos(as).

A comunidade passou a compreender melhor e identificar questões relacionadas ao racismo, ao preconceito que essas famílias viveram, houve uma melhoria da autoestima dos alunos que partici-

param do projeto e houve um movimento corajoso dos professores que passaram a falar sobre África, passaram a ler e a dialogar sobre esses temas em suas aulas⁷.

É importante ressaltar que a educadora Celina Januário Moreira integra um determinado padrão no que diz respeito a quem atua em projetos premiados pelo CEERT. Há, ao longo da história do Prêmio Educar, uma significativa representatividade de professoras negras, que conduzem metodologias que educam para e nas relações étnico-raciais. Entendo que este é também um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Inclusive, tal configuração aponta para uma importante descolonização de processos históricos conduzidos no Brasil, que passaram a privilegiar a existência de educadoras brancas e de classe média, tendo acesso a melhores condições de qualificação e de remuneração. Para Dávila (2003), as políticas de formação de professores do início do século XX promoveram o embranquecimento dos professores. Essa constatação se deve à comparação de fotografias tiradas em 1911, que indicam forte presença de professores/as negros/as, com outras tiradas em 1930-1940, em que se observa diminuição significativa do número de professores/as negros/as.

Apesar de não ser representado por apenas educadoras negras, o projeto “Azizi Aba Yomi – Um príncipe africano”, da Escola Municipal de Educação Infantil Guia Lopes (atual EMEI Nelson Mandela), situada em São Paulo/SP, também foi premiado na sexta edição do Prêmio Educar para Igualdade Racial e de Gênero. A relevância desta iniciativa está, dentre outros fatores, relacionada à participação também ativa da comunidade – processo caro à educomunicação, como

7 Este trecho do depoimento da educadora Celina Januário Moreira pode ser visualizado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=CmZw4KmhbTk>

podermos perceber. De acordo com Cibele Racy⁸, diretora da EMEI: “O envolvimento da comunidade é fundamental. Se você não envolver os pais no projeto, dificilmente ele dará certo. Então fomos promovendo eventos – como a “Caça ao Kiriku”, a “Festa Afrobrasileira”, para obter a aprovação literal de toda a comunidade. Foi aí que o muro da nossa escola recebeu uma pixação que dizia: ‘Vamos cuidar das nossas crianças brancas’. Isso não só mobilizou a escola, como a comunidade inteira e, para apagar essa marca da intolerância, organizamos uma pintura artística com o apoio de diversos parceiros”, relata.

Para tratar das relações étnico-raciais nessa escola, foram criadas figuras de afeto, que funcionam como catalisadoras de todos os conhecimentos e sensações infantis. Para isso, foi apresentada às crianças um boneco, chamado Azizi Aba Yomi, que tinha vindo do continente africano para o Brasil, com uma bagagem em que trazia diversas lembranças. Daí os(as) estudantes foram convidados(as) a criar a história de vida desse personagem, estabelecendo as mais diferentes características de sua identidade – inclusive para além do pertencimento étnico-racial. E são essas contribuições que motivam os projetos pedagógicos realizados na instituição.

Também foi organizada uma passeata em celebração ao Dia da Consciência Negra, no ano de 2012, e um dos cartazes levantados por uma das crianças tinha os seguintes dizeres: ‘Por uma infância sem racismo’ e esse se tornou o lema da escola, conforme relata a diretora da unidade, Cibele Racy, uma mulher branca⁹ que se compreende enquanto ativista antirracista, no campo da educação pública infantil paulistana.

8 Depoimento retirado de video compartilhado pelo CEERT, em seu canal do YouTube, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=jygsysOc-2k>

9 De acordo com levantamento realizado pelo CEERT, houve um baixo índice de professores/as da raça/cor branca trabalhando a Lei de Diretrizes e Bases, alterada pela lei federal 10.639/2003. Os números de São Paulo, por exemplo, foram menores do que a média nacional, que apontou que apenas 23% das práticas na categoria Professor foram protagonizadas por pessoas brancas, o que, segundo a organização, reflete uma resistência aos assuntos raciais na cidade.

O protagonismo de projetos, realizados por educadoras (principalmente mulheres), premiados pelo CEERT revela a importância de as relações étnico-racial e de gênero serem colocadas em diálogo desde a primeira infância, tendo tanto as crianças quanto seus responsáveis como interlocutoras essenciais para o estabelecimento de uma educação para a equidade. Por isso, defendo a presença e a articulação com os pressupostos educacionais em tais processos, já que, infelizmente, ainda nos deparamos com ambientes escolares que não se apresentam às suas comunidades enquanto lugares contra-hegemônicos, em que a construção do conhecimento seja coletiva, colaborativa e horizontalizada, conforme nós, profissionais educadoras – atuantes na prática e na pesquisa do campo – compreendemos.

No interior desses processos e estruturas, há espaço para um conceito de agência humana, concebida como a tentativa (pelo menos parcialmente racional) para construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade estabelecida dentro de certos limites e dotada de uma linguagem - uma linguagem conceitual que estabeleça fronteiras e contenha, ao mesmo tempo, a possibilidade da negação, da resistência, da reinterpretação e permita o jogo da invenção metafórica e da imaginação (SCOTT, 1995, p. 86).

Assim como ilustra a pesquisadora feminista norte-americana, Joan Scott, é necessário que as práticas pedagógicas possibilitem momentos de trocas, de construções e reconstruções dos saberes, de interpretação e reinterpretação das realidades que compõem as comunidades escolares, para que, de fato, estabeleça-se ambientes que se valham da lógica educacional em prol da valorização das diferenças e não de um discurso histórico – e anacrônico – de igualdade entre as pessoas.

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de

“saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. (...) não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural (BENTO, 2011, p. 556).

Por esse motivo, não defendo o discurso da diversidade ou da igualdade, neste texto ou em qualquer outra produção acadêmica – mesmo tendo este último termo sido apresentado no título do Prêmio Educar. Essa escolha se deve à uma necessária crítica em relação ao apaziguamento e à negação da diferença que palavras como essas trazem, historicamente, no imaginário brasileiro.

Enquanto nação, o povo brasileiro ainda reproduz o chamado “mito da democracia racial” (Freyre, 1951) e é urgente a desconstrução desta lógica que somente favorece aquelas pessoas que sempre tiveram acesso a privilégios raciais, ou seja, a população branca. Nesse sentido, as práticas aqui apresentadas são inspiradoras tanto na desconstrução dessa branquitude como na valorização dos saberes afrocentrados em diferentes comunidades escolares do país e, como busquei apresentar, a educomunicação pôde contribuir com essas conquistas, mesmo que não tendo sido apresentada de forma explícita nos discursos e narrativas de suas educadoras e educadores.

Referências

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. In: Estudos Feministas, Florianópolis, mai/ago, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **A Educação básica e o estudo do Prêmio Educar para a igualdade racial: perspectivas e desafios da cidade de São Paulo**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2014. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/publicacoes/educacao/25/a-educacao-basica-e-o-estudo-do-premio-educar-para-a-igualdade-racial-perspectivas-e-desafios-da-cidade-de-sao-paulo>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Práticas em educação infantil na cidade de São Paulo: prêmio educar para a igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2014. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/publicacoes/educacao/26/praticas-em-educacao-infantil-na-cidade-de-sao-paulo-premio-educar-para-a-igualdade-racial>. Acesso em: 18 ago. 2018.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. 3º vol. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1951.

HOOKS, Bell. **Intelectuais negras**. In: Estudos Feministas. Ano 3, n. 2, 1995.

NUNES, Juliana César e MOURA, Dione Oliveira. **Vivências diaspóricas em comunidades quilombolas: empoderamento, autorreflexão e novas sociabilidades na comunidade Rio dos Macacos**. In: Revista MATRIZES, vol. 10; n. 3; set/dez, 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e Educação para os Direitos Humanos**. In: PRANDINI, Paola. A cor na voz: Identidade Étnico-Racial, Educomunicação e Histórias de Vida. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

_____. **Educomunicação: o conceito, a prática, o profissional**. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação**. In: BACCEGA, Maria Aparecida (org.). Comunicação & Educação. São Paulo: ECA/USP/Salesiana, nº 23, jan/abr, 2002.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: Educação e Realidade, Vol. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

ZANFORLIN, Sofia Cavalcanti. **Da diáspora às etnopaisagens: diversidade e pertencimento nas migrações transnacionais.** In: Revista MATRIZES, vol. 10; n. 3; set/dez, 2016.

Sobre a Autora:

Paola Diniz Prandini é doutoranda e mestra em Ciências da Comunicação, com especialização em Gestão da Comunicação, pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP) e Jornalista pela Faculdade Cásper Líbero. Co-fundadora do negócio social AfroeducAÇÃO, sócia-fundadora, integrante do Conselho Científico Deliberativo e coordenadora do Grupo de Estudos em Educomunicação e Relações Étnico-Raciais da ABPEducom. Autora dos livros “Cruz e Sousa” (Selo Negro Edições), “Carolinas”, em parceria com o fotógrafo Diego Balbino (AfroeducAÇÃO), “A cor a voz: Identidade Étnico-Racial, Educomunicação e Histórias de Vida” (Letramento), além de co-tradutora do livro “Batidas, rimas e vida escolar: Pedagogia Hip-Hop e as Políticas de Identidade (Editora Vozes). Email: paprandini@gmail.com.

O que dizem as mulheres do Brilho da Lua? Um olhar sobre as percepções das oficinas de letramento digital

Vitória Facundo

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

Cátia Luzia Oliveira da Silva

Diêgo de Lima Barros

Introdução

O curso de Sistemas e Mídias Digitais (SMD) é ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e entre as disciplinas ofertadas pelo curso está a de Comunicação que integra a matriz curricular desde 2013 como optativa. Um dos objetivos da disciplina é a superação da visão instrumental das mídias e promoção da conversão da comunicação em processo educativo, primando por valores tais como a democracia, a dialogicidade e a livre expressão comunicativa. Como futuros profissionais de SMD, atuando na área da comunicação, esses valores são essenciais na formação desse profissional. Segundo Cavalcante e

Silva (2015, p.2), a intenção da disciplina é de “contribuir com uma formação mais crítica, mais humanista e mais comprometida com as demandas sociais”. Fundamentada pelas ideias da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996), pelas discussões sobre o novo campo da Educomunicação por Donizete Soares (2006) e Ismar Soares (2000) e sobre as articulações sobre a experiência por Jorge Larossa (2002), as discussões teóricas da disciplina se relacionam com esse campo emergente e com os contextos onde a comunicação e educação se encontram, principalmente a partir das vivências dos próprios alunos, dando ainda mais significado e importância aos assuntos tratados.

Dessa forma, Larossa (2002) afirma que o par teoria e prática estabelece reflexões críticas que possibilitam o sujeito a atuar e se comprometer com ações educativas sob a perspectiva política, no sentido de impactar a si mesmo, os outros ou os espaços que transita, mas não se limita a esse conceito ao propor refletir sobre o par experiência e sentido afirmando que

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (LAROSSA, 2002, p.8).

Portanto, para dar sentido ao que é estudado teoricamente e atuar como sujeito político, algumas atividades práticas são realizadas ao longo do semestre como as aulas-passeio guiadas pelos conceitos de Freinet (1998) e a parceria com o projeto de extensão “UFC e a Comunidade: Formação de Jovens do Planalto Pici” que inicialmente tinha a proposta de trabalhar junto a jovens da comunidade próxima a UFC, porém com a manifestação de interesse das mulheres do Brilho da Lua, as integrantes do grupo passaram a trabalhar conosco.

Assim, a partir do segundo semestre de 2017 se deu início as oficinas de letramento digital com *smartphones* como parte das atividades desenvolvidas na disciplina. O público formado por 15 (quinze) artesãs, com faixa etária entre 40 e 72 anos, com pouco conhecimento em tecnologias, algumas até mesmo com dificuldade na leitura e ligadas à história e aos movimentos do bairro Planalto do Pici, lugar onde moram e onde também se localiza um dos Campi da UFC.

Vale ressaltar que essa ação não se trata de um trabalho desenvolvido para ou pela, mas com a comunidade, com trocas mútuas. Além disso, é dever da sociedade como todo incluir os idosos nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), pois o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) garante no Art. 21, parágrafo segundo, a inclusão dos idosos às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, através de cursos especiais. Também é dever da universidade pública voltar suas ações para contribuir com a comunidade.

Assim, as oficinas de letramento digital, ou mesmo alfabetização digital se colocam a serviço desse grupo de mulheres para que estas tenham seu direito garantido de participar também da cultura digital. Demo (2005, p.3) expõe a alfabetização digital como forma de atitude cidadã e diz que “a alfabetização significa habilidade imprescindível para ler a realidade e dela dar minimamente conta, para ganhar a vida [...]. Em especial, é fundamental que o incluído controle sua inclusão”.

As oficinas foram divididas em quatro encontros e abordaram temas como funções básicas do celular, fotografia digital, redes sociais e assuntos ligados a comportamentos na internet. Os encontros foram realizados na própria universidade e essa experiência foi denominada por elas como a “travessia de um portal” se referindo metaforicamente tanto a um buraco no muro que dava acesso ao campus mais facilmente, quanto ao fascínio de estar aprendendo coisas novas e frequentando uma Universidade Federal, pois mesmo morando nas adjacências da UFC, algumas até mesmo desde o início de criação do bairro, a maioria nunca havia entrado ou participado de atividades que são desenvolvidas no ambiente universitário.

Inicialmente as oficinas tinham o objetivo de facilitar o uso dos *smartphones* para que pudessem utilizar as mídias digitais para suas vendas, porém, ao lon-

go dos encontros, percebeu-se que os impactos das oficinas foram além. Para os alunos, foi possível o desenvolvimento da co-gestão no planejamento dos encontros, da empatia com o público de faixa etária incomum, e a prática da extensão proporcionando a religação de saberes defendida por Morin (2011).

Para as mulheres, a independência dos filhos ou netos com relação ao uso do dispositivo móvel, a inserção na cultura digital e nas discussões críticas sobre assuntos como *fake news*, a possibilidade de pesquisar informações que as ajudam no dia-a-dia: tudo isso possibilitou alargar seus horizontes. A cada encontro comentavam sobre suas conquistas no uso dos dispositivos, por isso optamos em focar, neste texto, nos depoimentos delas.

Este trabalho, portanto, tem o objetivo de analisar as falas das mulheres participantes acerca de suas percepções das oficinas. Ao final do período dos encontros realizados no primeiro semestre de 2018, foram realizadas entrevistas com algumas delas e documentadas em áudio ou vídeo tanto por alunos da disciplina para compor seus memoriais quanto por monitores e bolsistas do projeto de extensão para fins de pesquisa.

Este artigo está organizado em três seções além desta Introdução e das Considerações Finais. No próximo tópico comentamos o histórico do bairro e do grupo de mulheres.

Histórico do bairro e do grupo de Mulheres do Brilho da Lua

O Planalto do Pici ou apenas Pici é um dos grandes bairros de Fortaleza/CE em sua extensão com 3,92 km² e população com mais de 40.000 habitantes de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. O bairro apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,218 ocupando a centésima posição de cento e dezenove bairros. Quando comparado ao IDH do primeiro colocado, o bairro do Meireles, com IDH 0,953, percebe-se uma diferença absurda. Nesse contexto está localizado um dos Campi da UFC e onde as Mulheres do Brilho da Lua moram e também se reúnem.

Embora haja algumas controvérsias quanto à origem do nome do bairro a versão mais aceita pelos historiadores, segundo Salgueiro (2014), é a de que esse nome existia desde o século XIX. A família Braga tinha posse de um sítio cente-

nário que ficava na região. O dono por ser fã do romance “O Guarani” de José de Alencar juntou os nomes dos dois personagens principais - Pery e Cecy – batizando-o de Sítio Pery. Muitos outros sítios ao redor foram adotando o nome por já ser muito conhecido.

A Escola de Agronomia da UFC passou a funcionar em 1936 no Sítio Santo Anastácio, um dos sítios das adjacências do Sítio Pery, mas ainda não era parte da universidade, isso só foi ocorrer em 1954. Antes disso, em 1942, a Base Aérea Americana da II Guerra Mundial também instalou um Posto de Comando nas redondezas e levou com ela a energia elétrica e o asfalto as estradas de terra, fazendo com que pessoas e comércios pequenos ocupassem as terras vizinhas desorganizadamente. Oito anos depois, os americanos se retiraram e as primeiras ocupações na área do Pici começaram a acontecer com o surgimento de loteamentos irregulares. Em 1980, a própria comunidade dividiu os lotes de terra e em 2000 a prefeitura construiu conjuntos habitacionais, aumentando mais ainda o número de moradores sem posse de terra (FORTALEZA 2040, 2015).

A região continuava crescendo sem controle e sem infraestrutura. Foi então que em 2005 deu-se início ao projeto de Regularização Cidadã com a Implementação de ZEIS - Zonas Especiais de Interesse Social. As ZEIS são áreas demarcadas de assentamentos habitacionais de população de baixa renda para serem regularizados através de um plano urbanístico. O Projeto visa garantir o título de posse da terra a mil famílias beneficiando as quatro comunidades existentes no bairro: Lua, Feijão, Fumaça e Tancredo Neves. Até 2019 essas ZEIS deverão estar regulamentadas e com seus planos em execução sendo coordenados pelo poder público, sociedade civil, ONGs e universidades (FORTALEZA 2040, 2015).

Em meio a todo esse processo de estruturação do bairro, estão as Mulheres do Brilho da Lua¹, denominadas assim por fazerem parte da comunidade da Lua. O grupo iniciou em 1992 coordenado pela Associação de Organizadores

1 A história do Grupo é contada por Leonardo Sampaio e Lúcia Vasconcelos no blog de Leonardo Sampaio (leonardofsampaio.blogspot.com), envolvido desde jovem em movimentos sociais, ONGs e Movimentos Sindicais. Tem formação superior em Pedagogia e especialização em formação de Professores de Comunidades Quilombolas. Atua como professor na rede municipal de ensino de Fortaleza.

Sociais e Serviços - AMORA onde desenvolviam, inicialmente, ações na comunidade junto a Saúde Sanitária e Serviço Social. As mulheres em geral estavam muito atuantes nesses movimentos e passaram a receber formações sobre cuidados e ações preventivas, incluindo plantas medicinais e seus direitos. Com o despertar dos saberes populares, muitas pessoas contribuíram para que esses conhecimentos fossem expandidos, a exemplo a Dra. Auxiliadora, do Curso de Medicina da UFC, o Dr. Abreu Matos, do Curso de Fitoterapia da UFC, o Dr. Adalberto Barreto, Psiquiatra e criador do Projeto de Saúde Mental Comunitária do Pirambu, a Pastoral da Criança e D. Marina, que sugeriram a organização popular do grupo de mulheres com o “objetivo de realizar ações voltadas para os interesses comunitários e políticas feministas de direitos e cidadania capazes de contemplar estudo, formação, trabalho, renda, cultura, lazer, cuidados com a saúde” (SAMPAIO E VASCONCELOS, 2015).

Com novos conhecimentos adquiridos, desenvolveram a primeira intervenção feita pelo grupo, o Horto de Plantas Medicinais Raimunda Silva onde acontecia “educação alimentar, agroecologia, preservação do meio ambiente, gastronomia, fitoterapia, alfabetização de jovens e adultos, economia solidária e agricultura urbana, educando crianças no trato com a terra, adubagem e a produção alimentar orgânica” (SAMPAIO E VASCONCELOS, 2015). A sede do grupo se localiza na rua Entrada da Lua, no salão São Francisco, onde até hoje elas se reúnem para a produção de artesanatos, principalmente bonecas de pano que são vendidas em feiras artesanais e nos terminais rodoviários de Fortaleza integrando a rede de Economia Solidária do Brasil. Além da produção artesã, o grupo também continua com formações sobre gênero, empreendedorismo, saúde, cultura popular, agroecologia e TICs, esta última sendo inserida no calendário do grupo a partir das oficinas de letramento digital que serão detalhadas no próximo tópico.

Oficinas de Letramento Digital

A metodologia adotada nas oficinas consistia em oficinas pedagógicas, segundo Facundo e Santos (2018) “onde a relação teoria – prática constitui o fundamento do processo pedagógico” (FIGUEIRÊDO *et al*, 2006). Em 2017 a turma de Educomunicação se encontrava às quartas-feiras, de 14h às 18h, mesmo

horário em que as mulheres fazem suas reuniões em sua sede. Num primeiro contato, os alunos puderam sair do bloco didático e ir andando até a Rua Entrada da Lua para conhecer seu espaço e um pouco de cada uma das mulheres. De modo igual também aconteceu com a turma do semestre seguinte, 2018.1 porém as aulas passaram a ser em dois dias da semana - segunda e quarta - das 20h às 22h com um número reduzido de alunos, apenas 7 (sete).

A turma se dividiu em duplas para preparem as apresentações de cada oficina e como o número de alunos era ímpar uma pessoa participou da apresentação mais de uma vez. Nas duplas, discutiram sobre o que foi conversado entre as mulheres e sobre a experiência anterior para planejar os encontros seguintes.

Com o planejamento pronto, as oficinas aconteceram aos sábados, pela manhã e envolviam conteúdos voltados para funções básicas do smartphone como ligar e desligar o aparelho, salvar e buscar contatos na agenda; noções de fotografia digital voltada para produtos onde foi abordado algumas funções da câmera do próprio celular e algumas dicas para fotografar e por último, redes sociais como Whatsapp e Facebook. Todo o conteúdo era trabalhado cuidadosamente para ser acessível às mulheres e algumas estratégias foram adotadas pela turma.

O conteúdo foi planejado e repassado com foco na significância dos ícones, tais como a lupa, como ferramenta de busca, para que a assimilação fosse mais rápida. Assim, era explicado o significado das cores e feitas associações dos ícones com objetos do mundo real. As oficinas eram bem práticas, com uma exposição de cada parte intercalada com um tempo para a prática. A ideia era que cada uma das mulheres, ao longo das explicações, fosse experimentando o uso, seguindo as orientações. Para facilitar o processo, optou-se pela orientação individualizada de modo a que cada uma se sentisse mais à vontade para tirar dúvidas e aos poucos ir ganhando confiança” (FACUNDO e SANTOS, 2018 p.166)

Nas imagens abaixo estão alguns exemplos dos *slides* preparados que auxiliavam os encontros. Era necessário que fossem bem visuais, objetivos e com pouco texto.

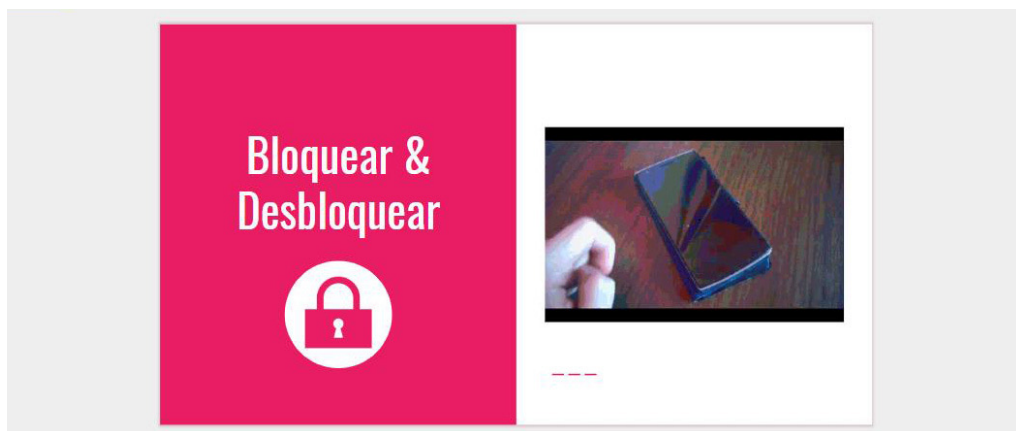


Imagem 1 - Slide da primeira experiência com as mulheres sobre bloqueio e desbloqueio do smartphone com foco no ícone. Fonte: arquivo pessoal

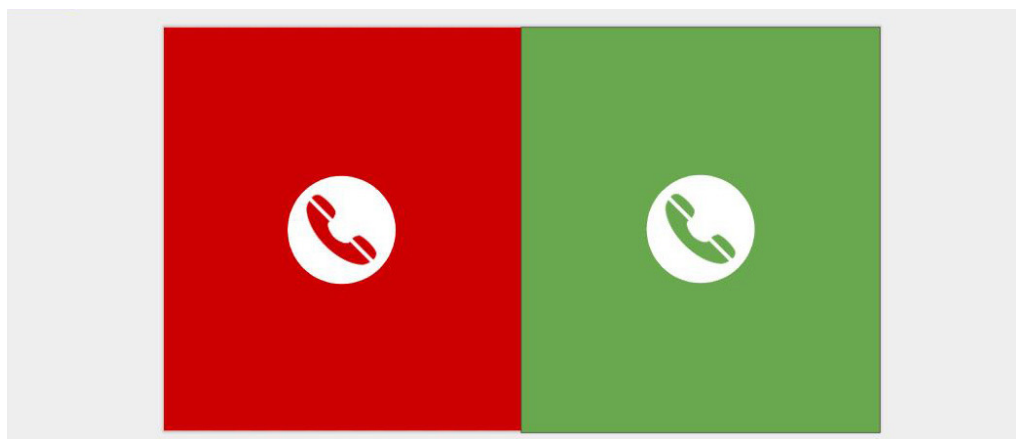


Imagem 2 - Slide da primeira experiência com as mulheres sobre atender e recusar chamada com foco na significância das cores

Para Santaella (1983, p.23), “a partir da relação de representação que o signo mantém com seu objeto, produz-se na mente interpretadora um outro signo que traduz o significado do primeiro”. Ou seja, partindo da simbologia das cores e o significado dos ícones dos *smartphones* é mais fácil gerar uma associação, pois quem os lê, entende o sentido real do objeto através de outro signo que é criado em sua mente.

Para a autora, os signos podem ser interpretados de várias formas, inclusive através de experiências concretas ou ações, por isso, além dessas estratégias adotadas pela turma de 2017, outro símbolo foi acrescentado: a persona Dona Maria. A personagem passa por situações comuns às mulheres do Brilho da Lua e assim propõe durante as oficinas resolver, junto às participantes, problemas que surgem no cotidiano relacionados ao uso dos dispositivos móveis.

Os *slides* foram reformulados para que essa associação dos ícones com os objetos do dia a dia fosse mostrada e a inserção da história da Dona Maria no roteiro da oficina também foi adicionada, como mostram as imagens a seguir.

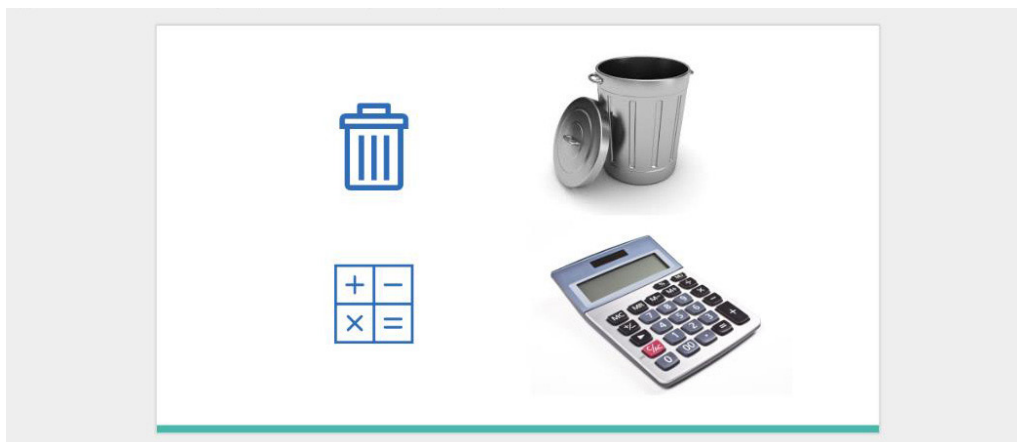


Figura 3 - Slide reformulado mostrando o ícone do smartphone e os respectivos objetos reais que o correspondem. Fonte: arquivo pessoal



Figura 4 - Slide mostrando uma situação cotidiana de Dona Maria. Fonte: arquivo pessoal

Dessa forma, as atividades práticas eram colocadas para as mulheres através da Dona Maria. A cada exercício era estipulado um tempo para ser praticado com a ajuda de um tutor individual sendo possível sanar as dúvidas específicas que surgiam. Essa assistência individualizada permitia também uma aproximação maior entre o tutor e a participante pois entre um exercício e outro surgiam assuntos sobre a família, a produção artesã e até mesmo sobre outras funções do celular que não tinham sido abordadas nas oficinas ainda. Algumas mulheres chegaram a adotar seu tutor para acompanhá-las em todos os encontros.

Os encontros tinham duração de 2h. O tempo de 1h30min foi destinado às explicações práticas e os 30min restante foram usados para conversar sobre comportamentos na internet como privacidade de informações pessoais, como identificar notícias falsas e o que deve ser compartilhado ou não. Esses debates foram necessários pois com a inserção na cultura digital, é preciso ir além do instrumento ou da técnica pela técnica, é preciso se atentar ao senso crítico para distinguir o que é verdadeiro e o que não é, o que pode ou não ser perigoso.



Figura 5 - Turma das oficinas de letramento digital. Cada participante com um aluno da disciplina de Educomunicação ou voluntário. Fonte: arquivo pessoal

Na primeira experiência com o grupo, foi elaborada uma cartilha com os principais pontos abordados nas oficinas para se entregue no último encontro. Assim, quando tivessem alguma dúvida poderiam consultá-la. A produção também foi feita pelos alunos da disciplina de Educomunicação com supervisão das professoras e com a criação de equipes de coordenação, conteúdo, *design* gráfico e diagramação. A preocupação principal era abordar os assuntos de forma clara, visual, sem muitos textos e valorizando o passo a passo, usando uma linguagem simples e direta, pois como algumas tinham dificuldade para ler, não era vantajoso envolvê-las numa narrativa mais elaborada.

O que dizem as Mulheres do Brilho da Lua?

Para Freire (1996) é escutando que aprendemos a ir ao encontro do outro e não só o ato de aprender exige escuta, mas também o ato de ensinar. Para adequar as oficinas as necessidades do grupo, era necessário saber o que estava dando certo ou não, o que poderia melhorar e como aquilo que elas estavam aprendendo estava impactando em seus cotidianos, ou seja, ouvi-las no sentido amplo, colher respostas subjetivas. Portanto, depois dos encontros, foram feitas entrevistas com sete mulheres do grupo - seis em entrevista estruturada e uma em entrevista aberta - que foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Segundo Boni e Quaresma (2005), a técnica da entrevista é a mais usada para coletar dados em trabalhos de campo pois só assim os dados subjetivos como valores, atitudes e as opiniões dos sujeitos podem ser obtidos.

1. Participação em cursos digitais

De todas as entrevistadas, nenhuma havia participado, até então, de algum curso de inclusão digital. Apesar de todas possuírem celulares, *smartphones* ou não, quase nenhuma tinha facilidade para usar o seu aparelho. Eram auxiliados pelos filhos, filhas, netos ou netas, porém se queixavam pela falta de paciência que tinham na maioria das vezes. Isso também é expresso na fala da entrevistada 6, ao relatar que “com essa tecnologia avançada, as crianças é que acabam ensinando a gente. Os filhos e os netos não têm paciência para

nos ensinar e até brincam dizendo ‘ah mãezinha, se não sabe mexer no celular, não fique mexendo’”. No relatório de 2017 do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), mostra o motivo de usuários nunca terem utilizado a internet, por faixa etária e motivo declarado. Os dados estão exibidos no gráfico abaixo.

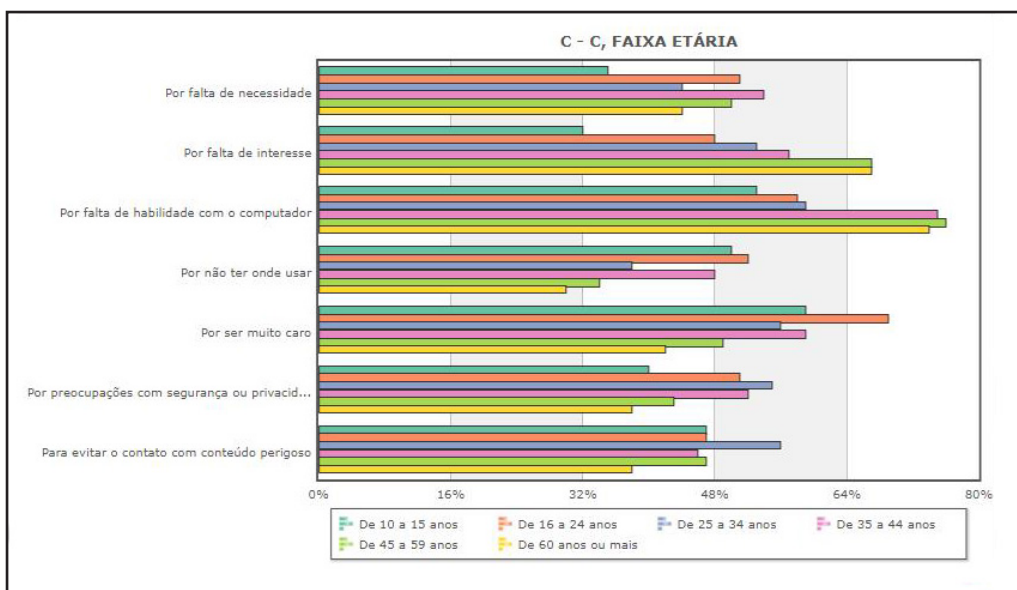


Gráfico 1 - Usuários que nunca utilizaram a internet por motivos declarados, 2017.

Fonte: Cetic.br - TIC Domicílios 2017

Nota-se que na faixa etária de 60 anos ou mais, os principais motivos são a falta de habilidade com o computador e em segundo lugar a falta de interesse. Como já citado, esse direito de inclusão digital ao idoso está garantido pela lei e, portanto, práticas como oficinas de letramento digital devem fazer parte de políticas públicas voltadas ao idoso. Porém, não adianta estas se basearem na compra de equipamentos.

Levy (2000) defende que o acesso para todos não seja pensando em munir os usuários de equipamentos tecnológicos, mas sim torná-los aptos a participarem dos processos de inteligência coletiva onde os instrumentos valorizam “a cultura, as competências, os recursos e os projetos locais, para ajudar as pessoas a participar de coletivos de ajuda mútua” que visem a autonomia do sujeito.

2. A importância das oficinas de letramento digital

Quando questionadas sobre o porquê da importância do curso, todas retratam em suas falas a respeito do aprendizado e como tem facilitado algumas tarefas. A entrevistada 3 diz “pra mim foi muito bom né, aprender a fazer as coisas, aprender a mexer no celular [...] enviar mensagem, recados, e a gente sabendo fica mais fácil”. A entrevistada 1 também coloca em sua fala que “a maior importância do curso está no aprendizado para as pessoas que não sabem mexer (no celular)”. A entrevistada 5 também diz que “todos nós somos analfabetas em alguma coisa, então eu acho que essa oportunidade de tirar as pessoas desse analfabetismo é uma oportunidade única, porque quem vai oferecer isso pra gente com essa idade né?!”.

É perceptível no último depoimento que acontece essa exclusão digital, principalmente pela faixa etária em que as participantes se encontram. A entrevistada 2 faz uma comparação de idade quando responde a essa pergunta ao dizer

“tô me achando uma menina. As adolescentes de hoje tão sempre ligadas na comunicação, não é isso? Nós, adultos, nessa idade, tô com 72 anos, eu não tenho mais aquela agilidade que tem uma jovem de 12, 13 anos, mas mesmo assim com a força de vontade e jovens ajudando, a gente chega lá.”

Para Kachar (2003), a idade mais avançada pode influenciar com perdas cognitivas que influenciam na absorção de conhecimento, mas não impede o domínio da tecnologia, basta que as formas de ensinar atenda às necessidades de aprender de cada um.

Bem como as necessidades de ofertas de tipos de serviços que se adequem a realidades diferentes. Além do aprendizado, a entrevistada 7 ressalta a importância da gratuidade do serviço: “pra mim foi bom, assim, porque a gente é uma população pobre, né?! Não tinha condições de pagar um curso desse, né?! E a UFC deu gratuito, né, pra gente. E por isso foi melhor ainda”. Não basta que se tenha equipamentos e se tenha formações críticas se o serviço não for acessível à população.

3. Ferramentas aprendidas que impactaram no dia a dia

O aprendizado citado como motivo de muita importância das oficinas no tópico anterior, se deve ao impacto que gerou no cotidiano de cada uma. A pesquisa TIC Domicílios 2017 do Cetic.br mostra que na faixa etária de 60 anos ou mais a atividade mais realizada em telefones celulares é a de realizar ligações em primeiro lugar e enviar mensagens em segundo lugar. Mas quando perguntadas sobre o que gostariam ou gostaram de aprender, as ligações não aparecem em nenhuma das respostas e enviar mensagens apenas quando é citado o envio via Whatsapp.

Assim, a maioria das respostas se voltam para as redes sociais e o compartilhamento de fotografias. A participante 4 relata “eu já melhorei bastante nas postagens, no ‘zatzapi’” e participante 6 também conta sua experiência com as mensagens: “eu até já aprendi por meio do curso a mandar mensagens, acessar a internet”, “agora eu sei apagar as mensagens, eu vou até aos três pontinhos e apago porque o meu celular fica pesado de mensagens”.

A entrevistada 1 fala como o aprendizado do uso das redes sociais ajudaram nas suas vendas diz “aprendi a colocar (fotos das) minhas bonecas em grupos do Facebook”, “melhorou bastante as encomendas depois que botei fotos (das bonecas) no Facebook e na OLX, ontem mesmo peguei uma (encomenda) pelo Facebook”. Para a entrevistada 2, essa facilidade também é expressa na sua resposta: “uma amiga minha queria uma rede e queria ver a qualidade da rede, o tamanho...e eu fui e fotografei e mandei. Ela me disse a cor que queria e isso já facilitou meu trabalho”. A mesma também fala sobre registrar referências para o seu trabalho: “um dia desses eu fui visitar uma amiga minha e ela tinha uma boneca diferente que ainda não tinha feito e eu imediatamente fui lá e bati uma foto”.

Para além do compartilhamento de imagens, o Whatsapp também serviu para a entrevistada 2 como forma de facilitar na hora da compra em farmácia, em sua fala narra:

“um dia desses eu quis comprar um remédio e eu não sabia ler o que o médico escreveu e a moça disse assim: ‘senhora, não tem o meu Whatsapp?’ e me deu o número do Whatsapp da farmácia. ‘A senhora tira foto e manda pra mim’ e não foi útil? Eu tirei a foto,

coloquei no ‘zap’ da farmácia e ela leu o nome lá e eu pedi que mandasse o remédio e ela mandou e eu paguei em casa”.

A inclusão digital também pode beneficiar em cuidados maiores com idosos, até mesmo aumentar a proximidade e atenção com quem está mais longe e isso é colocado em outra fala da entrevistada 2, ela diz “agora eu to mais segura, já saio e me comunico com o povo de casa pelo ‘zap’, pelo contato e já tô verificando também até o face (Facebook)”.

Em segundo lugar, foram mencionados com mais frequência aplicativos do tipo utilitários como calculadora, lanterna e despertador.

4. Sobre o acompanhamento durante as oficinas e recursos utilizados

A abordagem da associação dos símbolos (Santaella, 1998) utilizada como forma de facilitar o aprendizado das funções que por eles são representadas foi mencionada no discurso da entrevistada 2 como importante: “de primeiro eu via os sinais e não entendia o que era aquilo ali, o que significava os símbolos e hoje não, já tô mais segura dos símbolos” e “eu não sabia qual era o símbolo da lanterna”. Também mencionou sobre a personagem Dona Maria: “eu gostei da história da Dona Maria pra poder assimilar, lembrar”. A participante conta que tem Alzheimer, mas também se utiliza dos símbolos para fazer suas anotações: “boto símbolos para facilitar, pra eu puder não ter tanta dificuldade”.

Também foi mencionado em todas as entrevistas a gratidão pela atenção e paciência. O acompanhamento individual oferecido na maioria dos encontros tornou possível potencializar o aprendizado e proporcionar um espaço mais acolhedor. Isso se traduz em algumas respostas como: “os alunos foram muito prestativos” (entrevistada 1), “vocês tinham muita paciência” (entrevistada 3) e “gostei muito desse acolhimento, da atenção que vocês tem com a gente, vim com as minhas amigas e fiquei até com um pouco de ciúmes” (entrevistada 6).

A cartilha também se mostrou eficiente quando era necessário realizar funções em casa, pois foi a fonte recorrida por elas e isso é manifestado em suas respostas: “um dia desses eu tava com dúvida aqui e eu não vou perguntar pra ninguém não. Eu vou ta estudando, se eu tô estudando é pra isso. Eu vim na cartilha [...] Quando eu recebi essa cartilha ainda tava com dúvidas, eu vim na cartilha e tirei”.

Considerações finais

Os dados do IBGE apontam que a população idosa aumenta a cada ano, bem como a importância das TICs no desenvolvimento econômico, social e cultural (IBGE, 2009). Porém, esse tipo de desenvolvimento não é possível para a população idosa sem políticas públicas que possa favorecê-los. As oficinas de letramento digital passam a contribuir nesse sentido visto que foi observado, por meio dos depoimentos, que essa inclusão digital possibilita uma autonomia e até mesmo uma inclusão social através de novas formas de se comunicar e ter acesso a novos conhecimentos.

Ao longo das entrevistas, percebe-se que os encontros foram de grande importância para cada uma delas, mas não só pelo aprendizado, também pelas abordagens e metodologias utilizadas, tornando prazerosa e proveitosa a aprendizagem. Depois de um ano de projeto, as oficinas continuarão, seguindo o ritmo de aprendizado das mulheres do grupo que por hora, já desejam avançar suas habilidades e convidar mais pessoas para se beneficiarem. Os desafios a serem enfrentados estão na conciliação dos níveis diferentes de aprendizado, visto que teremos algumas novatas e outras mais avançadas, com o curto tempo disponível pela disciplina.

Referências

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. em Tese, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p.68-80, 2005.

BRASIL. **Estatuto do Idoso**, Câmara dos Deputados, Lei nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Brasília, DF.

DEMO, Pedro. (2005). **Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social**. Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 1, p.36-38.

FACUNDO, Vitória; SANTOS, Raissa dos. **Mulheres de Todas as Cores que têm o Brilho da Lua: letramento digital para inclusão digital e desenvolvimento econômico**. In: CONGRESSO IN-

TERNACIONAL EM HUMANIDADES DIGITAIS, 1., 2018, Rio de Janeiro. Anais... . Rio de Janeiro: Cpdoc/fgv, 2018. v. 1, p. 164 - 169.

FIGUEIRÊDO, Maria do Amparo Caetano de et al. **Metodologia de oficinas pedagógicas: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes**. Extensão Cidadã, Paraíba, v. 6, n. 1, p.1-12, 2006.

FORTALEZA 2040. Instituto de Planejamento de Fortaleza. Prefeitura Municipal de Fortaleza. **Relatório das Zeis: Comitê Técnico Intersectorial e Comunitário das ZEIS**. Fortaleza: Iplanfor, 2015. 217 p.

FREINET, Célestin. **Ensaio da Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes Wmf, 1998. 392 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p.

KACHAR, V. **Terceira Idade & Informática: Aprender revelando potencialidades**. São Paulo: Cortez; 2003.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 19, n. 1, p.20-28, abr. 2002.

MORIN, E. (2011). **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

REVISTA FORTALEZA 2040. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, v. 2, n. 1, 2015.

SALGUEIRO, Pedro. **Pici: Dos velhos sítios à periferia**. Fortaleza: Coleção Pajeú, 2014. 87 p.

SAMPAIO, Leonardo; VASCONCELOS, Lúcia. **História das Mulheres de Todas as Cores que têm o Brilho da Lua – 1992-2015**. 2015. Disponível em: <<http://https://goo.gl/kUKr4e>>. Acesso em: 08 out. 2018

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2001. 80 p.

Sobre a autora

Vitória Facundo é graduanda em Sistemas e Mídias Digitais na Universidade Federal do Ceará em Fortaleza - CE. Atualmente é monitora da disciplina de Educomunicação, estagiária de comunicação da equipe do Plano Estratégico Ceará 2050 e voluntária no Projeto de Extensão Media Day que leva oficinas sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação às escolas públicas do estado do Ceará.. Participou do Programa de Estímulo à Cooperação nas Escolas (PRECE) durante dois anos. Email para contato: vitoriafacundom@gmail.com

EDUCOM, TRANSFORMANDO O ENSINO SUPERIOR

Educomunicação em relatos de experiências didático-pedagógicas no ensino superior

Ana Claudia Fernandes Gomes

Introdução

O paradigma da educomunicação norteia pesquisas, estudos de caso e projetos de intervenção em espaços formais e não formais de educação. O objetivo desse *paper* é o relato de experiências didático-pedagógicas realizadas em uma instituição privada de ensino superior localizada na região metropolitana de São Paulo. Metodologicamente, optou-se pela descrição dos projetos *Revista Folclore e Jornal Território* desenvolvidos nos cursos de graduação em Educação Artística e Serviço Social, respectivamente. As duas experiências constituíram ecossistemas educacionais, desenvolvidos pelos graduandos e docentes, que integraram saberes em projetos interdisciplinares e relacionaram teoria e prática, ensino e pesquisa. Ao conhecer as manifestações da cultura brasileira e as territorializações do espaço urbano a partir de entrevistas com seus atores sociais, os pesquisadores puderam vislumbrar ações de cidadania e (re)conhecimento de identidades, que são elementos essenciais para a transformação

social. O processo de conscientização crítica e as práticas da educomunicação na universidade são fundamentais para o rompimento de um sistema de ensino meramente tecnicista e profissionalizante.

Educomunicação no ensino superior

De acordo com os projetos políticos pedagógicos do ensino superior, o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à cidadania e à conscientização social deve ser promovido por disciplinas de base humanística que discutam as interfaces entre indivíduo e sociedade. Com a redução da carga horária das disciplinas presenciais e a transferência de muitas disciplinas da base formativa para o ensino à distância, o trabalho com projetos integrados e interdisciplinares é bastante incentivado, porém, ainda pouco praticado pelos docentes no ensino superior.

O incentivo ao olhar antropológico, que valoriza a diversidade cultural em seus múltiplos aspectos, caracteriza a atuação do docente com formação em ciências sociais que leciona em diversos cursos de graduação. Os projetos descritos a seguir foram desenvolvidos em diferentes momentos históricos e organizacionais da mesma instituição de ensino superior, em cursos do período matutino e noturno das graduações em Educação Artística (2006-2010) e em Serviço Social (2011-2017). Como articulação de saberes, as disciplinas envolvidas no curso de Educação Artística foram Sociologia da Arte, Folclore, Mídias e Gravura. No curso de Serviço Social, as disciplinas envolvidas foram Sociologia, Antropologia Cultural e Social, Políticas Sociais e Projeto Integrado. O desafio inicial era conhecer a cidade e o entorno, a partir da atuação de grupos sociais urbanos.

A cidade como objeto de pesquisa é um tema clássico para as Ciências Sociais e para as Ciências da Comunicação. A configuração urbana envolve indivíduos em grupos sociais que estabelecem redes de sociabilidade e criam o espaço urbano a partir de representações simbólicas, artísticas e comunicacionais. O todo desse processo resulta em um complexo cultural sócio-histórico dinâmico, ou seja, a cultura está sempre em movimento e admite mudanças constantes. Dessa forma, a cidade transforma-se, a história recria-se e os indivíduos vitalizam a sociedade. De acordo com Geertz:

“o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (1989:15).

A abordagem metodológica adotada para os estudos sócio-antropológicos é a etnografia, que busca uma “descrição densa” da cultura. Baseia-se na pesquisa de campo e na observação participante como técnicas constituintes do processo de pesquisa, instrumentalizado em entrevistas qualitativas e quantitativas. Ainda segundo Geertz:

“há três características da descrição etnográfica: ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (idem:31).

O espaço urbano, segundo a conceituação de Magnani (1998), pode ser considerado uma “mancha”, que reúne instituições e serviços, é recortado por “trajetos”, caminhos estabelecidos pelos grupos sociais e pode também abrigar vários “pedaços”, territórios com identidade cultural. É o encontro simbólico das diversidades.

Discutir as relações existentes entre educação e comunicação, a partir da análise do território e das manifestações folclóricas, torna-se relevante por elucidar as diversas interfaces sociais que configuram a teia cultural e simbólica que enreda-nos na contemporaneidade.

Ao descrever as aproximações entre fluxos comunicativos e práticas pedagógicas, Citelli afirma que:

“Trata-se, pois, de trabalhar o conhecimento não apenas como repositório do já sabido ou de um conjunto de informações (...) mas também como algo socialmente construído e em construção. Vale dizer, é imperioso pensar o ensino integrado em projetos de traba-

lho que façam sentido na perspectiva formadora do educando. Sobretudo, caberá à escola que se pretenda superadora dos modelos em vigência ativar as relações intersubjetivas dos jovens, afinal eis uma instância que os processos videotecnológicos ainda não conseguem elaborar de forma satisfatória” (2002;109)

Com o intuito de inovar a prática didático-pedagógica das disciplinas, criou-se um ecossistema comunicacional, que envolveu alunos, professores, gestores e atores sociais, em exercícios de aproximação e distanciamento em relação à realidade social (des)conhecida.

Segundo Soares,

“o conceito de ecossistema comunicacional designa, pois, na perspectiva da “gestão comunicativa”, a organização do ambiente, a disponibilidade dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. No caso, a família, a comunidade educativa, um centro cultural, ou mesmo uma emissora de rádio ou TV, podem criar, respectivamente, diferentes tipos de ecossistemas comunicacionais, envolvendo seus participantes e suas audiências, convertendo-se em objeto de planejamento e acompanhamento” (2002: 125).

A relação “eu e outro” é elemento central a ser trabalhado para a iniciação dos estudos culturais e sociais no primeiro ano dos cursos universitários. Os projetos educacionais aqui descritos tiveram como referência inicial o projeto pedagógico de pesquisa “Grupos sociais e cultura brasileira”, que objetivava a realização de uma pesquisa de campo, com observação participante e realização de entrevistas qualitativas, para a elaboração de etnografias sobre grupos sociais atuantes no território. Para a elaboração dos projetos educacionais, os alunos realizaram nova pesquisa de campo durante o segundo ano da graduação, com perspectiva multidisciplinar e com os instrumentais teóricos adquiridos anteriormente. Os registros realizados em fotografias, vídeos e gravações de entrevistas foram utilizados como conteúdo para a formatação da

revista e do jornal e como recursos audiovisuais para a apresentação dos trabalhos finais. A opção pelos formatos revista e jornal deu-se em função da grade curricular dos cursos e conhecimento técnico dos alunos, que não tinham formação em comunicação social, mas, poderiam utilizar os recursos disponibilizados pela instituição como laboratórios de informática e estúdio de TV.

Com o estabelecimento de parcerias entre professores e gestores, tornou-se possível a construção de um ambiente educ comunicativo no espaço universitário para a garantia de um estudo crítico, (re)criador e conscientizador.

Revista Folclore e a formação do povo brasileiro

Como obrigatoriedade educacional segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Lei de Diretrizes Básicas (LDB), vinculado aos estudos sociais, históricos e artísticos, o estudo do folclore é indissociável ao estudo da formação social brasileira e da origem étnica do povo brasileiro. Com aportes teóricos de Luís da Câmara Cascudo, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro, os licenciandos produziram pesquisa, textos e imagens para várias edições da Revista Folclore e aprofundaram a discussão sobre as diversas manifestações folclóricas como parte do processo sócio-histórico-cultural brasileiro. Temas como mitos e ritos, lendas, crenças, receitas, brincadeiras, casas, indumentárias, artesanatos, danças, músicas, teatros e festas foram abordados.

O trabalho iniciou-se com o desafio de estudar os atores das histórias que a História não conta e com os objetivos de promover a percepção e análise do panorama sociocultural brasileiro em seus aspectos folclóricos, assim como, identificar as diversas manifestações do folclore a partir da estrutura da sociedade de classes e seus reflexos sobre o fazer cultural do povo brasileiro.

Na primeira discussão em sala de aula, ao serem questionados sobre as manifestações folclóricas mais conhecidas, as principais referências giraram em torno dos personagens de mitos e lendas, com destaque para saci-pererê, curupira, boto cor-de-rosa, iara, mula-sem-cabeça, bumba-meu-boi ou boi-bumbá. De maneira geral, os alunos demonstraram pouco conhecimento em relação à conceituação e à relevância desta temática no âmbito educacional e seus significados socioidentitários para a cultura brasileira. Sendo assim, iniciou-se o

estudo pela análise da formação da estrutura social brasileira e da constituição do povo brasileiro.

A miscigenação racial e o sincretismo religioso são características básicas da diversidade da cultura brasileira, permeada por relações de poder estabelecidas entre dominantes “vencedores” e dominados “vencidos”. Nossa resistência cultural, índios e negros, desenvolveram o sincretismo religioso como indício de uma cultura de dominação, que atrelou as contribuições do povo dominado ao folclore e o registro oficial da História ficou por conta do povo dominante.

Os moldes da família patriarcal miscigenada configuraram-se entre as paredes da casa-grande e da senzala, segundo Gilberto Freyre e a partir do “cunhadismo”, descrito por Darcy Ribeiro como uma estratégia que obrigava o índio a trabalhar para o europeu. Após muitas conquistas territoriais, exploração econômica, choques culturais, aculturação e transformações sociais, surgiu o povo brasileiro e deflagrou-se uma crise de identidade nacional, sendo o Folclore o registro dos mitos, ritos, símbolos e linguagens construídos e transmitidos pelas gerações.

De acordo com Luís da Câmara Cascudo (1972), considerado o maior folclorista brasileiro por ter iniciado o registro do conhecimento folclórico a partir de relatos colhidos entre o povo, folclore é um patrimônio, milenar e contemporâneo, de tradições, que se transmite oralmente e é defendido e conservado pelo costume. A palavra *Folk-lore* (conhecimento do povo) foi criada por um arqueólogo inglês, William John Thoms em um artigo publicado em 22 de agosto de 1846, data posteriormente oficializada como o Dia do Folclore.

Ainda segundo o autor, a Sociedade Brasileira do Folclore em 1941 fixou as características do motivo folclórico: antiguidade; anonimato; divulgação; persistência.

“O folclore é o popular, mas nem todo o popular é folclore. (...) É preciso que o motivo, fato, ato, ação, seja antigo na memória do povo; anônimo em sua autoria; divulgado em seu conhecimento, e persistente nos repertórios orais ou no hábito normal. Que sejam omissos os nomes próprios, localizações geográficas e datas fixadas do episódio no tempo” (Cascudo, 1972: 15-16).

O passado registrado em nossa memória folclórica remete-nos ao universo de nossa identidade cultural, simbolizada nas brincadeiras e brinquedos da infância rural ou urbana, nas histórias de aventuras e assombros contadas em rodas e como embalo do sono, nos cheiros de doces e salgados produzidos na tradicional cozinha com utensílios de barro e madeira, nas cantigas que revelam a violência velada em relação aos subordinados, nos artesanatos que configuram as regiões, nos cordéis presentes em vários cenários, no receituário homeopático transmitido oralmente, nas indumentárias de danças e festas típicas, na teatralização do cotidiano representado em várias linguagens, nas superstições, credences, lendas e mitos que constituem o nosso imaginário.

Como parte de um processo sócio-histórico dinâmico, o folclore atualiza-se sem desvincular-se da tradição, o que muitas vezes provoca o paradoxo da sociedade contemporânea, que considera a fragmentação do tempo e desconecta a referência histórica da essência do ser moderno. Novas referências culturais surgem constantemente, assimilações, aculturações, transculturações, adaptações, releituras, porém, conforme afirma Cascudo, “nem todo o popular é folclórico”. Como indício desse processo, pode-se observar o gradativo desconhecimento e suposto desinteresse das novas gerações em relação às “coisas do passado” ou como observou-se em alguns relatos obtidos entre os alunos “nunca imaginei que o folclore fosse tão importante”.

As instituições sociais responsáveis pelo processo educacional, cultural e artístico muitas vezes atuam de maneira fragmentada, não permitindo a abrangência do conhecimento. Enquanto a família transmite histórias, costumes e receitas sem a pretensão conceitual; a escola ensina a reconhecer os personagens de mitos e lendas folclóricas, assim como algumas cantigas e festas típicas, mas não estabelece vínculos com o passado histórico; a igreja rememora festas e fatos do passado tradicional, que constituem a sacralização do conhecimento folclórico, mas não permite que o profano estabeleça-se entre as referências proferidas; e finalmente, os meios de comunicação transmitem informações sobre as manifestações folclóricas que transformaram-se em shows midiáticos, festividades, crenças, lendas e mitos narrados em seriados e telenovelas. Dessa forma, cria-se um distanciamento entre as manifestações folclóricas e seus significados identitários nacionais, fazendo com que o tema do folclore interesse

a grupos de especialistas, divididos entre os praticantes populares das manifestações e os eruditos que dedicam-se a estudá-las.

Aí estão os desafios para os educadores e educadores, o estabelecimento do *relegare*, a reconstituição dos sentidos, o incentivo à pesquisa de dados e as reconstruções educacionais. A investigação pode começar pelos registros, narrativas e linguagens e partir para uma “descrição densa” das teias significativas da cultura e dos ecossistemas comunicativos.

Os mitos mais citados podem ser analisados pelos elementos constituintes de nossa ritualística histórica: o saci pererê como representação da história de violência vivida pelos negros escravizados, a perna amputada junto com os traços culturais e o movimento de resistência cultural simbolizado pelas traquinagens e desordens criadas pelo personagem. O curupira, protetor das matas, contém o fogo em seus cabelos e tem os pés virados para trás, representando a inversão de caminhos traçada pelos povos indígenas, assim como, sua resistência cultural diante da invasão européia, que trouxe o fogo destruidor das matas como símbolo cultural de dominação. O boto cor-de-rosa e a iara representam a sexualidade nos mitos de origem, que utilizam a água como elemento procriador. A linguagem da sexualidade também está presente em outras manifestações folclóricas como: a mula-sem-cabeça, que simboliza a substituição da cabeça racional por um fogo interno incontido, representado pela mulher que rompe o preceito moral de não relacionar-se sexualmente com um padre; o animalismo presente nas narrativas e festas do boi, que representa a força, a virilidade, a língua desejada como elemento fálico; e finalmente, a cantiga da quadrilha aponta-nos “olha a cobra”, “olha a chuva”, “a ponte quebrou”, como elementos de regras morais de um Brasil rural, que representa a sua sociabilidade a partir do condicionamento da sexualidade a namoros vigiados pelos pais e casamentos arranjados, simbolizados pelo pai que obriga o noivo a casar-se com a noiva grávida, ou seja, a conduta social representada pela ponte foi quebrada pela cobra da sexualidade e pelo poder procriador da chuva. Considerando-se que até 1950 a maioria da população brasileira vivia no campo, justifica-se a prevalência de caracterizações da sociedade rural nas manifestações folclóricas.

O projeto *Revista Folclore* teve como produto final a criação e formatação de exemplares com 16 páginas, com textos em formato de reportagem, artigo, entrevista e propostas educacionais para o ensino de folclore. Cada equipe sorteou uma linha de pesquisa dentre: artesanato, dança e teatro, festas e cantigas, literatura, lendas e mitos, culinária e medicina popular, casa e indumentária, brincadeiras e brinquedos. Houve orientação para pesquisa e coleta de dados, realização de entrevistas e acompanhamento dos professores para a produção de textos, xilogravuras, que ilustraram as capas, e editoração das revistas. Finalmente, os exemplares foram apresentados em comunicações organizadas pelas equipes e todo o processo de produção do conhecimento foi avaliado por alunos-pesquisadores e professores-orientadores.

Os exemplares produzidos durante os anos de realização do projeto ficaram disponibilizados para a consulta do público interno e externo à universidade. O tema de investigação sobre Folclore suscitou trabalhos de conclusão de curso em Educação Artística e projetos de iniciação científica. Porém, o principal resultado foi a articulação de saberes em um projeto educ comunicativo coletivo e conscientizador.

Jornal Território e os direitos humanos

O projeto ético-político-pedagógico do curso de Serviço Social pauta-se nas diretrizes educacionais nacionais e no código de ética profissional elaborado e defendido pelos conselhos regionais (cress) e conselho federal (cfess). Dentre os princípios básicos, destacam-se:

Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças (Cress-sp, 2018)

A partir dessas prerrogativas, o projeto *Jornal Território* promoveu o (re)conhecimento do território como um espaço político, econômico e cultural de atuação dos agentes sociais, que configuram as teias simbólicas da dinâmica social

urbana. O contato com a diversidade deu-se a partir de entrevistas com os moradores dos bairros, que narraram suas histórias e experiências como usuários dos serviços públicos e privados do município.

De acordo com Certeau (1994), “a arte de dizer” do narrador propicia a reconstrução de um tempo ausente permeado de vestígios simbólicos e significativos da formação de sua identidade social. As lembranças do cotidiano constituem a cultura plural e permitem o mapeamento das necessidades sociais.

Os depoimentos e registros fotográficos e videográficos foram utilizados na elaboração de um jornal de 8 páginas, com reportagens, artigos e entrevistas, que abordavam aspectos políticos, econômicos, históricos, culturais, artísticos e comunicacionais do território estudado. A observação de denúncias realizadas pelos moradores motivaram o aprofundamento da pesquisa em projetos científicos e projetos de intervenção na região.

Temas básicos do Serviço Social como saúde, moradia, trabalho, assistência social, meio ambiente, gênero, etnia, infância, adolescência e envelhecimento foram abordados durante a realização do projeto, garantindo a articulação transversal e interdisciplinar entre teoria e prática na formação acadêmica de alunos e professores, expressa posteriormente em trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica.

Cada equipe escolheu um bairro para a investigação, após um levantamento de dados demográficos e notícias divulgadas em jornais, revistas e sites, a pesquisa de campo desenvolveu-se a partir de visitas, observação participante, rodas de conversas e realização de entrevistas qualitativas com os moradores e profissionais atuantes em serviços do território. Além do jornal, as equipes produziram relatórios de pesquisa e realizaram apresentações orais com o apoio de recursos audiovisuais. Todo o processo pedagógico foi avaliado por alunos e professores e os jornais foram disponibilizados para a consulta da comunidade interna e externa à universidade.

Vale ressaltar a existência de outros projetos de ensino, pesquisa e extensão realizados na universidade, que puderam dialogar com o Jornal Território, como o “UnG Cidades” e o “Culturalizando”, porém, o desenvolvimento de um trabalho educacional no curso de Serviço Social constituiu uma experiência

que agregou novos conhecimentos teóricos, técnicos e instrumentais para os graduandos. Ao analisar as diversas expressões da Questão Social, oriundas das desigualdades da sociedade capitalista de produção de mercadorias, o projeto permitiu a discussão sobre políticas públicas e sociais e a atuação do assistente social na garantia de direitos.

Assim como os Direitos Humanos são interligados, interdependentes e indivisíveis, a educomunicação também se constitui a partir da interação de saberes, de práticas sociais, de projetos e ações de cidadania e transformação social interligadas, interdependentes e indivisíveis. Ao defender a Educação em Direitos Humanos, a Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal indica algumas necessidades como:

“desenvolver processos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos orientados à mudança de mentalidades e de práticas que possam gerar ações e instrumentos em favor da defesa, da promoção e ampliação dos direitos humanos’ (MDH, 2018).

Nesse sentido, o direito à educomunicação dialoga com os direitos culturais, políticos, sociais, civis, econômicos, ambientais, sexuais e reprodutivos, com ênfase na liberdade de expressão garantida pelos direitos à educação e à comunicação. E o *Jornal Território* pode exemplificar a área de intervenção, ainda em consolidação, da Educomunicação Socioambiental, em um constante processo de construção e ressignificações, a partir de políticas e ações afirmativas que garantam a universalidade e a equidade na construção de uma sociedade justa e democrática.

Considerações Finais

A educomunicação (Soares, 2014) dialoga com os campos e preceitos teórico-práticos dos campos da Educação e da Comunicação, mas, mantém a autonomia paradigmática e amplia as discussões para a dimensão cultural, que legitima o processo comunicativo como dinâmica social que representa e indica a transformação social. A partir da participação ativa em ações democráticas que garantem o direito universal à expressão e à comunicação, o ambiente escolar

configura as inter-relações entre alunos e professores e transforma-se. Na esfera do ensino superior, a realização de projetos educ comunicativos dinamiza e complexifica a formação acadêmica, ética e profissional dos cidadãos.

Referências

- CANEVACCI, M. **A cidade polifônica**: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. 2.ed. São Paulo: Studio Nobel, 2000.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Seleta**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CITELLI, Adilson. “Comunicação e educação: aproximações” In: BACCEGA, Maria Aparecida, **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.
- CÓDIGO de ética profissional do assistente social. Disponível em www.cress-sp.org.br. Acesso em outubro de 2018.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- EDUCAÇÃO em direitos humanos. Disponível em www.mdh.gov.br. Acesso em outubro de 2018.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- MAGNANI, José Guilherme. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SIMMEL, G. “Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal”. In: FILHO, E. M. (org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. n. 34. São Paulo: Ática, 1983.

SOARES, Ismar de Oliveira. “Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação”. In **Comunicação & Sociedade**. v 19, n 2, 2014

SOARES, Ismar de Oliveira. “Metodologias da educação para comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina’ In: BACCEGA, Maria Aparecida, **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

Sobre a autora

Aluna do programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação da USP. Mestre em Sociologia pela USP. Graduada em Ciências Sociais – Sociologia e Antropologia pela UNICAMP. Pesquisadora e docente dos ensinamentos básico e superior (presencial e à distância na graduação e pós-graduação). Orientadora, avaliadora e consultora de projetos científicos e de intervenção cultural. Membro da associação brasileira de pesquisadores e profissionais em educomunicação – ABPeducom. Ex-membro do comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Guarulhos e ex-coordenadora do curso técnico em “Orientação Comunitária” Pronatec-Ung. Anaclaufg@gmail.com

Educomunicação como tecnologia assistiva: uma abordagem de método misto sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação a distância nas universidades privadas brasileiras¹

Bárbara Chiodini Axt Hoppe

Gabriela Rousani Pinto

Rafael Santos de Oliveira

1. CONTEXTUALIZAÇÃO INTRODUTÓRIA

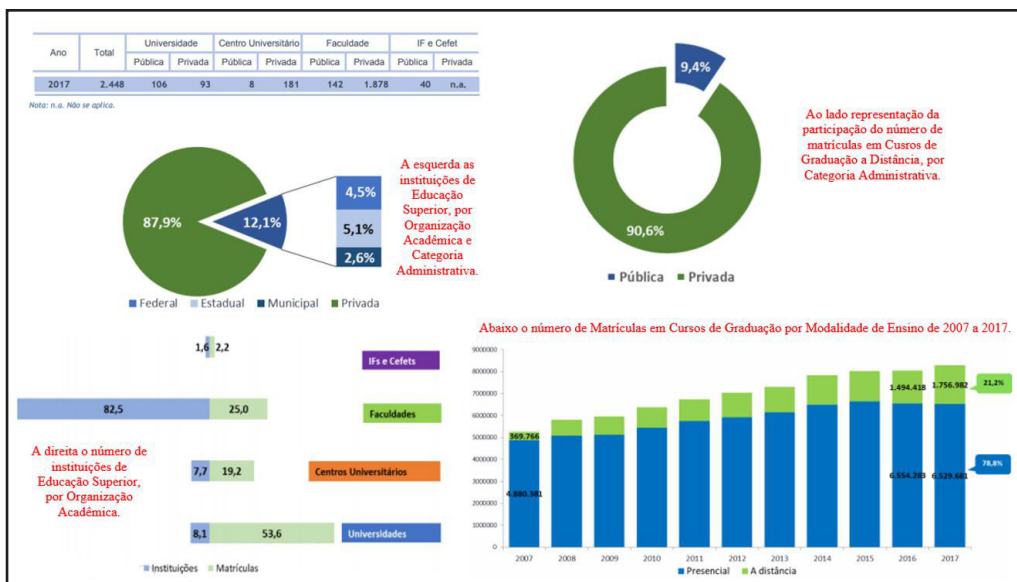
O recorte de pesquisa ora apresentado trata sobre direitos humanos, inclusão digital e proteção de comunidades marginalizadas, propondo-se a investigar os obstáculos e as perspectivas da acessibilidade digital promovida pela educação como tecnologia assistiva para a inclusão da pessoa com deficiência nas Universidades Privadas brasileiras. Tratando-se, assim, de uma síntese parcial, de uma pesquisa maior, ainda em andamento, sobre as Universidades brasileiras que subsidiam cursos de graduação em educação a distância.

1 Artigo que compõe um bojo maior de pesquisas acerca da temática da Educomunicação como tecnologia assistiva junto ao grupo de pesquisa Centro de Estudos e Pesquisas em Direito & Internet do CNPq.

Tal fato se esclarece de pronto, pois os achados transcritos a seguir buscam analisar apenas um único ponto de observação: o das Universidades Privadas sem fins lucrativos.

Numa contextualização temática preliminar, pode-se afirmar que as universidades existentes no Brasil equivalem a 8,1% do total de Instituições de Educação Superior - IES, concentrando 53,6% das matrículas da educação superior, onde as Universidades Privadas representam 87,9% das IES brasileiras. Isso levando-se em conta que estas também são responsáveis por 90,6% da participação percentual do número de matrículas ofertadas em cursos de graduação a distância. E, que no acumulado de 2007 a 2017, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 375,2%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 33,8% nesse mesmo período, tudo conforme Censo da Educação Superior de 2017, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (vide imagem 1 abaixo para apreciação de síntese dos infográficos apresentados neste Censo).

Imagem 1 – Infográficos de contextualização introdutória



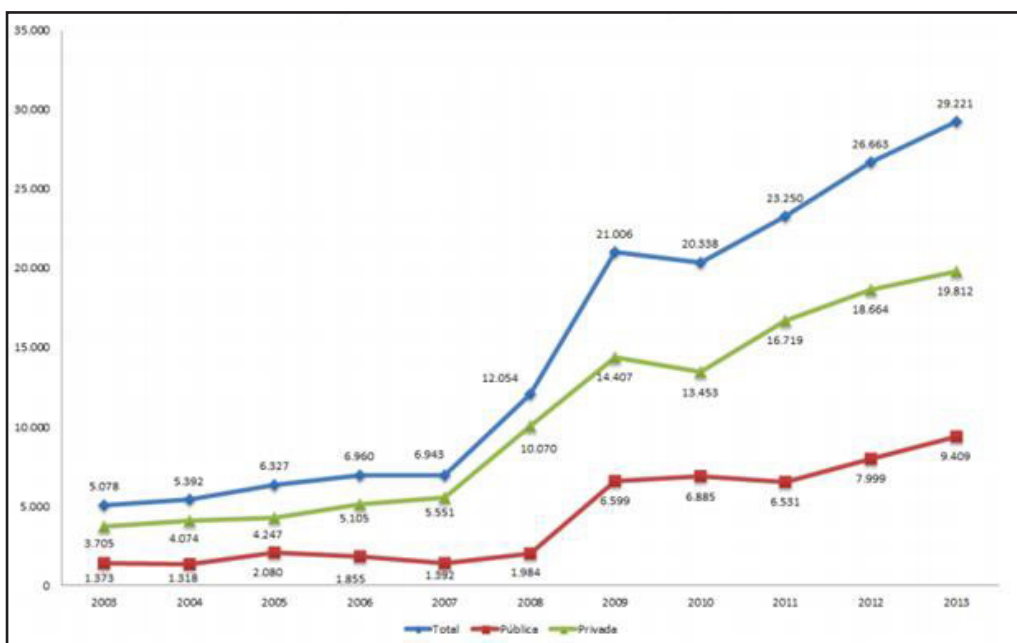
Fonte: Autores, compilação dados Censo da Educação Superior MEC/INEP 2017

Tal tema se destaca e se justifica pela importância temática e possibilidades para o desenvolvimento social, pois se observa a evolução marcada pelas desigual-

dades na história da educação brasileira, que mesmo visando a democratização escolar, retratada pela ampliação do número de vagas ao longo dos anos às pessoas com deficiência (vide imagem 2 abaixo que informa a evolução deste acesso), ainda não demonstra uma efetivação generalizada do direito à educação.

Hipótese que se confirma pela confrontação de dados quantitativos retirados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, onde têm-se a informação que existem 45,6 milhões de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira, onde apenas 0,5% dos alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil tinham acesso à educação superior (INEP, 2008).

Imagem 2 - Acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP

Esta confrontação de dados simples corrobora os dados divulgados pelo Censo Escolar do Ministério da Educação - MEC, que demonstrou um crescimento em números brutos do acesso no ensino superior das pessoas com deficiência ao longo dos anos, porém, em verdade, no acumulado houve um decréscimo

proporcional de 5% em dez anos, pois em 2003 este acesso as Universidades Privadas representava 73%, já em 2013 passou a 68%, sendo esta uma evidência clara da necessidade de um aprofundamento teórico qualitativo para refletir sobre os dados quantitativos analisados.

Ao que se trabalha com a premissa de que com a expansão da sociedade em rede², a partir da difusão da *internet* aos ambientes públicos e privados, criou-se uma relação direta entre o acesso às tecnologias de informação e comunicação e o exercício de direitos fundamentais, como o direito à educação, principalmente no âmbito do Ensino Superior, visto que as Universidades brasileiras passaram a utilizar páginas *online* para oferecer a educação a distância.

Contudo, para que seja garantida uma educação inclusiva às pessoas com deficiência, é necessário que esses portais sejam adequados às suas necessidades, o que se daria a partir da acessibilidade digital mediada pela educação como tecnologia assistiva nos cursos de educação a distância nas Universidades Privadas brasileiras, ao menos esta é a hipótese desta pesquisa que, sendo confirmada, pode indicar caminhos à efetivação do direito à educação inclusiva.

A fim de alcançar o objetivo desta pesquisa, utiliza-se o método misto nominado projeto sequencial explanatório (CRESWELL, 2013) com enfoque quantitativo visando a explicação dos resultados em profundidade pelo qualitativo (QUAN ---> qual =), conduzido pela abordagem hipotética-dedutiva, com procedimento exploratório e estudos de casos ranqueados por meio estatístico

2 Traduzida na ideia de Castells, em sua obra *Sociedade em Rede*, de que esta nova sociedade resta evidenciada como um conjunto de nós interconectados, sendo o nó o ponto no qual uma curva se entrecorta e, redes as estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam se comunicar dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação. E, que “redes constituem a nova morfologia de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social”.

(foram elegidos sete estados e cinquenta Universidades Privadas com disponibilização de EaD, escolhidos pela representatividade dos termos “pessoa com deficiência”, “educação a distância”, “acessibilidade digital”, “educomunicação” e “tecnologia assistiva” no *Google Trends*), com vistas à discussão e testagem da hipótese acima. Ademais, adota-se as técnicas de pesquisa documental, bibliográfica e observação direta sistemática não participativa.

2. DISCUSSÃO: PREMISSAS DE ANÁLISE

2.1 Apresentação preliminar dos dados do *Google Trends*

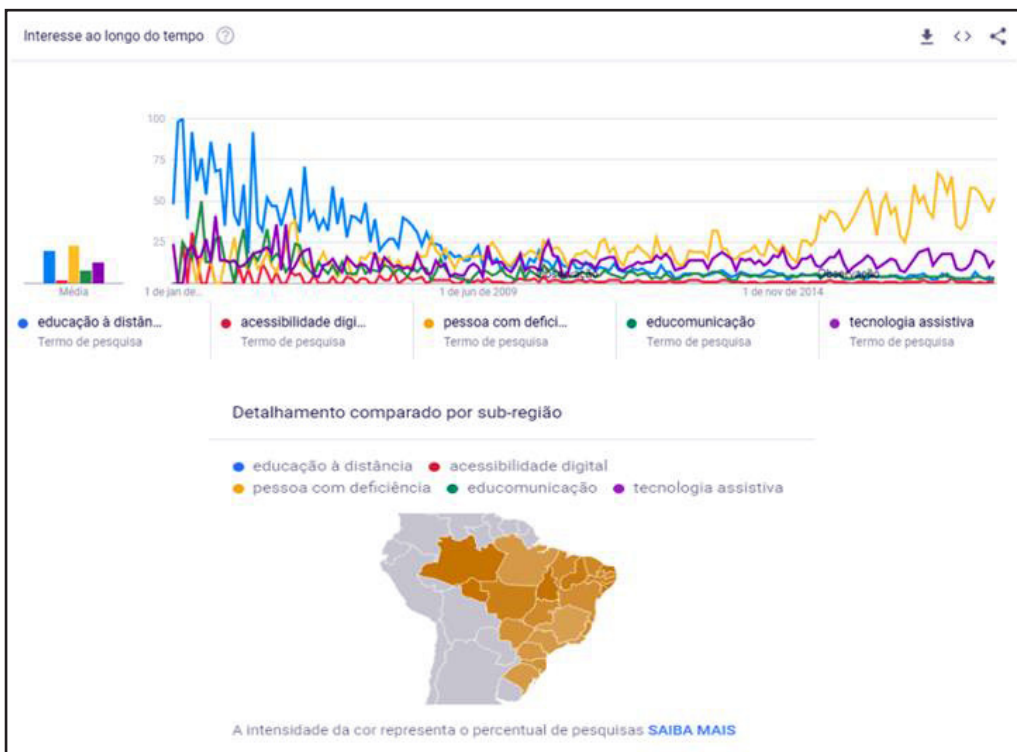
Para a análise quantitativa desta pesquisa, utilizou-se dados secundários levantados junto ao IBGE, INEP e MEC, além de dados obtidos pela ferramenta *Google Trends*³, datados de 21.07.2018 e 23.08.2018, a fim de definir uma porcentagem de interesse para cada palavra pesquisada na *Web do Google*, delimitando-as aos cinco termos “pessoa com deficiência”, “educação a distância”, “acessibilidade digital”, “educomunicação” e “tecnologia assistiva”, bem como ao nível restrito aos estados da federação brasileira, de 2004 até o presente, levando-se em conta o marco legal adotado a partir da vigência do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, art. 13, inciso II, que trouxe a previsão de que os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deveriam prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais⁴, ao que se observou que há uma diminuição do interesse pela pesquisa dos termos “acessibilidade digital”, “educomunicação” e “tecnologia

3 Para saber mais sobre a ferramenta visite <<https://newsinitiative.withgoogle.com/training/vlessons?tool=Google%20Trends&image=trends>>. Acesso em: 10 set. 2018.

4 Decreto este que fora revogado em maio de 2017 pelo Decreto nº 9.057, que em seu art. 2º prevê que a educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados. Porém, mesmo revogado o marco citado se mantém, pois a ideia de atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais também mantêm-se, entretanto, agora generalizada num contexto maior de abrangência.

assistiva”, enfatizando-se a brusca queda de “educação a distância” e o claro aumento de “pessoa com deficiência”. Observe a imagem obtida:

Imagem 3 - Porcentagens de interesse em termos pesquisados na Web do Google 2004-2018



Fonte: Autoras, dados Google Trends de 23.08.2018.

Identificou-se que o interesse no termo “pessoa com deficiência” é intenso no Brasil como um todo, dominando a representação final do gráfico que compara por sub-região todos os termos pesquisados, mais enfatizado de 2015 para o presente, podendo-se eleger cinco estados que lideram neste ponto de observação: (1º) Amazonas - Norte, (2º) Sergipe - Nordeste, (3º) Tocantins - Norte, (4º) Rio Grande do Norte - Nordeste e (5º) Rondônia - Norte.

Interesse que se explica pela conjugação dos dados quantitativos com relação a concentração de pessoas com deficiência nestas mesmas regiões, pois toda a Região Nordeste (onde estão os estados citados: Sergipe, Rio Grande do Norte)

indica 26,64%⁵ destas, região que lidera o ranking brasileiro. Já toda a Região Norte (Amazonas, Tocantins e Rondônia) soma 23,06%. E, explica-se também a ênfase no interesse deste termo pela edição da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Estas são análises preliminares dentre outros achados deste levantamento que por estar a pesquisa ainda em andamento, deixa-se de desenvolver na totalidade.

2.2 Nomeação das Universidades Privadas brasileiras para estudo de caso e composição dos resultados quantitativos

Assim, após a delimitação dos cinco estados representativos em cada busca dos termos acima, obteve-se o seguinte ranking:

Imagem 4 - Ranking Estados tidos como referência na busca do Google Trends

EDUCOMUNICAÇÃO	TECNOLOGIA ASSISTIVA	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	ACESSIBILIDADE DIGITAL	PESSOA COM DEFICIÊNCIA
Paraíba	Pará	Rio de Janeiro	Amazonas	Amazonas
Mato Grosso	Rio Grande do Sul	Paraná	Distrito Federal	Sergipe
São Paulo	Mato Grosso do Sul	Minas Gerais	Maranhão	Tocantins
Piauí	Minas Gerais	São Paulo	Sergipe	Rio Grande do Norte
Rio Grande do Sul	Santa Catarina	Tocantins	Tocantins	Rondônia
Bahia	Espírito Santo	Pará	Pará	Alagoas

* Grifados os estados que se repetem nas análises

Fonte: Autores, 2018.

Destes estados elegidos - os que se fizeram presentes em mais de uma categoria de observação -, identificou-se pelo filtro do sistema e-MEC⁶ cinquenta Uni-

5 Observa-se que 26,64% do Nordeste é a porcentagem das pessoas com deficiência da região (14.141.776 para a população estimada de 53.081.950), e, 23,06% do Norte (3.658.936 para 15.864.454), além do Sudeste (18.538.889 para 80.364.410), Centro-Oeste (3.165.772 para 14.058.094) e Sul (6.165.450 para 27.386.891). Total de 45.670.823 para 190.755.799, todos os dados conforme Censo de 2010 do IBGE.

6 O sistema e-MEC traz as Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados junto ao MEC. Veja mais em <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova>>. Acesso em: 10 set. 2018.

versidades Privadas com disponibilização de curso em EaD, que ora se identifica como objetos de estudo de caso, veja-se:

Imagem 5 - Universidades Privadas sem fins lucrativos com disponibilização de curso em EaD organizadas por Estados observados na busca do Google Trends

Minas Gerais – MG – Sudeste	São Paulo – SP – Sudeste	Tocantins – TO – Norte	Pará – PA – Norte	Amazonas – AM – Norte	Sergipe – SE – Nordeste	Rio Grande do Sul – RS – Sul
PUC MINAS	PUC-CAMPINAS		UNAMA	UNINILTONLINS	UNIT	PUCRS
UNIUBE	PUCSP					UCPEL
UNIVAS	UNIAN - SP					UCS
FUMEC	UAM					UNICRUZ
UNIFENAS	UNICID					UPF
UNIPAC	UNICSUL					UNISC
UNIVALE	UNIARA					UNISINOS
UNINCOR	UNIFRAN					UNIVATES
	UNIMAR					FEEVALE
	UMC					UNIFRA
	UNAERP					UNILASALLE
	UNISO					ULBRA
	UNOESTE					UNIJUI
	USC					URI
	UNIMEP					
	UMESP					
	UNIMES					
	UNINOVE					
	UNIP					
	MACKENZIE					
	UNISANTA					
	UNISA					
	USF					
	USJT					
	UNIVERITAS					
	UNG					

* Dados do Ministério da Educação – Sistema e-MEC – Relatório de Consulta Avançada (Tabela filtrada do resultado da consulta por: Instituição de Ensino Superior + Universidade + Privada sem fins lucrativos + EaD + Ativa. Relatório Processado: Relatório Processado: 23/08/2018 - 19:52:40 Total de Registro(s): 84 de todo o Brasil.]

Fonte: Autores, 2018.

A partir de verificação dos sites das referidas instituições, pelo Avaliador e Simulador de Acessibilidade em Sítios do Governo Federal - ASES, que é um software que faz pesquisas no código de uma página, expedindo relatórios indicativos dos erros de acessibilidade, com base nas diretrizes dispostas no eMAG 3.1⁷, concluiu-se que apenas um dos sites dessas universidades pode ser con-

7 Pertinente à análise, a ferramenta ASES estipulou a seguinte legenda, a fim de classificar a acessibilidade dos sites: Muito Acessível (valor igual ou maior que 95%); Acessível (valor igual ou maior que 85% e menor que 95%); Pouco Acessível (valor igual ou maior que 70% e menor que 85%) e Não Acessível (valor menor que 70%).

siderado muito acessível; onze são considerados acessíveis; trinta e três são considerados pouco acessíveis; e cinco são considerados não acessíveis⁸. As Universidades Privadas consideradas não acessíveis estão todas concentradas na região sudeste do Brasil (levando-se em conta a observação dos Estados de Minas Gerais e São Paulo somente, conforme recorte feito na amostragem populacional. Vide imagem 5 para a visualização dos demais estados amostrados). Já a única Universidade Privada considera muito acessível está localizada na região Norte, no Pará, sub-região brasileira com claro interesse nos termos “pessoa com deficiência”, “tecnologia assistiva” e “educomunicação”. Atentando-se, ainda, que no quesito inovação pela práxis da educomunicação, este estado conta com um projeto chamado Biizu que incentiva, desenvolve e democratiza os recursos populares de comunicação por meio de jornadas e oficinas de aperfeiçoamento, visando construir uma rede de comunicação alicerçada em polos distribuídos nas doze regiões de integração do Pará, onde oferecem oficinas de diversas linguagens como Rádio, Jornal Impresso, Produção de Textos para Internet, Audiovisual para Mídias Móveis, Introdução às Novas Mídias, Fotografia e Desenho para associações comunitárias, escolas, órgãos do governo e diversos movimentos da sociedade civil organizada, tal como informado no site da Secretaria de Comunicação daquele estado.

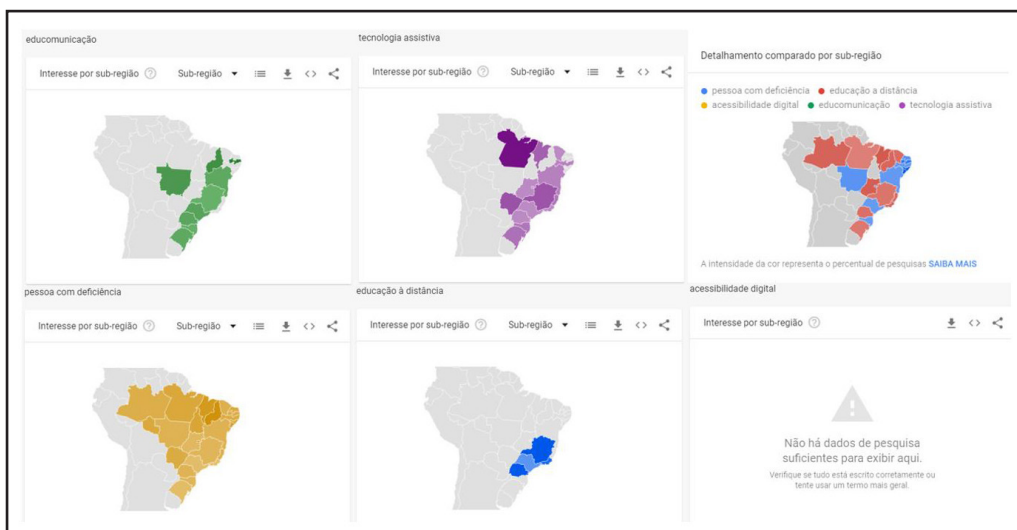
Baseando-se em projetos deste tipo - com o claro sucesso identificado nesta pesquisa -, é que a hipótese da educomunicação como tecnologia assistiva

8 Resultados brutos indicam o seguinte ranking: UNAMA (96,94) como muito acessível; UNIP (92,58); PUCSP (91,31); UMESP (89,68); USJT (88,16); UNIFRAN (86,75); UNAERP (86,56); UNIJUI (86,15) UNISANTA (86,10); UNICSUL (86,07); UNIUBE (85,79); ULBRA (85,05) todos como acessíveis; UNISC (83,52); FEEVALE (83,16); UNIVÁS (83,06); UNIMEP (82,81); UNISINOS (82,01); UNINOVE (81,80); UNIPAC (81,51); URI (81,42); UCS (81,39); UNOESTE (81,01); UNIMAR (80,93); UNILINTONLINS (80,78); UNICID (80,40); FUMEC (80,31); UNIAN-SP (80,13); UNILASALLE (79,56); PUCMINAS (79,28); MACKENZIE (78,81); UCPEL (77,28); UNIVERITAS-UNG (76,54); UNIARA (75,89); UNIT (75,86); UNIVATES (74,81); USF (74,80); PUC-CAMPINAS (74,45); UNIFRA-UFN (73,82); UNICRUZ (73,82); UPF (73,45); PUCRS (72,58); UMC (72,44); UAM (72,14); UNIVALI (72,02); UNIMES (71,42) todas como pouco acessíveis; e, UNISO (67,97); UNINCOR (67,46); USC (65,95); UNIFENAS (64,33); UNISA (63,94) todos como não acessíveis.

para a inclusão da pessoa com deficiência parece cada vez mais viável, sendo necessário pensar-se nos obstáculos e perspectivas deste tipo de política pública implementada, efetivando-se quiçá uma real garantia de condições de permanência a segmentos historicamente excluídos para além do acesso ao ensino superior, viabilizando a permanência, a participação e a aprendizagem real destes.

Observe-se a título de complementação a imagem 6 abaixo, com a apresentação em proporções dos espaços onde já se dialoga sobre os termos chave aqui analisados, havendo necessidade de se pensar em ações para a união e aproveitamento do que é produzido no círculo fechado de cada teoria para potencializar-se o desenvolvimento social, tão almejado por todos nós.

Imagem 6 – Representação por sub-regiões dos termos pesquisados na Web do Google 2004-2018



Fonte: Autoras, dados Google Trends de 21.07.2018 e 23.08.2018.

2.3 Acompanhamento qualitativo: levantamento preliminar de argumentos explicativos

Para a testagem da hipótese de que a acessibilidade digital para pessoas com deficiência por meio da prática da educomunicação como tecnologia assistiva nos cursos de educação a distância nas Universidades Privadas brasileiras pode

efetivar o direito à educação inclusiva se parte de algumas premissas de análise qualitativa que aqui se passa a detalhar.

Com relação a teoria da educomunicação, trabalha-se com o entendimento de Ismar de Oliveira Soares, onde esta é vista como meio de mediação e inter-relação entre as áreas da educação e da comunicação, aqui se definindo como um conjunto de ações para integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação, criando e fortalecendo ecossistemas comunicativos em espaços educativos, visando um novo espaço aberto ao diálogo crítico, criativo e democrático, para, enfim, melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas. Resumidamente, a educomunicação é conceituada como práxis para a intervenção social, propiciando o empoderamento dos participantes para a cidadania e a solidariedade, conforme o mesmo autor.

Portanto, a educomunicação sendo uma práxis, ou seja, uma prática metodológica, aborda-se a possibilidade desta se tornar uma tecnologia assistiva, já que esta última conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) é uma ajuda técnica - recursos, metodologias, estratégias, práticas - que objetiva promover a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social da pessoa com deficiência.

Vale explicitar que para esta pesquisa se considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade, conceito que se retira dos Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do nosso Ministério da Educação.

Já a acessibilidade digital, em suma, significa que qualquer pessoa, usando qualquer tipo de tecnologia de navegação (navegadores gráficos, textuais, especiais para cegos ou para sistemas de computação móvel) deve ser capaz de visitar e interagir com qualquer site, compreendendo inteiramente as informações nele apresentadas, da mesma forma que a interação sem qualquer tecnologia assistiva para navegação. Nesse sentido, a acessibilidade na web pressupõe que os sites e portais sejam projetados de modo que todas as pessoas possam perceber, entender, navegar e interagir de maneira efetiva com as páginas, portanto, principalmente com relação aos portais *online* do Poder Público, deve haver

uma preocupação com que as interfaces dos sites sejam acessíveis a toda a população destinatária do serviço público.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preliminarmente, vez que a pesquisa ainda não se encerrou, pontua-se que com relação ao que se propôs neste recorte de investigação - que está a explicar sobre os obstáculos e as perspectivas da acessibilidade digital promovida pela educomunicação como tecnologia assistiva para a inclusão da pessoa com deficiência nas Universidades Privadas brasileiras - já se pôde verificar que existem fortes indícios conceituais e teóricos elencados no item 2.3 que favorecem um resultado positivo da testagem da hipótese central desta pesquisa. O que somando-se ao exemplo de política pública inovadora, tratado no item 2.2, como o projeto Biizu no Pará, idealiza-se que a hipótese desta pesquisa tem força para efetivar-se de forma viável de implantação, por meio de ações focadas nas necessidades das pessoas com deficiência, tornando a educomunicação uma tecnologia assistiva essencial aos cursos na modalidade a distância. Portanto, acredita-se na ideia de que a acessibilidade digital viabilizada pela prática da educomunicação como tecnologia assistiva, junto aos cursos de educação a distância, poderá efetivar o direito à educação inclusiva, devendo esta ser utilizada no cotidiano como uma tecnologia assistiva essencial para primar pela autonomia das pessoas com deficiência.

Isto porquê o ensino a distância está em ascensão significativa, onde as matrículas de cursos de graduação nesta modalidade aumentaram mais de 300%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi em torno de 10% deste aumento desenfreado ocorrido entre os anos de 2007 e 2017, apenas para comparação direta do segundo sobre o primeiro, dentro de um mesmo período de dez anos, tudo como observado no item 1 acima.

Além disso, no mesmo tópico, pôde-se ver também que as universidades existentes no Brasil, entre públicas e privadas, carregam consigo uma responsabilidade significativa, pois mesmo não representando 10% do total de Instituições de Educação Superior, concentram mais que 50% de todas as matrículas neste nível de educação. Sabendo-se, ainda, que as Universidades Privadas dominam com mais de 90% a oferta de graduação a nível superior na modalidade de

ensino a distância. Ao que neste momento vale no mínimo se dar visibilidade para a potencialidade de novas práticas inclusivas, aqui pensada na práxis da educomunicação como tecnologia assistiva viável a proteção de comunidades marginalizadas, promovendo o desenvolvimento social pela efetivação do direito a educação inclusiva, a uma parcela populacional que demonstra estar crescendo em números e, inclusive, em representatividade visível na sociedade em rede, o que se constatou pela generalização crescente do termo de busca “pessoa com deficiência” na *Web do Google* representado pela cor amarela no mapa do Brasil, chegando ao ponto de preenchê-lo em sua totalidade, como se vê da imagem 3 acima, ganhando progressiva relevância ascendente nos últimos anos em detrimento dos demais termos pesquisados.

Ainda, acredita-se que esta pesquisa vem traçando um panorama mais claro sobre o diagnóstico de que a acessibilidade digital ainda não atinge níveis satisfatórios nas Universidades Privadas brasileiras, o que resta claro com a análise do item 2.2 acima, identificando apenas uma Universidade Privada brasileira como muito acessível, ao passo que mais de 76% das universidades observadas foram identificadas como pouco acessível ou não acessível, apesar da tentativa de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, conforme demonstrado no item 1 desta composição.

Vale lembrar que o acesso por meio da matrícula da pessoa com deficiência no ensino superior é somente o primeiro passo para enfrentarmos a questão da real inclusão geradora de desenvolvimento social, afirmação que se faz baseando-se em outras pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Direito & Internet do CNPq acerca desta temática.

Ao passo que agora se reflete em que tipo de ações poderia se concretizar esta hipótese de educomunicação como tecnologia assistiva, que aqui se identifica como potencialmente positiva pelas análises preliminares ora retratadas.

Assim, levanta-se a seguinte questão: em sendo confirmada a hipótese desta pesquisa, vale refletir sobre a formação dos professores, como uma primeira ação de concretização desta implementação, pois a educomunicação como tecnologia assistiva metodológica não faz parte do currículo, ou seja, ao que parece, ainda se tem muito a caminhar.

Referências

BRASIL. **Avaliador e Simulador de Acessibilidade em Sítios**. Disponível em: <http://asesweb.governoeletronico.gov.br/ases/>. Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: 20 dez. 2005. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm >. Acesso em 16 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: 30 mai. 2017. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24 >. Acesso em 16 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília: 6 jul. 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm >. Acesso em 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência: Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 set. 2018.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A.,1999.

CRESWELL, Jonh W. **Pesquisa de métodos mistos**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DIAS, Cláudia. **Usabilidade na web: Criando portais mais acessíveis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2007, p. 111-112

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**: 2008. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em 20 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**: Notas Estatísticas 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística de Educação Superior de 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é educomunicação?** 2004. Disponível em: <<https://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. **O que é um educador?** A formação e a comunicação dos professores. Conferência, São Paulo, 1998. Educommunication, São Paulo: Núcleo de Comunicação e Educação, 2004a.

Sobre os autores

Barbara Chiodini Axt Hoppe - Pós-graduanda no Mestrado em Direito, Mestre em Extensão Rural, ambas pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, e-mail: barbara.axt@hotmail.com

Gabriela Rousani Pinto - Graduanda em Direito, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, e-mail: gabrielarousanip@gmail.com

Rafael Santos de Oliveira - Doutor em Direito, Professor no Departamento de Direito da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM no Rio Grande do Sul, e-mail: rafael.oliveira@ufsm.br

Clube de Educomunicação de Brasília: formação de sujeitos ativos

Joadir Antônio Foresti

Janete Cardoso dos Santos

Juliana Campelo de Oliveira

Apresentação

A Lei Federal de Diretrizes e Bases (LDB) n.9.394 que vigora desde 1996 trabalha a ideia de que educação não se limita somente à escola, mas compreende um amplo espaço e está presente em diferentes processos, sejam eles familiares, culturais, sociais e nos meios de comunicação. Após a LDB, no sentido de complementar a lei, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientam, além dos conteúdos formais para todos os níveis, a educação para a cidadania e incorporam questões temáticas importantes para toda a sociedade. São chamados os Temas Transversais, os quais englobam a ética, Saúde, Meio Ambiente, orientação sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Todos estes temas dizem respeito a todos e indicam para as instituições de ensino que se ocupem destas questões para além do desenvolvimento

curricular. Neste sentido, é necessário pensar o conhecimento como parte do processo de intervenção do sujeito em seu contexto, incluindo os recursos da comunicação, da tecnologia e da estética. O processo da construção requer envolver o sujeito em situações concretas, em experimentação, em projetos, em ensaios, onde o erro e o acerto estejam presentes como parte do processo. Neste contexto de mudanças e avanços nos processos de educação e das teorias que discutem as formas de aprendizagem, é apresentado o Clube Kaplún de Educomunicação de Brasília. O clube de educom tem como princípio de ação a construção teórica e prática da educomunicação, ou seja, todo o conhecimento é construído com a teoria e a prática juntas, onde cada sujeito é participante ativo dos processos realizados. Na educomunicação, a realidade é compreendida como algo em movimento, onde o grupo atua diretamente por meio de seu fazer. A construção teórica da educomunicação indica que é preciso estar junto às escolas e aos grupos, para oportunizar a vivência com crianças, jovens e adultos, e proporcionar uma efetiva experimentação.

O clube, por sua metodologia, congrega interessados em compartilhar o conhecimento teórico e prático, e aqueles que querem aprender a mudar o mundo pelas práticas educacionais. Uma série de oficinas voltadas para aprendizagem, a partir de recursos lúdicos, midiáticos e tecnológicos, compõem o portfólio do clube. Os públicos vão de crianças a adultos, estes, por sua vez, deverão garantir a reflexão e atualização do pensamento educacional. Como forma de dar visibilidade ao que se está fazendo no Brasil em termos de educomunicação e sua aproximação com uma cultura que reforça o aprender fazendo (cultura *maker*), apresenta-se uma pesquisa nas redes sociais, onde foram tabuladas algumas categorias de aproximação com os princípios da educomunicação.

Conclui-se que a revolução possível pela união entre comunicação e educação ainda é muito atual e necessária, depois de praticamente 50 anos do início com Mario Kaplún e Paulo Freire. Com a grande revolução das tecnologias digitais, a união de forças e experiência em torno de um clube responde bem ao formato das novas gerações em conexão com as mais antigas, formando uma cultura *maker* em que os participantes do clube são mobilizados a “tomar o poder nas

mãos, ter coragem e iniciativa para construir o que se quer sem esperar uma situação ideal ou ajuda de alguém” (NEVES, 2018).

Comunicação e Educação – Educomunicação

Há uma narrativa que sintetiza a trajetória da educação e da comunicação para chegarem a compor a origem da educomunicação. Esta narrativa está baseada no capítulo 1 do livro Educação pelos Meios de Comunicação, de Grácia Lopes Lima (2009). Em forma de vídeo ilustrado, um grupo de alunos apresenta os principais traços e autores que influenciaram na construção da Educomunicação. Como se trata de uma narrativa sintética, vale reproduzi-la aqui.

A relação entre comunicação e educação aconteceu na América do Sul em um movimento que se intensificou por toda a América Latina. A mobilização iniciou nos anos 1960, mas ganhou corpo nos anos 1970, quando alguns intelectuais reconheceram a força dos meios de comunicação na formação das pessoas. Alguns pensadores, dentre os quais se destaca Paulo Freire, na educação, e Mario Kaplun, na comunicação, optaram por contribuir com o seu conhecimento, com a sua prática e com seu comprometimento político para as mudanças na sociedade daquela época.

E quais eram as mudanças necessárias do ponto de vista desses intelectuais? A principal era a invasão cultural de dominação, especialmente a dos Estados Unidos sobre os países periféricos. Eles decidem contribuir para que mais gente, além deles mesmos, entendessem que era preciso começar um movimento de autonomia, um movimento de libertação.

Paulo Freire, por ser um filósofo voltado para as questões educação popular, que significa uma educação não escolar, contribui para que as pessoas entendam que a alfabetização é a apropriação do próprio idioma. Ele mostrou que a educação é uma forma que contribui para libertação das pessoas e, conseqüentemente, dos seus países.

A essa altura da narrativa, entra a contribuição de Mário Kaplún, autor do qual foi inspirado o nome para o clube de educomunicação. É importante lembrar que neste período havia uma preocupação muito grande com relação ao impacto que a televisão estaria provocando na educação das crianças e como ela poderia ser melhor utilizada como recurso educativo.

De outro lado, Mario Kaplún, que era alguém da comunicação social, com experiência em produção de televisão, inclusive com experiência nos bastidores de como funcionavam os meios de comunicação de cunho comercial. Com todo esse repertório ele iniciou um trabalho chamado leitura crítica dos meios, que consistia em juntar pessoas leigas e adultas, especialmente os camponeses, para com eles desenvolver um trabalho de percepção, de quanto os meios de comunicação moldam o nosso modo de pensar, agir e ser. Ele reconheceu que era necessário fazer com que as pessoas leigas e simples, os trabalhadores, comesse a usar as tecnologias dos meios de comunicação para se organizarem e para se conhecerem. A partir deste ponto, Kaplún desenvolveu o que é conhecido como K7 Fórum, que consistia em integrar camponeses de regiões muito distantes usando um gravador que, na época, era chamado de K7. Era um gravador que servia para as pessoas se ouvirem, no caso os trabalhadores.

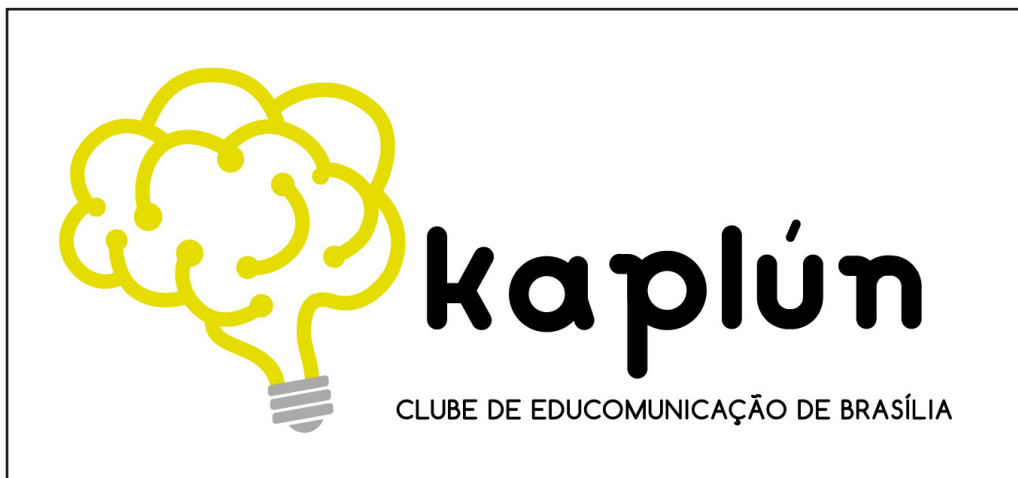
Em pouco tempo ficou provado que, todas as pessoas que assistem a TV e que ouvem rádio também são capazes de usar as tecnologias desses meios para falar de si. Com isso, em um determinado momento, a esse trabalho de educar-se usando os meios de comunicação, Mario Kaplun chamou de Educomunicação. (LIMA, 2015).

Sobre o nome do clube

O nome Kaplún foi escolhido por vir do educador, radialista e escritor, nascido em 1923 na Argentina e falecido em 10 de novembro de 1998, Mário Kaplún. Ele promoveu o conceito de comunicação transformadora em oposição à comunicação bancária. Inventou o termo “educador” para

designar o ator social atuante na interface entre a Comunicação e Educação, sobretudo em atividades sociais, jornalismo comunitário, imprensa alternativa e comunidades periféricas. O termo educuiducomunicador inspirou o nome do novo campo Educomunicação.

Imagem 1 – Logo do Clube Kaplún



Fonte: Clube Kaplún de Educomunicação de Brasília

O nome também carrega os termos “clube” e “de Brasília”. Clube carrega a intenção de congregar, em forma de uma rede de interesses comuns, atores de diferentes impactos para fazer a diferença na capital brasileira. É possível agregar ao nome a questão territorial de Brasília, pois ela tem uma história própria e características que podem contribuir de maneira original e criativa com a educomunicação.

Contexto Educacional

É fato que o mundo e a organização da sociedade têm apresentado mudanças radicais. Um exemplo disto é que quando o iPhone foi lançado, 2007, não haviam desenvolvedores de aplicativos. Hoje eles são mais de 14 milhões espalhados pelo mundo. Especialistas em educação têm apontado que a grande mudança que precisa ser feita na vida das pessoas é o desenvolvimento da capacidade de aprender. E isto não está colocado somente para as crianças e jovens, mas para todas as idades. Fala-se, inclusive em desaprender processos

que não fazem mais sentido para a vida atual, para se ter mais espaço para aprender coisas novas. Uma dessas aprendizagens necessárias está ligada ao uso das tecnologias.

Fala-se em aprendizagem centrada no sujeito, porém, este sujeito precisa estar conectado com outros e desenvolver a capacidade empática para perceber o seu contexto e a necessidade do outro. No mundo, dos negócios, este sujeito precisa ser capaz de perceber as oportunidades e ser capaz de empreender.

Para alcançar esse desenvolvimento, responsabiliza-se a educação. Mas de que educação se está falando? De tudo que o que já foi vivido e ouvido, no campo da educação e do desenvolvimento humano, elabora-se a convicção de que são necessários processos de educação que privilegiem o processo investigativo, que possibilite a construção de soluções para problemas reais e concretos e, em que, o sujeito possa ser o protagonista de sua ação, com a ajuda de referenciais que sinalizem e apoiem projetos e processos. Além do conhecimento técnico que resulta desde fazer e pensar, especialistas apontam para a necessidade de aprender a conviver, aprender a compartilhar e, assim, promover a construção de sentido para o que é descoberto. O aprender fazendo, inclui sempre o sujeito ativo e o seu contexto, que são os outros sujeitos, pessoas e ambientes que os cercam. Este é o desafio do momento, para todos aqueles que querem construir-se como pessoa e transformar o seu ambiente em um lugar melhor para viver, se divertir e trabalhar. A filósofa Hannah Arendt afirma que:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2000, p. 247).

Necessário se faz a construção de espaços concretos, para que a ideia possa ser demonstrada e para que se possa aprender fazendo. Os sujeitos, por mais isolados que sejam, necessitam do outro para se estabelecer e mostrar seus avanços. Ao conectar-se com espaços que promovem a aprendizagem com método associado à ciência e ao utilizar os recursos da tecnologia estará abrindo um universo de possibilidades para melhorar o mundo e para aprimorar a convivência entre as pessoas. Valoriza-se por isso os sujeitos autônomos, criativos e capazes de construir coletivamente, com sensibilidade e poder de ação para novas construções.

Justificativa

Em 2017, o MEC homologa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente a educação infantil e ensino fundamental, subsidiando os processos escolares e aponta para a necessidade de uma reforma do ensino médio. A principal argumentação é a de que será necessário garantir aprendizagens essenciais a todas as crianças e jovens, em diferentes espaços e com novas metodologias, inclusive com base em estudos de que é preciso estruturar os processos de ensino e aprendizagem a partir de competências e incluir o sujeito com a sua trajetória histórica e cultural. A BNCC traz para a escola o desafio de criar novos currículos e estabelecer novas relações na construção do conhecimento. Para além da escola é preciso que se pense o conhecimento levando em conta a interação com o mundo do trabalho e para a construção da cidadania.

Transformar o mundo: neste sentido, é necessário pensar o conhecimento como parte do processo de intervenção do sujeito em seu contexto, incluindo os recursos da comunicação, da tecnologia e da estética. O processo da construção requer envolver o sujeito em situações concretas, em experimentação, em projetos, em ensaios, onde o erro e o acerto estejam presentes como parte do processo. O conhecimento como parte do processo de intervenção do sujeito em seu contexto, incluindo os recursos da comunicação, da tecnologia e da estética.

Diante de todo este contexto de mudanças e avanços nos processos de educação e das teorias que discutem as formas de aprendizagem, surge o clube Kaplún de educom. O clube tem como princípio de ação a construção teóri-

ca e prática da educomunicação, ou seja, todo o conhecimento é construído com a teoria e a prática juntas, onde cada sujeito é participante ativo dos processos realizados. Na educomunicação, a realidade é compreendida como algo em movimento, onde o grupo atua diretamente por meio de seu fazer. A construção teórica da educomunicação nos indica que é preciso estar junto às escolas e aos grupos, para oportunizar esta vivência com crianças, jovens e adultos, e proporcionar de forma efetiva a experimentação, que é parte fundamental do projeto.

Metodologia

Um das premissas da educomunicação é o fazer coletivo. Neste sentido, a ideia fundamental do clube está no fazer em grupo, onde é possível compartilhar saberes e projetos. A dinâmica do feedback também é parte essencial, bem como a construção com tarefas dividida em etapas, compartilhadas e com prazos.

Os recentes documentos publicados pelo MEC e as reformas previstas para o ensino médio veem apontando para a valorização do conhecimento dos sujeitos e para despertar neles, sonhos e novas possibilidades. As políticas educacionais estão voltadas, de igual forma, para que os sujeitos possam exercer a cidadania, no sentido pleno, e possam ter condições de pensar em seu projeto de desenvolvimento profissional e de intervenção no mundo, construindo novas relações e mostrando o seu potencial criativo. O clube educom se associa a esses propósitos, pois desenvolve a capacidade de sonhar e de criar, onde os recursos tecnológicos são aliados na construção de valores focados na colaboração e empatia. Assim, o 'aprender a aprender' se torna um tempo e espaço de prática, ludicidade e prazer.

Do ponto de vista técnico (PRODANOV, 2013), este trabalho procura fazer um resgate bibliográfico, assim como uma análise a partir de pesquisa documental sobre a presença da Educomunicação em três redes sociais, o Facebook, o Instagram e o Twitter, no que tange a cultura *maker*. Um levantamento tabulado sobre essa presença ofertará dados mais quantitativos à pesquisa. Por isso, segue uma proposta metodológica de abordagem qualitativa e quantitativa e que se aproxima ao método fenomenológico ao procurar entender como

a educomunicação se apresenta nas redes sociais sob determinados aspectos, categorias e enfoques. Com isso, acredita-se contribuir de forma descritiva com algumas características presentes nas redes sociais e aproxima-las do objeto em exposição, o Clube Kaplún de Educomunicação.

O contexto comunicacional

O desenvolvimento tecnológico criou, também, novas mídias e novas formas de comunicação. A realidade da comunicação e da tecnologia abrem a possibilidade da interação e o fortalecimento do poder de quem antes apenas recebia a produção cultural. Hoje, como afirma Lucien Sfez (1994), todos emitem e estabelecem novas relações com as mídias e com as instituições sociais³. Cabos óticos, satélites, redes, computadores, celulares, iPods, entre outros, apontam para novas formas de se comunicar. Essas alterações tecnológicas certamente devem influenciar uma nova forma de aprender e de fazer comunicação.

A lógica que se estabelece é hipermoderna, por isso, é preciso ser mais que moderno, mais que jovem e estar mais que na moda para poder acompanhar a velocidade do mundo. Em tal contexto há uma intensificação da lógica tecnocientífica, via clonagem, biotecnologia, conquista do espaço, *fakenews* aliada a uma retomada dos debates em torno dos direitos humanos, e defesa da cultura em um cenário dominado pela ideologia do mercado global.

No Brasil, os grandes veículos de comunicação passam por crise financeira, assim como outras instituições e isso faz com que lancem mão de todos os recursos tecnológicos e ideológicos, muitas vezes em detrimento a valores humanos primordiais. Ao mesmo tempo, essa situação aponta para a necessidades de novas alternativas e novas formas de pensar a comunicação. Acredita-se que as novas gerações são as grandes responsáveis por trazer soluções viáveis e construtoras de uma sociedade respeitosa em sua cidadania e protagonista e seus atos de vanguarda.

A comunicação precisa ser conectada a todas as esferas da sociedade de forma que seja pensada como em outros países, ou seja, se tornar uma comunicação pública que esteja do lado da população, trabalhando com ela e para ela. Por isso, é necessário reforçar a comunicação no terceiro setor, na iniciativa priva-

da, na comunicação governamental e junto às pequenas iniciativas de minorias e até de novos nichos que venha a contribuir com a sociedade.

A valorização e incentivo de jovens e adolescentes na criação e produção de plataformas e conteúdos de comunicação, impressos, audiovisual ou digitais contribui para um envolvimento não meramente produtivo, mas aquele que permite um senso crítico da produção cultural como um todo, por meio e pelo fato de se estar produzindo um artefato, um conteúdo ou uma mídia. O incentivo de jovens e adolescentes na criação e produção dos meios e dos conteúdos de comunicação permite um senso crítico da produção cultural e nos processos educacionais.

Novas formas para além da academia

Na busca pela concretização da educomunicação para além das fronteiras acadêmicas, é urgente que se avance na formatação de iniciativas no sentido de ocupar espaços e de realizar o empoderamento comunicacional dos sujeitos em espaços estratégicos de aprendizagem e capacitação.

O potencial da educomunicação, a partir do estímulo de sujeitos ativos e criativos, impacta diretamente no desenvolvimento de relações humanas mais significativas e democráticas, tanto entre os indivíduos, quanto na posse crítica das tecnologias de comunicação e informação.

Tendo a educomunicação como propósito, novos modelos de negócios podem ser construídos com a combinação de criatividade, cultura e capital intelectual, seguindo a atual tendência da economia criativa e solidária (FONSECA, 2018), com valores empreendedores de inovação, sustentabilidade e colaboração (CESTAROLLI, 2018).

Conforme o portal do Sebrae (SEBRAE, 2017) a “economia criativa é o conjunto de negócios baseados no capital intelectual e cultural e na criatividade que gera valor econômico.” Vista dessa forma, ao propor a economia criativa como base de um projeto de educomunicação, acredita-se na formação de um capital humano intelectualmente mais preparado e criativo, para o desenvolvimento cultural e econômico. A ideia de economia solidária complementa por destacar

características como cooperação, autogestão, dimensão econômica e solidariedade (CARTILHA).

O modelo ainda em elaboração aqui proposto é o Clube Kaplún de Educomunicação de Brasília. Com base no tripé formado pela conexão entre comunicação, educação e tecnologia, a proposta de fundo está em reunir, presencial e virtualmente, agentes que se propõem a auxiliar um ao outro na construção e efetivação de uma rede pulsante e realizadora de ações diversas, tendo por princípio o exercício teórico e prático da educomunicação, ou seja, todo o conhecimento é construído com a teoria e a prática juntas, onde cada sujeito é participante ativo dos processos realizados. O que liga e dá vida a esta rede é a desejo de compartilhar conhecimento, explorar possibilidades e contribuir na formação de cidadãos mais críticos perante a sociedade, e de novas tecnologias e recursos de comunicação.

Forjado em princípios como inovação, inclusão, protagonismo, sustentabilidade e colaboração, o clube Kaplún propõe que os integrantes realizem atividades que, para além do impacto social positivo, possam gerar renda própria, aos moldes da economia criativa. Sendo, portanto uma espécie de hub, o clube, baseado na economia criativa e solidária, contribui com a efetiva viabilização e realização de propostas educacionais disseminadas no país e influencia diretamente na forma como os envolvidos veem a sociedade e as possibilidades de intervenção econômica.

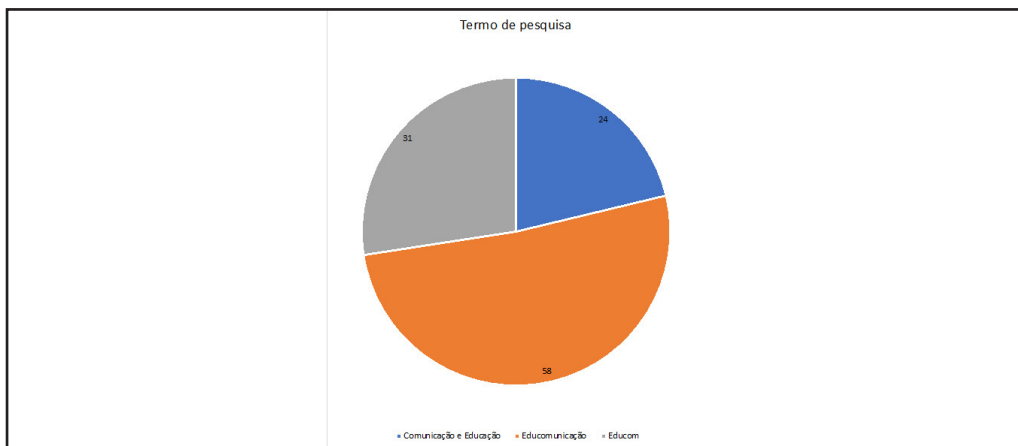
Cenário da presença da educomunicação nas redes sociais

Um dos propósitos do Clube Kaplún é se estabelecer como uma aproximação à cultura *maker* e o aprender fazendo. Na reflexão de Heloísa Neves (2018), a cultura estabelecida nesta dinâmica vai além de laboratórios ou equipamentos, ele “é muito poderosa para concretizar ideias de forma ágil e próxima dos usuários. Também tem grande potencial no apoio à mudança de cultura, proporcionando um ‘*mindset*’ mais autônomo e uma visão mais colaborativa” NEVES, 2018). Do ponto de vista da cultura *maker* na educação, “aprender seria consequência de criar e compartilhar (FREIRE, S/D).

E, neste sentido, foi realizada uma pesquisa em que se procurou identificar como a educomunicação aparece nas redes sociais Facebook, Instagram e Twitter. Para isso, os resultados da pesquisa foram classificados quanto ao mecanismo de busca, tipo de rede social, número de curtidas. Local físico, url, região de abrangência, criou-se um conjunto de categorias e verificou-se a presença ou não de alguma característica de cultura *maker*. O critério para que a rede social fosse listada se associou a ter no mínimo 30 curtidas, para o Facebook e para todas elas que fossem redes institucionais e não pessoais.

A busca de se deu por meio de três termos: Comunicação e Educação, Educomunicação e educom. Foram mantidas as duplicidades de uma mesma organização em diferentes redes sociais. O termo que mais recuperou dados foi educomunicação, com 52% dos resultados, com isso, apreça a seguinte imagem.

Imagem 2- Termo utilizado para pesquisa



Fonte: Autores

Foram localizadas 113 participações nas redes sociais, a maior parte das manifestações, 74%, se dá por meio do Facebook (84), depois pelo Instagram 16%(18), seguida pelo Twitter 10% (11), ainda há os que se repetem em número de 4.

No que tange ao número de curtidas para o Facebook e seguidores para o Instagram e Twitter, obteve-se o seguinte resultado, considerando uma média, o site mais curtido/seguido e o menos curtido/seguido

Tabela 1 – Curtidas e/ou seguidores

Curtidas/Seguidores	Total	Média	Maior	Menor
Facebook	91.639	1.090,90	8.860	30
Twitter	21.837	1.213,16	7.251	30
Instagram	2.525	229,54	537	63

Fonte: Autores

Seguindo na perspectiva de identificar os objetivos da criação páginas, foram classificadas em categorias mais recorrentes e algumas, originais. Com isso, obteve-se a tabela a seguir.

Tabela 2 – Categorias de participação

Categoria	Número
Assessoria e Consultoria	2
Associação/Instituto	3
Blog	19
Clube	2
Curso em Educom	3
Curso de Graduação	5
Curso de pós-graduação	3
Disciplina	5
Evento de formação	6
Grupo	4
Grupo (projeto) de pesquisa	8
Negócio Social	1
Núcleo / Grupo de Estudos	8
ONG	5
Página de humor	1
Projeto ambiental	1
Projeto de Extensão	3
Projeto de divulgação - Rádio	3
Projeto de divulgação	14
Projeto de formação	4
Projetos de solidariedade e direitos humanos	7

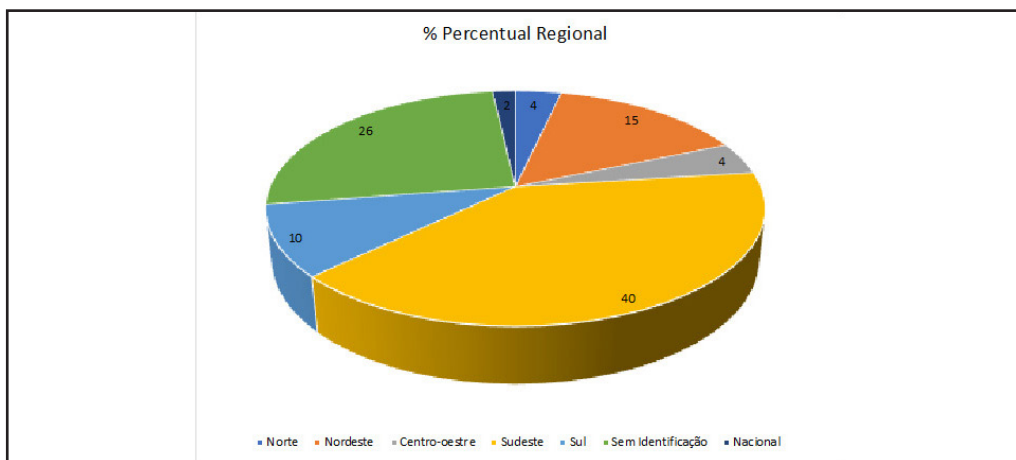
Projetos em escola pública	4
Revista	1
Secretaria de Curso	1
TOTAL	113

Fonte: Autores

Nessa tabela, é importante que observar que há as categorias de Blog e Projeto de divulgação. Em alguns momentos eles se confundem, porém, foram classificados conforme a descrição encontrada nos próprios sites.

Sob a perspectiva de regionalização das iniciativas, foram localizadas as seguintes distribuições regionais no Brasil:

Imagem 3 – Distribuição regional da Educomunicação no Brasil

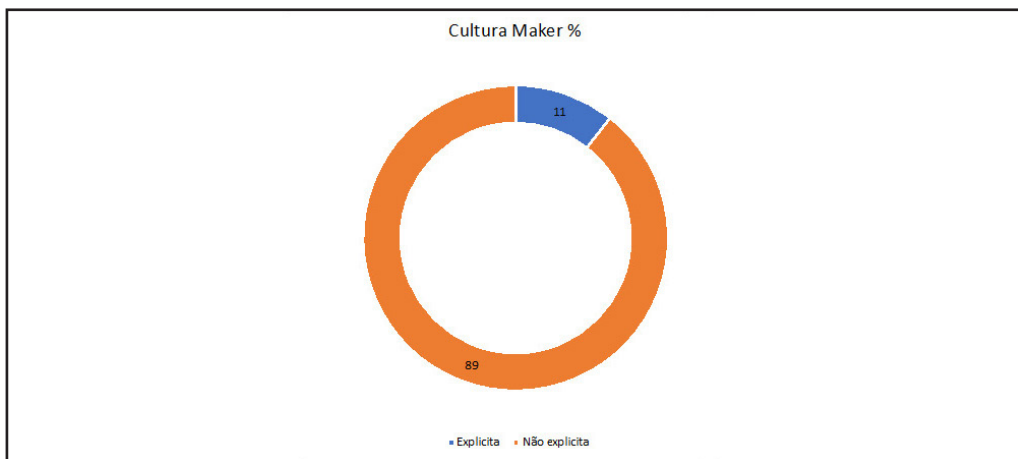


Fonte: Autores

É importante observar que das 113 manifestações, há 29 (26%) em que não foi possível identificar de que região provêm e também de que há duas expressões que procuram ser de nível nacional, não se identificando com uma região em especial. Destacam-se as manifestações no Sudeste 45 (40%) e as poucas manifestações no Norte (4%) e Centro-oeste 2 (2%).

Por fim, foi destacada uma categoria de tabulação para a pesquisa que é a presença de elementos com enfoque na cultura *maker*. Com isso, obteve-se o seguinte gráfico:

Imagem 4 Presença da cultura *maker*



Fonte: Autores

Foram localizadas 12 (11%) descrições explícitas de cultura maker, nas 113 manifestações pesquisadas, ficando as outras 101 (89%) associadas às categorias descritas acima.

Considerações e finais

O exposto nesta pesquisa procurou mostrar a importância de associar o trabalho realizado pela educomunicação às necessidades de inovação e criatividade, como alternativas sociais para tornar os espaços vividos pelos participantes em alternativas de economia criativa. Ao mostrar uma proposta em forma de clube, observando o cenário da educomunicação no Brasil, pelas redes sociais, é possível perceber que estas iniciativas associadas à cultura *maker* se mostram promissoras e carentes de investimentos em todos os sentidos.

Embora os dados coletados e aqui apresentado simbolizam uma parte da percepção referente a todas as iniciativas educacionais no Brasil, acredita-se ser o começo de uma reflexão e uma prática pela qual será necessário dedicar boa parte das reflexões locais, regionais e nacionais.

Como participar do clube

Os interessados podem optar por uma ou mais formas de associação e/ou contribuição, dentre as atividades voluntárias possíveis: Monitoria, Administração,

Criação, Design, Web, Programação computacional, Audiovisual, Robótica, Eletrônica, Desenho, Contar histórias, Fotografia, Orientação, Oficinas, Palestras, dentre outras.

O Clube Kaplún de Educomunicação de Brasília se estabelece como um *hub* de pessoas e instituições interessadas em difundir a educomunicação. Ao mesmo tempo em que há pessoas envolvidas no clube, também há instituições parceiras que dão apoio de diferentes maneiras, desde a cessão do espaço a patrocínio de materiais.

Acredita-se que este paradigma da educomunicação é capaz de transformar a vida das pessoas, tanto das que fazem parte do clube, como daquelas que recebem as oficinas e cursos e/ou participam dos grupos de estudos. O diferencial do Clube Kaplún está no objetivo de fazer transparecer as reflexões em produtos concretos, respeitando os processos, dinâmicas e aportes da educomunicação, tornando-os sustentáveis e geradores de economia, de forma criativa.

Com isso, é possível sinalizar que o Clube Kaplún de Educomunicação de Brasília aceita muitas formas de participação. As inscrições de interessados em ser colaboradores voluntários no clube devem acessar o link http://bit.do/clube_educom ou o *QRCode* abaixo.

Imagem 5 – QRCode para inscrever-se no Clube Kaplún de Educomunicação de Brasília



Fonte: Clube Kaplún de Educomunicação de Brasília

A instituições interessadas em fazer parte de hub de apoiadores devem acessar este link <https://bit.ly/2P1GrWc> ou o *QRCode* abaixo.

Imagem 6 – QRCode para inscrever instituições parceiras junto ao Clube Kaplún de Educomunicação de Brasília



Fonte: Clube Kaplún de Educomunicação de Brasília

Referências

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CESTAROLLI, Priscila. **Olhando para o futuro**: 5 pontos que merecem atenção. Disponível em: <<https://endeavor.org.br/estrategia-e-gestao/tendencia-futuro-negocios/>>. Acesso em: 18 set. 2018

FONSECA, Mariana. **7 tendências de negócio que estão em alta em 2018**. EXAME. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/pme/7-tendencias-de-negocio-que-tem-tudo-para-bombar-em-2018/>>. Acesso em 20 set. 2018.

FREIRE, Sérgio. **Cultura maker na educação é capaz de tornar o modelo tradicional menos teórico e mais participativo**. BRASIL ESCOLA. DIPOSNÍVVEL EM: <<https://meuartigo.brasile scola.uol.com.br/imprimir/124832>>. Acesso em 20 set. 2018.

LIMA, Grácia Lopes. **Educação pelos meios de comunicação ou produção coletiva de comunicação na perspectiva da educomunicação**. Instituto GENS de Educação e Cultura: São Paulo, 2009. Disponível em: <http://portalgens.com.br/livroeducunicacao/educacaopelosmeiosde-comunicacao-gracialopeslima-2009.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. **Origem da Educomunicação**. São Paulo: Metodista. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LaCMGKUINB8>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

NEVES, Heloisa. **Um guia para se relacionar com a cultura maker**. ÉPOCA NEGÓCIOS. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/colunas/noticia/2018/04/um-guia-para-se-relacionar-com-cultura-maker.html>>. Acesso em 20 set. 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: < <http://www.feevale.br/cultura/Editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao> >. Acesso em: 12 set. 2018.

SEBRAE. (7 de setembro de 2017). **Economia Criativa**. Fonte: SEBRAE: https://m.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/segmentos/economia_criativa/como-o-sebrae-atua-no-segmento-de-economia-criativa,47e0523726a3c510VgnVCM1000004c00210aRCRD

SFEZ, Lucien. **Crítica da Comunicação**. São Paulo: Ed. Loyola, 1994.

Sobre os autores

Joadir Antônio Foresti – doutor em Comunicação, cultura e tecnologias do imaginário, PUCRS, professor e pesquisador na Universidade Católica de Brasília – UCB/DF – foresti.appui@gmail.com

Janete Cardoso dos Santos – doutora em Educação, pós-graduada em Supervisão Escolar, Licenciada em Filosofia e Pedagogia. Professora e assessora pedagógica no Centro Universitário do Distrito Federal e Colégio Marista JP II, Brasília/DF - cardoso.appui@gmail.com

Juliana Campelo de Oliveira – formada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Católica de Brasília e pós-graduada em Gestão de Projetos pelo Ibmecc. Brasília / DF. campelo.ju@gmail.com

Projeto PBG Educomunicação UFU: experiências a partir de ações midiáticas

Eduarda Yamaguchi de Moraes

Loise Bergamo Fernandes Monteiro

Sara Oliveira Camelo Costa Morais

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem desenvolvido nos últimos anos projetos relacionados à Educomunicação e um desses integra o Projeto de Bolsa de Graduação (PBG) interligado com a disciplina 'Comunicação e Educação' no Curso de Jornalismo.

O surgimento da educomunicação se deu em meados dos anos 60 e 70, quando intelectuais perceberam as forças dos meios de comunicação na formação de indivíduos. Sendo assim, desde a consolidação da área, nota-se como os meios comunicacionais estão aliados a educomunicação, não só como forma de aprendizado, mas também, como uma maneira de trazer dialogismo e visibilidade.

A comunicação estuda a produção, a veiculação e recepção das mensagens, tanto a nível pessoal como social, tanto na esfera do

privado como na esfera pública, e a interação dos emissores receptores numa determinada conformação econômica, política e cultural, num determinado tempo e espaço, onde se liga o factual do cotidiano com o conjuntural e estrutural. (MORAN, 1993, p. 15).

Segundo Soares (2001, p.18) as relações comunicacionais entre pessoas e grupos convertem-se no habitat natural da educomunicação. “Conceitos como democracia, dialogicidade, expressão comunicativa, gestão compartilhada dos recursos de informação fazem parte de seu vocabulário.”

A Educomunicação, interface entre a comunicação e a educação, é uma forma de ligar sujeitos e experiências. A sua inserção nas diversas áreas da sociedade mostra-se crescentemente necessária, inclusive, no meio acadêmico.

Na UFU, tem-se como parte do currículo do curso de Jornalismo a disciplina de “Comunicação e Educação”. Esta é oferecida no primeiro período do curso, para os discentes ingressantes, com base teórica em Freire (2001), Soares (2000, 2011), Citelli e Costa (2011), dentre outros.

Para melhor entender a relação entre a comunicação e a educação e como desenvolver esses conceitos, também, no fazer jornalístico, a disciplina conta com a junção da teoria e da prática, buscando uma aproximação com o sentido de práxis, além do diálogo com as outras disciplinas do curso.

A interdiscursividade, vale dizer, o diálogo com outros discursos, é a garantia da sobrevivência do novo campo e de cada uma das áreas de intervenção, ao mesmo tempo que vai permitindo a construção de sua especificidade. Este interdiscurso é multivocal e o seu elemento estruturante é a polifonia. A alteridade é a dimensão constitutiva deste palco de vozes que polemizam entre si, dialogam ou complementam-se. (SOARES, 2000, p.22)

Essas áreas de intervenção, portanto, visam estabelecer meios de se empregar a educomunicação aonde há a demanda de profissionais da área, como utilizar a educação em campos da comunicação, nas artes ou na tecnologia. Isso se aplica no Jornalismo da UFU, já que se instiga a discussão sobre a educação em um curso voltado para a comunicação.

Ao decorrer da disciplina, há a junção de aulas expositivas e algumas atividades, com o objetivo de se aplicar a teoria vista em sala, acompanhadas, certas vezes, de eventos periódicos. Um desses eventos é o “Café com Paulo Freire”, no qual os discentes após lerem a obra “Extensão ou Comunicação”, de Paulo Freire, produzem uma resenha crítica. Na data da entrega do trabalho, é realizada uma roda de conversa para debater a obra e as maneiras de relacioná-la com o jornalismo. Esse debate é acompanhado por um café da tarde, para desconstruir a ideia arraigada de que o conhecimento só pode ser adquirido a partir do ambiente de uma sala de aula formal e com um professor transmitindo saberes, sem troca de experiências. Freire (2001, p. 13), caracteriza esse tipo de ensino como “bancário”.

Como principal proposta da disciplina, há a elaboração de produtos educacionais, ao seu final. Em grupos, os discentes produzem documentários, revistas, oficinas e outras formas de abordar as principais questões sobre essas comunidades e suas necessidades. Dentre essas comunidades do município de Uberlândia, destacam-se grupos feministas, culturais e religiosos, ONG’s com crianças, projetos para pessoas com deficiência, escolas, casas de repouso para idosos, entre outros.

Entretanto, o foco principal é o processo de realização desses produtos, que deve ser desenvolvido “com” a comunidade, e não “para” a comunidade, como se fosse uma mera prestação de serviços e, não, uma construção educacional.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. (FREIRE, 2001, p. 26)

Para a apresentação desses produtos midiáticos, desde 2013, é organizado o evento “Mostra Educomunicativa”, pelos monitores da disciplina, rotativos a cada

semestre. Além de exibir os trabalhos, a exposição conta com a presença dos participantes das comunidades e de todos aqueles que se interessam pela temática da educomunicação, na universidade e fora dela. Desta forma, é uma maneira, também, de aproximar a comunidade interna à universidade e a externa.

Além disso, entende-se que dar um *feedback* aos grupos envolvidos é uma forma de impedir que o trabalho seja apenas “bancário”, ou seja, um projeto idealizado pelos alunos, sem a precaução de atender as necessidades reais da comunidade, depositando e impondo as ideias. Com isso, busca-se um trabalho tanto quanto altruísta, que não tenha a intenção de beneficiar apenas os estudantes envolvidos, já que envolve uma preocupação além da nota final.

A fim de agrupar e divulgar os trabalhos produzidos, a professora Dra. Diva. Silva, docente da disciplina, sentiu a necessidade de criação de um espaço online. Desta forma, um aluno¹ do curso se prontificou e criou o site “Educomunicação UFU”, hospedada na plataforma *Wix*. Nos dois anos posteriores, três outros graduandos² permaneceram atualizando o site.

O site, que de início tinha como único objetivo abrigar os trabalhos, foi ganhando notoriedade. Assim, foi submetido ao Programa de Bolsa de Graduação (PBG) da universidade, no subprograma de Apoio aos Laboratórios de Ensino, em 2016, por duas discentes³ do Jornalismo, com a orientação das professoras⁴ da área, além do colaborador⁵ do projeto e técnico da Hemeroteca⁶.

Após a aprovação do projeto no PBG, sentiu-se a necessidade de atualização do site, para contemplar a demanda por um espaço exclusivo sobre educomunicação na universidade. Assim, o site ganhou uma nova identidade visual e passou a contar com as editorias: “Home”, página inicial do site; “Educomunicação”, espaço destinado à explicação dos conceitos e principais autores; “Projetos”, local utilizado para agrupar os projetos educamunicativos da disciplina de Comunicação e Educação; “Pesquisas”, editoria com o objetivo de reunir pesqui-

1 Michael Kealton

2 Rafael Leonel, Victor Fernandes e Bruna Lie

3 Juliana Izabel Evangelista e Mariana Marques

4 Diva Silva e Christiane Pitanga

5 Ricardo Ferreira

6 Laboratório do curso de jornalismo

sas de graduação e/ou pós-graduação feitas na universidade sobre a educomunicação; e “Quem Somos”, espaço para apresentação das bolsistas do projeto, das professoras orientadoras e do técnico.

Além disso, foi criada, também, uma página no Facebook, com o objetivo de conquistar novos leitores para o site e se aproximar do público já existente. No entanto, as postagens não eram regulares.

No ano de 2017, a equipe do projeto teve uma nova mudança, passando a ser composta por uma bolsista⁷ e três colaboradoras voluntárias⁸.

O grupo do Projeto PBG Educomunicação UFU, formado por estudantes de graduação do curso de Jornalismo da UFU, sentiu a necessidade de desenvolver ainda mais os conhecimentos adquiridos ao longo do curso no Projeto, que se destinava mais a discutir e debater sobre autores e obras que envolvessem o tema. Dessa forma, o site que abriu as portas para a criação do Projeto seria a melhor alternativa para que as participantes pudessem aproveitar dos ensinamentos apresentados nas aulas de Jornalismo Digital, Técnicas de Reportagem, Entrevista e Redação Jornalística, Fotojornalismo, Técnicas Contemporâneas de Comunicação e Educação, Planejamento Gráfico e a disciplina que originou toda essa proposta, Comunicação e Educação.

Esse diálogo com o jornalismo possibilitou a renovação do site Educomunicação UFU, que precisava ter uma relação mais próxima das tendências atuais do webjornalismo em relação a parte gráfica. Alguns botões e disposições de elementos pareciam confusos e fez com que o grupo propusesse mudanças e aprimoramentos, que facilitassem a leitura do público.

Entretanto, a maior alteração que deveria ocorrer no site era em relação as editorias, já que o site servia como um repositório dos projetos sobre educomunicação que existiam na UFU, tanto os da Mostra Educom quanto dissertações de Mestrado. Além disso, o grupo utilizava-se da plataforma para repostar matérias do site da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), mas precisava também ter sua produção própria. Assim, o site era composto por apenas quatro editorias, sendo elas

7 Juliana Evangelista

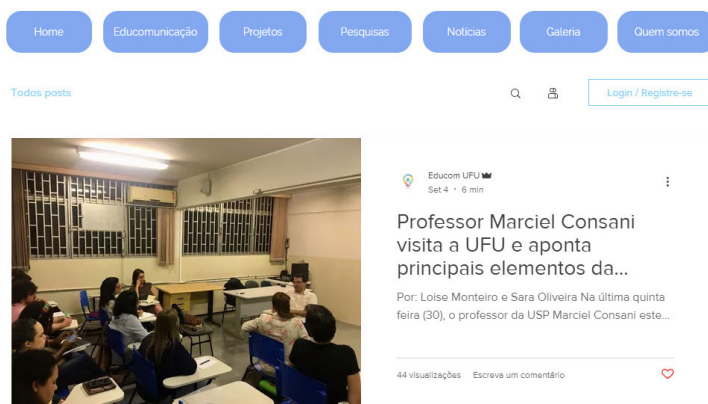
8 Eduarda Yamaguchi de Moraes, Loise Monteiro e Sara Camelo

“Educomunicação”, em que se tem uma apresentação sobre o tema e seus principais autores, “Projetos”, com as produções educamunicativas realizadas pelos alunos na disciplina de Comunicação e Educação desde 2013, “Pesquisas”, com as dissertações dos alunos do mestrado, e “Quem Somos”, em que são apresentados os participantes e orientadores do Projeto.

Para o grupo, a plataforma poderia ser melhor utilizada, já que poderia conter produções jornalísticas das próprias participantes, com notícias, fotografias e, até mesmo, produtos audiovisuais. As reuniões semanais, que anteriormente se dedicavam unicamente a discutir sobre a educomunicação em seu âmbito teórico, transformaram-se também em reuniões de pauta, divididas entre os estudos e debates acerca das obras e sobre as matérias que seriam realizadas.

A principal preocupação, portanto, era dedicar-se a escrever sobre os acontecimentos, eventos, debates e produções sobre a educomunicação da UFU. O grupo, então, estabeleceu um cronograma semestral, com início em abril de 2018, que se dedicou a mapear tudo aquilo que rodeava o tema na universidade e que poderia ser aproveitado por uma notícia no site. Foram criadas as editorias de “Notícias” e “Galeria”, que seriam recheadas com matérias e coberturas fotográficas das próprias participantes do Projeto. Além disso, o site deixou de lado a ideia de apenas repostar matérias da ABPEducom, publicando as notícias realizadas pelo grupo na *home* do site.

Figura 1: Editoria “Notícias” do Site Educomunicação UFU.



Fonte: Site Educomunicação UFU (<https://www.educomufu.com/blog>)

Figura 2: Editoria “Galeria” do Site Educomunicação UFU.

Confira as fotos da **6ª Mostra Educomunicativa**, que aconteceu no dia 10 de julho de 2018, no campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia



Confira as fotos da **6ª edição do Café com Paulo Freire**, que aconteceu no dia 17 de abril de 2018, no campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia



Fonte: Site Educomunicação UFU (<https://www.educomufu.com/galeria>)

O Projeto ainda enfrentava certa dificuldade em relação a visualização do site, que era pouco divulgado dentro e fora da universidade, contando apenas com estudantes do curso de Jornalismo que entravam na plataforma para contemplar seus próprios projetos. Já existia uma página na rede social *Facebook*, mas pouco utilizada e atualizada, além de contar com uma quantidade mínima de curtidores. Isso acontecia devido a falta de informações a serem postadas, já que o grupo não produzia nenhum tipo de conteúdo para o site que merecia ser divulgado na página.

Com o aprimoramento do site, o *Facebook* parecia a melhor das alternativas para garantir visibilidade às novas produções do Projeto. Dessa forma, foi criado também um cronograma apenas para a rede social, com o intuito de promover uma maior interatividade com os curtidores e chamar atenção de quem ainda não conhecia a página.

O grupo decidiu, então, que o *Facebook* deveria ser incrementado com duas postagens semanais obrigatórias, às terças e quintas-feiras, para que o público nunca ficasse muito tempo sem se deparar com as publicações da página. Assim, às terças-feiras, quinzenalmente, seriam postadas as matérias produzidas pelo grupo, a respeito de eventos e acontecimentos relacionados a educomunicação na UFU, com o redirecionamento para o site, já que é a principal

plataforma do Projeto e, também, o que mais necessita de visibilidade. Na outra semana, a terça-feira seria destinada a produção das notícias, fotografias e produtos audiovisuais das participantes, portanto, a página deveria apresentar algum vídeo, imagem ou apresentação midiática, em conjunto com um comentário realizado pelo grupo, que abordasse a educomunicação, como uma forma de ensinar ainda mais o público sobre o tema.

Figura 3: Publicação da página Educomunicação UFU no Facebook, redirecionando para a matéria no site Educomunicação UFU.



Fonte: Página Educomunicação UFU no Facebook
(<https://www.facebook.com/educunicacaoufu/>)

Figura 4: Publicação da página Educomunicação UFU no Facebook sobre o site “Aprender em Redes” (Disponível em: <<http://www.aprenderemrede.org.br/>>).



Fonte: Página Educomunicação UFU no Facebook
(<https://www.facebook.com/educunicacaoufu/>)

Já às quintas-feiras, as participantes do Projeto sentiram uma necessidade de interagir ainda mais com o público para que ganhasse mais visibilidade no Facebook e, conseqüentemente, no site. Assim, a partir de uma análise das linhas de interatividade que as páginas das redes sociais estavam seguindo, o grupo criou a *hashtag* #tbtEducom. Essa proposta já é recorrente nas mídias como uma forma dos usuários postarem fotos antigas e reviverem momentos nostálgicos, utilizando-se do marcador #tbt, que significa, *Throuback Thursday*, em inglês, e pode ser traduzido como “Quinta-feira do Retorno”. Nesse sentido, a #tbtEducom seria postada todas as quintas-feiras na página como uma forma de reviver os trabalhos realizados durante a disciplina de Comunicação e Educação, pelos alunos do primeiro período do curso de Jornalismo da UFU. Com isso, os processos educ comunicativos registrados através de uma mídia, como sites, vídeos, revistas e livro-reportagens, seriam repostados no *Facebook* todas as semanas, junto com uma pequena descrição do trabalho, o *link* para o produto e o *link* para redirecionamento da aba de “Projetos” do site em que estão localizados todos os projetos realizados pela turma do trabalho em questão.

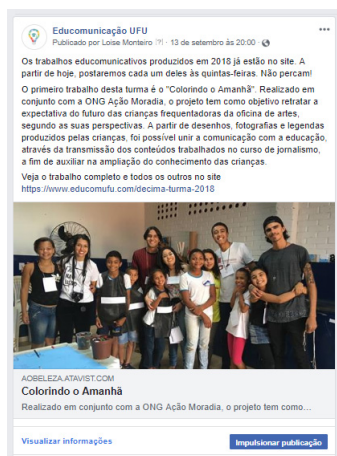
Figura 5: Publicação #tbtEducom da página Educomunicação UFU no Facebook, relembando o projeto “Identidades Religiosas: Umbanda”, do curso de Jornalismo da UFU.



Fonte: Página Educomunicação UFU no Facebook
(<https://www.facebook.com/educomunicacaoufu/>)

A partir do mês de setembro, a retrospectiva dos trabalhos realizados pela disciplina de Comunicação e Educação chegará ao final, pois todos os trabalhos já foram publicados pela *#tbtEducom*. Entretanto, para que a quinta-feira continue sendo um dia de postagens da página do *Facebook*, as participantes do Projeto começarão a postar os trabalhos apresentados este ano na 6ª Mostra Educom, publicando um a cada semana e redirecionando-os ao link da nova aba de “Projetos” da 10ª turma do curso de Jornalismo. Ao final desses trabalhos, a ideia é produzir uma espécie de *#tbt* em vídeo, em que serão abordados, a cada semana, um dos projetos desde 2013, com depoimentos de um dos participantes do trabalho em questão. A vontade de produzir ainda mais conteúdos audiovisuais já existia, mas a falta de voluntários tornava inviável o processo de atualizar o site, a página, produzir as notícias e, ainda, gravar e editar esses produtos. Atualmente, dois novos voluntários irão se juntar ao grupo, justamente com o intuito de auxiliar nessa parte de produção de conteúdo e edição, pois só há uma bolsa para o projeto.

Figura 6: Publicação do projeto “Colorindo o Amanhã”, desenvolvido pelos alunos do curso de Jornalismo da UFU, na 6ª Mostra Educom, de 2018, na página Educomunicação UFU no Facebook.



*Fonte: Página Educomunicação UFU no Facebook
(<https://www.facebook.com/educunicacaoufu/>)*

Essas inovações criadas pelas participantes, além de serem uma forma de vivenciar os ensinamentos jornalísticos da graduação, demonstram uma exce-

lente forma de se praticar a educomunicação no meio digital. Esse conceito, que permeia todo o Projeto e baseia-se em uma ideia de educar por meio da comunicação, é desenvolvido através de um método dialético que pauta toda essa trajetória das ações midiáticas do grupo. Como é defendido por Ismar Soares (2000):

Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro dessa perspectiva de comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo. (SOARES, 2000, p. 20)

A dialogicidade entre o grupo e o público, portanto, promovida pela interatividade e o compromisso em produzir matérias e produtos próprios, garante uma maior facilidade em educar sobre o assunto na internet. Isso faz com que o Projeto aborde a educomunicação por meio de um trabalho puramente educacional, que mais do que falar sobre o assunto, consegue promover uma maneira mais dialógica de ensinar e interagir com os leitores.

As plataformas e mídias sociais, como um todo, proporcionam para a educomunicação uma maior interatividade e integração com seu público *online*. O que não é diferente no Projeto Bolsas de Graduação (PBG), que possui essas mídias como fortes aliadas educacionais.

Com o avanço tecnológico dos últimos tempos, plataformas que dialogam com os conceitos educacionais e informam as inovações dessa área se mostram bastante relevantes, mostrando que o “fazer com” é possível e indiscutivelmente necessário para a formação de pensadores críticos. Isso demonstra que a educomunicação é sempre uma ideia de diálogo e, assim, todas as partes cooperam para a melhora constante do próprio fluxo comunicacional.

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comuni-

cativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.” (SOARES, 2002, p. 115).

É com base nas ideias de Soares, portanto, que o grupo fomenta suas produções e atualizações midiáticas, utilizando-se da internet, através do site e da rede social *Facebook*, para promover a educação do público, conectado nessas mídias digitais quase que vinte e quatro horas por dia.

Considerações Finais

É possível perceber a relevância das mídias para a educomunicação, pois, a partir de diferentes plataformas, destaca-se a importância do fazer educacional por meio dos registros e experiências de cada aluno envolvido nos projetos. Além de demonstrar, na prática, a possibilidade do fazer educacional, e como ele, contribui para a formação de profissionais capacitados.

Um dos princípios da educomunicação, se não o principal deles, é o de fazer algo com alguém e não apenas para alguém. Isso se estende ao fato de que é importante representar verdadeiramente a identidade da comunidade com que se trabalha.

É necessário, portanto, que os projetos sejam veiculados e difundidos ao maior número de pessoas, justamente para proporcionar visibilidade a grupos que, muitas das vezes, não possuem voz ativa na sociedade. A veiculação em mídias sociais contribui nesse quesito como ferramenta para a visibilidade da coletividade. Dessa maneira, o fazer educacional se torna ainda mais completo, pois visa, sobretudo, a necessidade do grupo com que se trabalha.

A educomunicação é bem mais complexa do que apenas fazer algo com alguém. Compreende-se que, apenas ler sobre o assunto não é o suficiente para uma boa percepção da área e de todas as suas amarras.

Para o bom funcionamento e compreensão da educomunicação é necessário práxis: que consiste na junção de uma concepção e uma ação embrenhadas de significado e intencionalidade. Para a educomunicação, esses dois fatores isolados não existem, mas sim, coexistem. Juntos efetivam o trabalho educacional, dando a ele sentido e aperfeiçoamento.

Entretanto, há uma grande necessidade de divulgação da educomunicação como área e abordagem, pois quanto mais indivíduos conhecerem e se interessarem pela área, melhor será a variedade de ideias, o que possibilitará diálogos valorosos.

Todas essas mídias proporcionam visibilidade aos projetos e comunidades envolvidas, mas também do Projeto PBG Educomunicação UFU, criado a fim de promover essa difusão e suporte das atividades educacionais realizadas na Universidade, contribuindo para destaque e referência na área de comunicação.

A produção de matérias e cobertura de eventos relacionados a educação dentro da UFU está diretamente ligada a contemplação da visibilidade da área, e por conta disso, achou-se que por meio de notícias, essa demanda seria melhor atendida.

Vale ressaltar também, que além de serem produções que acarretam visibilidade proveitosa para a educação, essa iniciativa permite uma contribuição positiva para a formação jornalística dos alunos. As participantes, dessa forma, aliadas a educação, produzem conteúdos que os aperfeiçoam enquanto profissionais.

Tais produções, uma vez veiculadas em plataformas digitais alcançam pessoas em todas as partes do mundo, promovendo um pensamento crítico, que é uma das prioridades da educação enquanto ciência.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 2006, p. 30)

Em suma, a visibilidade legitima as práticas educacionais dentro da Universidade, trazendo um novo olhar para o ensino e o aprendizado. Promove, portanto, diálogos que contribuem para a formação de todos os indivíduos envolvidos. É a partir desse contexto que surge o conceito de educação, uma concepção interdisciplinar que visa dialogar com possibilidades entre a Educação e a Comunicação.

No curso de Jornalismo, é possível reconhecer tais práticas educacionais quando se observa o cuidado do profissional com as fontes, a linguagem acessível do veículo, entre outras. Com isso, a educação ajuda a legitimar o fazer jornalístico, dando credibilidade a área. Sendo assim, é relevante a disciplina de Comunicação e Educação no curso, a fim de evitar um trabalho mecânico e superficial.

Além da importância para o campo jornalístico, a presença da matéria é imprescindível para a autenticidade da área educacional, visando a ampliação da educação como nova ciência. Além disso, as mídias fornecem certa visibilidade, fazendo com que se alcance uma quantidade maior de leitores e pesquisadores.

As atividades educacionais executadas no curso de Jornalismo da UFU visam a formação de profissionais preocupados em produzir conteúdo de qualidade, por meio de uma interação saudável com os indivíduos envolvidos nos projetos. O site e a página do Facebook proporcionam uma troca dialógica de conhecimentos do Projeto com os leitores, já que se utilizam de notícias, vídeos, hashtags e imagens que interajam com os interessados, de maneira didática e comunicativa. Além disso, os projetos educacionais, desenvolvidos nas aulas de Comunicação e Educação, exemplificam os métodos dialéticos que pautam a educação, com trabalhos feitos em conjunto com a comunidade e aplicações práticas da teoria, a fim de tornar a aprendizagem ainda mais facilitada.

Assim, o Projeto PBG Educação UFU promove experiências e ensinamentos às alunas participantes, que garantem essa relação entre a educação e a comunicação através das mídias digitais, colocando em prática os fundamentos dialógicos da educação.

Referências

CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

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

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações. Revista Comunicação e Educação**. São Paulo: ECA-USP, set/dez. 2000. p.12-24.

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

SOARES, Ismar de Oliveira. (2002a) **Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina**. In: BACCEGA, M. A. (Org.). *Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002.

Sobre os autores

Eduarda Yamaguchi de Moraes - Graduada do quarto período do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nasceu em São Carlos, São Paulo, e reside em Uberlândia, Minas Gerais. Faz parte do Projeto PBG Educomunicação UFU e do Grupo de Estudos em Tecnologia, Comunicação e Educação (GTECOM). É coautora do artigo “Sistematizando Processos Educomunicativos: um olhar de graduandas de jornalismo”, apresentado no Intercom Júnior Sudeste 2018. E-mail: dudaymoraes@gmail.com

Loise Bergamo Fernandes Monteiro - Graduada do quarto período do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nasceu em Araraquara, São Paulo, e reside em Uberlândia, Minas Gerais. Faz parte do Projeto PBG Educomunicação UFU e do Grupo de Estudos em Tecnologia, Comunicação e Educação (GTECOM). É coautora do artigo “Sistematizando Processos Educomunicativos: um olhar de graduandas de jornalismo”, apresentado no Intercom Júnior Sudeste 2018. E-mail: loisemonteiro@hotmail.com

Sara Oliveira Camelo Costa Morais - Graduada do quarto período do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nasceu em Fortaleza, Ceará, e reside em Uberlândia, Minas Gerais. Faz parte do Projeto PBG Educomunicação UFU e do Grupo de Estudos em Tecnologia, Comunicação e Educação (GTECOM). É coautora do artigo “Sistematizando Processos Educomunicativos: um olhar de graduandas de jornalismo”, apresentado no Intercom Júnior Sudeste 2018. E-mail: saraoliveiraufu@gmail.com

Licenciatura em Educomunicação navegando por novos horizontes: relato de experiência extramuros com cidadania digital

Andressa Caprecci

Tatiana Garcia Luz de Carvalho

Vitor Blotta

Introdução

O presente artigo propõe relatar uma experiência de estágio de regência realizada na disciplina de Procedimentos de Pesquisa em Educomunicação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. O objetivo é destacar a importância da experiência extramuros para a formação profissional e diminuição da barreira existente entre universidade e sociedade; conta-se sobre a parceria firmada entre as estagiárias e a instituição onde o estágio se realizou - o Núcleo de Estudos de Violência da USP - e, sobre o projeto aplicado; e por fim, discute-se sobre a importância de trabalhar a temática da cidadania digital com jovens - assunto abordado no projeto.

Experiências extramuros como pontes entre teoria e prática da educomunicação

Os estudos da interface da comunicação e educação se consolidaram institucionalmente na década de 90, na Universidade de São Paulo, com a identificação, reunião e estudo de projetos de comunicação e educação popular que já aconteciam na América Latina. Em 2011, com o início da Licenciatura em Educomunicação, começa um novo desafio: construir o perfil da nova profissional formada pela universidade.

Segundo Soares, o campo da educomunicação se consolida por sua característica “processual, midiática, transdisciplinar e interdiscursiva” (2000, p.25). Este é composto, até então, por sete áreas de intervenção, as quais proclamam-se importantes, pois “(...) asseguram a especificidade e diversidade do novo campo frente a outras abordagens que buscam aproximar comunicação e educação” (SOARES, 2017, p.14). Elas são: educação para a comunicação; mediação tecnológica na educação; gestão da comunicação em espaços educativos; expressão comunicativa por meio das artes; reflexão epistemológica sobre a inter relação comunicação/educação; pedagogia da comunicação; produção midiática educativa. Existem àqueles que buscam a consolidação de novas áreas, como a educomunicação socioambiental, mas tal questão ainda está em disputa no campo.

A identidade profissional da licenciada é delineada pela união entre a responsabilidade social e as demandas acadêmicas. Tal identidade valoriza preceitos morais e profissionais, o que incentiva as educadoras a estabelecerem uma responsabilidade ética em momento de intervenção em questões da sociedade.

Durante a formação da profissional na Licenciatura em Educomunicação, há nas disciplinas o estabelecimento do diálogo entre a prática e a teoria, buscando a intervenção em ambientes dentro e fora da universidade. A preocupação com isso se dá desde o primeiro ano da licenciatura, em que são ofertadas as “imersões” que são espaços optativos de observação de projetos educativos dentro e fora da USP.

A Licenciatura em Educomunicação se propõe a desmistificar a relação entre a prática e a teoria e preocupa-se em proporcionar a vivência do estágio como

uma nova práxis, um ambiente de leituras teóricas que se completam com as vivências e leituras do mundo e das experiências.

Conclui que o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. (PIMENTA e LIMA, 2015, p.14)

As disciplinas de estágio que existem na Licenciatura em Educomunicação preocupam-se em discutir sobre os estágios de intervenção¹ com a preocupação de desmistificar a relação longínqua entre prática e teoria. Isso acontece em discussões, bibliografia e orientação do estágio. São quatrocentas as horas que as estudantes de licenciatura devem cumprir em estágios obrigatórios não remunerados. Estágios estes que se dividem entre observação e regência. No caso da Licenciatura em Educomunicação parte desse requisito das licenciandas é cumprido na Faculdade de Educação e parte na própria ECA.

Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária a intervenção social se caracteriza por seu aspecto dialógico que articula comunidade e universidade e permite uma troca de saberes populares com conhecimentos acadêmicos, que em confronto, buscam estabelecer uma nova práxis do conhecimento acadêmico que se consolida na democratização dos saberes. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000/2001)

Esse espaço auxiliará na superação das muralhas simbólicas da universidade que enclausuram os saberes acadêmicos e enfatizam o lugar de privilégio que a universidade representa na sociedade. “Sair da universidade” auxilia a quebra de algumas barreiras e busca possibilitar que ela não se torne um espaço de

1 O projeto foi realizado na disciplina de Procedimentos de pesquisa em educomunicação. Atualmente a Licenciatura reorganizou a grade curricular e o estágio é cumprido na disciplina de Gestão da Comunicação no Âmbito dos Espaços Educativos.

afirmação das desigualdades sociais, mas sim um espaço de discussão e combate às mesmas. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000/2001)

O incentivo à atividades extramuros se dá pela importância de vivenciar a realidade social que a educadora encontrará no campo profissional, capacitando-a a enfrentar os desafios reais da educadora.

As atividades extramuros abrem à convivência e à interação das universidades com as comunidades, e familiarizam e capacitam os estudantes a trabalhar na realidade que enfrentarão no mercado de trabalho. (MENDES et al., 2006, p. 65)

Esses projetos devem ser baseados na necessidade do ambiente de intervenção. Segundo Pimenta e Lima (2012), partindo do pressuposto de que a realidade é mutável estabelece-se a importância do diagnóstico constante das necessidades do grupo de intervenção, estabelecendo um diálogo com educadores, educandos e o contexto social em que o projeto se dá.

Portanto, Paulo Freire traz a perspectiva de que “Ensinar ensina o ensinante a ensinar” (p. 28). Ou seja, a oportunidade dada nos estágios de regência para se lecionar propicia que as licenciandas avaliem criticamente as próprias práticas e pensem em como aperfeiçoá-las. Claro, um estágio apenas por ele mesmo não permite tamanha reflexão, mas quando este é realizado em uma instituição parceira e é acompanhado em sala de aula as chances desse salto de conhecimento são grandes.

A Parceria

O professor da disciplina de Procedimentos de Pesquisa em Educomunicação, Claudemir Viana, apresentou na aula uma lista de instituições com as quais a Licenciatura em Educomunicação havia firmado parceria para a realização do estágio e dentre elas constava o Núcleo de Estudos da Violência da USP (NEV). O NEV surgiu em 1987 a partir da demanda de realizar um “trabalho de pesquisa sistemático para reunir e analisar informações sobre temas relacionados à violência e direitos humanos, com objetivo de qualificar e dar mais densida-

de aos debates sobre estes temas²". Hoje a instituição se configura como um Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAP) da Pró Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo (PRP-USP) e como um Centro de Pesquisa, Inovação e Difusão (CEPID) da FAPESP. No âmbito do CEPID o NEV conta com o Projeto *Observatório de Direitos Humanos nas Escolas (PODHE)*. Este projeto está realizando atividades piloto em duas escolas da rede pública: EMEF Bernardo O'Higgins, na Vila Alexandria, e a EE Amélia Kerr Nogueira, no Jd. Horizonte Azul, com o objetivo de:

(...) desenvolver atividades de sensibilização e formação para o conhecimento e o monitoramento de direitos humanos em contextos escolares e outros espaços de vivência de educandos, para promover a valorização dos aspectos positivos de seu cotidiano e fomentar a construção coletiva de estratégias de superação de problemas identificados³.

A proposta de estágio para a disciplina era no âmbito do PODHE, para atuação na escola Amélia Kerr Nogueira, juntamente à duas turmas de sétimo ano, com 30 a 40 alunos por turma.

Após se encantarem com a possibilidade de atuar juntamente ao NEV em um projeto de grande valor social, as discentes entraram em contato com a instituição via e-mail e agendaram a primeira reunião. As futuras educadoras tinham em mente a noção de "estágio por projetos" trazida por Selma Pimenta e Maria Socorro Lima.

A ideia de projeto está ligada a dois componentes essenciais: a questão educativa e o trabalho conjunto. Realizar os estágios nessa perspectiva supõe, pois, o compromisso de realizar projetos significativos para uma escola de melhor qualidade, voltada à inclusão social e em constante diálogo entre os participantes (2012. p. 220).

2 Informação retirada de: <http://nevusp.org/historico/>. Acesso: 19 de maio de 2018.

3 Informação retirada de: <http://nevusp.org/blog/2017/04/24/conheca-o-projeto-observatorio-de-direitos-humanos-em-escolas-podhe-iniciado-esse-ano-por-nossos-pesquisadores/>. Acesso: 19 de maio de 2018.

Nesta reunião, a equipe do NEV apresentou o *Projeto Observatório de Direitos Humanos nas Escolas* e perguntou as áreas de atuação das estagiárias. A partir desse mote de conversa encontrou-se uma convergência de interesses: cidadania digital.

Segundo os pesquisadores do PODHE, houve, em 2017, o vazamento de fotos íntimas de uma menina que participava do projeto na escola e, segundo a equipe, essa questão não foi tratada apropriadamente pela escola e ela foi tachada como culpada pelo ocorrido. Decidiu-se, desse modo, que seria importante conversar com os sétimos anos sobre esta temática. Foi acordado por todos que na próxima reunião, dentro de duas semanas, as estagiárias levariam uma proposta de sequência didática para discussão coletiva. A supervisão do estágio foi feita por Vitor Blotta, e o trabalho foi feito em equipe com Caren Ruotti, Clarice Lopes, Leandro Rodrigues e Gabriela Sawaya.

O Projeto

Além de ter sido adotada a noção de “estágio em forma de projeto”, a partir de Lima e Pimenta, ancorou-se tal trabalho na pedagogia de projetos voltada à educomunicação. Buscou-se criar um ecossistema educ comunicativo tanto no âmbito da gestão, como no das aulas em si.

A construção desse novo “ecossistema” requer, portanto, uma racionalidade estruturante: exige clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação. No caso, demanda, sobretudo, uma pedagogia específica para a sua própria disseminação: uma pedagogia de projetos voltada para a dialogicidade educ comunicativa (...) (SOARES, 2011, p. 37).

Embora a licenciatura busque instituições parceiras que estejam de alguma maneira alinhadas à educomunicação, o NEV não se auto-intitula educ comunicativo ou mesmo baseia suas práticas nesse paradigma. Dessa forma, foi um desafio alinhar os preceitos adotados por esta instituição com àqueles levados pelas estudantes. Soares afirma que “A educomunicação - enquanto teia de relações (ecossistema) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas - não emergem es-

pontaneamente num dado ambiente. Precisa ser construída intencionalmente” (2011, p. 37), portanto empenhou-se esforço na construção dessas relações.

O projeto escrito pelas estagiárias, partiu da demanda real apresentada pela instituição. Assim, foi escrita uma sequência didática, cujo objetivo era que os educandos pudessem entender melhor os riscos de violação dos direitos humanos na internet e as oportunidades que esse ambiente oferece de prática da cidadania. Mais especificamente, pretendeu-se: incentivar a desmistificação da relação entre mundo real e mundo virtual; apresentar os riscos encontrados nas redes e os possíveis danos deles decorrentes, com foco em *cyberbullying*, prática de *nude* e exposição excessiva na internet; mostrar oportunidades de prática cidadã que a internet oferece; fomentar a discussão na escola sobre cidadania digital, visando melhorar a relação entre os alunos no ambiente escolar e no virtual.

A proposta foi lida na segunda reunião que aconteceu no NEV e apontamentos foram feitos pela equipe do PODHE. Em um terceiro, as autoras apresentaram novamente o projeto reelaborado a partir das considerações da equipe e, as aulas foram agendadas.

A oficina dividiu-se em três dias, realizando-se semanalmente. Cada encontro com cada 7º ano (A e B) tinha duração de duas aulas, 1 hora e 40 minutos. Os encontros foram ministrados pelas estagiárias, tendo sido a equipe do NEV colaboradora no processo de regência. A liberdade dada pela supervisão do estágio para as educadoras conduzirem os encontros foi peça chave para o aprendizado.

Somente acreditando que as pessoas, juntas, têm a capacidade de transformar a realidade é que o projeto pode deixar de ser um instrumento burocrático para ser um instrumento de ensino e aprendizagem tanto do aluno como do professor. À medida que as pessoas se sentem coautoras e não apenas executoras, estão assumindo melhor o projeto e suas consequências (PIMENTA & LIMA. p. 220 e 221).

Os encontros estruturaram-se em um primeiro (1) momento de acolhimento, seguido da (2) sensibilização e da (3) atividade prática-reflexiva e, se encerravam com a (4) roda de fechamento.

A título de exemplo, uma das atividades de (1)acolhimento consistiu na escrita em papéis anônimos, por parte dos alunos, de algo que já sofreram na internet ou de alguma atitude negativa que praticaram. Algumas das respostas recebidas foram:

Imagem 1: compilação de algumas respostas da atividade de acolhimento

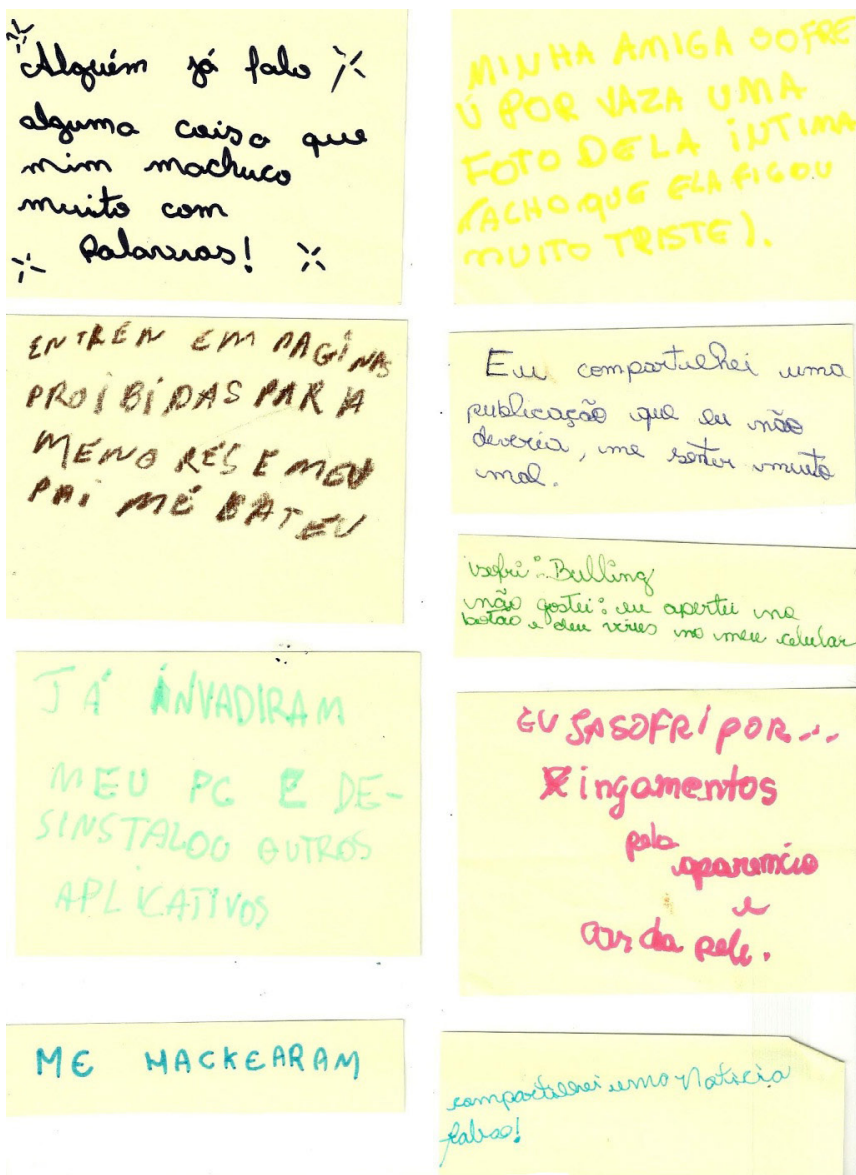


Imagem montada por Andressa e Tatiana (2018)

Como (2)sensibilização, o recurso adotado nos três encontros foi o vídeo⁴, um deles, chamado “Palavras que machucam⁵”, trata sobre como as palavras ditas sobre o outro podem ter influência na vida dessa pessoa. Logo após a exibição teve início o momento de (3)reflexão e a atividade prática. Um exemplo foi a atividade que se seguiu desta sensibilização citada, em roda foi feita a discussão com a sala toda sobre a existência ou não da diferença entre agredir alguém online e off-line. Palavras machucam? Qual a proporção delas na internet? Em seguida os alunos foram convidados a pensar sobre as palavras destinadas a uma pessoa pública real, Titi Gagliasso, filha de um casal de atores, que sofreu racismo na internet.

Os desafios do curso buscaram ser abordáveis,

(...) não tanto no sentido de que possa resolvê-los ou solucioná-los sozinho, mas de que possa enfrentá-los graças à combinação entre suas próprias possibilidades e os apoios e instrumentos recebidos do professor (ONRIBIA. p. 125, 126).

Um exemplo disso foi uma atividade realizada no segundo dia, a partir da qual os alunos e alunas eram instigados a pensarem em direitos e responsabilidades atrelados ao uso da internet por adolescentes. A dificuldade dos alunos de realizar a proposta individualmente foi grande, mas quando auxiliados pelas colegas e pelas professoras era possível avançar.

Os encontros tiveram como produto final vídeos feitos pelos alunos sobre o conteúdo trabalhado a partir do enfoque que cada grupo desejasse. Ao todo foram oito produções. A intenção desses produtos audiovisuais era o compartilhamento da discussão com a comunidade escolar. Uma vez que o PODHE só trabalha com algumas turmas da escola, todos os projetos por eles realizados visa a multiplicação para os outros alunos, professores e entorno da escola. Há,

4 É válido colocar que as mediadoras precisaram narrar os vídeos que estavam legendados dada a dificuldade de grande parte dos alunos em ler a legenda rapidamente.

5 Disponível no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=qn04Ey161Hs&index=17&list=PL9CC8479B8B9CAFCE>>. Acesso em 23 de setembro de 2018.

portanto, um compromisso do projeto e dos alunos de compartilharem com os colegas seus aprendizados.

Os vídeos foram gravados com equipamentos do NEV, supervisão de todos os adultos e adultas, mas totalmente pelas mãos dos jovens: eles filmaram, captaram o som, fizeram o roteiro e encenaram. A edição do material teve de ficar apenas sobre responsabilidade das estagiárias, pois não havia tempo hábil e nem infraestrutura para que essa se realizasse com os alunos. Após terem sido editados, os vídeos foram exibidos em um quarto encontro. Momento este em que as estagiárias não estavam presentes visto o cronograma do estágio. Mas, a equipe do PODHE relatou todas as impressões dos alunos em uma reunião de fechamento e avaliação que foi realizada como último momento do processo. Devemos destacar que em questionário aplicado pela equipe do PODHE em agosto de 2018, as atividades sobre cidadania digital foram as mais lembradas pelos jovens, sobretudo em função da oportunidade de produzirem vídeos com sobre os conteúdos trabalhados.

Cidadania Digital

As autoras têm sentido em suas práticas a necessidade de atrelar cada vez mais o trabalho educ comunicativo ao trabalho com cidadania digital. A partir dessa necessidade, algumas dúvidas vêm surgindo. Por exemplo: a educomunicação tem como premissa a garantia da cidadania plena, dessa forma, quais metodologias de trabalho os preceitos educ comunicativos indicam para o desenvolvimento da cidadania digital com crianças e adolescentes?

Com vontade de experimentar e descobrir indicativos de respostas para essa e outras questões, as licenciandas propuseram esta temática ao NEV. Tal desejo acabou indo ao encontro da demanda real da instituição, dado o caso de vazamento de fotos íntimas ocorrido na escola. Dessa forma, munidas dos dados da última *TIC KIDS ONLINE BRASIL - Pesquisa Sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil*, referente à 2016, as educadoras puderam montar o plano de aulas pensando no contexto brasileiro.

A questão que as intrigou ainda não tem respostas, mas cabe aqui algumas reflexões comparativas dos dados da pesquisa do CETIC (Centro Regional de

Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) com a realidade encontrada a partir do trabalho com jovens de 12 a 15 anos do Jardim Horizonte Azul, na cidade de São Paulo.

Segundo a pesquisa, cerca de oito em cada dez (82%) crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos são usuários de Internet, o que correspondia, na época, a 24,3 milhões de usuários no país. Ou seja, embora seja grande o número de brasileiros desconectados por falta de acesso, é expressiva a quantidade de crianças e jovens que são usuárias de internet no país. As questões que se colocam são: qual é a qualidade desse uso? As crianças e adolescentes estão protegidas no ambiente virtual? Os casos relatados pelos jovens da escola Amélia Kerr na atividade de acolhimento, quando foram questionados sobre o que já sofreram na internet, não são casos isolados.

De acordo com a pesquisa, 41% dos usuários de Internet de 9 a 17 anos declararam ter visto alguém ser discriminado na rede. Entre os principais motivos identificados para a discriminação estão: cor ou raça (24%), aparência física (16%) e o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo (13%) (2017, p.97)

De acordo com o CETIC.br, “cerca de um quarto das crianças e adolescentes usuários de Internet (23%) foi tratado de forma ofensiva on-line nos 12 meses anteriores à pesquisa, ou seja, tratado de uma maneira que não gostou, que o ofendeu ou chateou”(p. 119), tal número aumentou em relação à 2015 (que era 20%) e 2014 (15%). É interessante notar que esses jovens além de serem tratados de maneira que os desagrada, replicam essa atitude com outras pessoas: “(...) cerca de 16% dos usuários de 9 a 17 anos relatam que agiram dessa forma no período de referência” (p. 119). Ou seja, eles não apenas são vítimas, como são os próprios agressores. Tal dado também foi confirmado pelos jovens do 7º ano da Amélia Kerr quando confessaram praticar agressões online, detalhando casos.

Tendo o contexto brasileiro em mente, as estagiárias procuraram aplicar atividades que buscassem empatizar os adolescentes com àqueles que são vítimas de cyberbullying ou discurso de ódio na internet. Em 2016, 41% dos usuários

com 9 a 17 anos declararam ter presenciado alguém sendo discriminado na rede – o equivalente a dez milhões de crianças e adolescentes no país. O testemunho de situações discriminatórias foi mais frequentemente citado por meninas (45%) do que por meninos (37%) (p. 120).

Os dados da pesquisa do CETIC aliados à realidade encontrada na escola onde foi feito o estágio evidenciam a urgência de se tratar sobre esses assuntos com crianças e adolescentes. A responsabilidade de ajudar as crianças a fazerem boas escolhas online, conhecendo seus riscos e oportunidades não deve ficar relegada à família, mas sim abraçada pela sociedade como um todo, inclusive pelas escolas. Quem levanta esta bandeira e foi fonte para o trabalho realizado é a SaferNet Brasil, que é “uma associação civil de direito privado, com atuação nacional, sem fins lucrativos ou econômicos, sem vinculação político partidária, religiosa ou racial. Fundada em (...) 2005, com foco na promoção e defesa dos Direitos Humanos na Internet no Brasil⁶”.

Os vídeos utilizados nas aulas foram retirados do canal no *Youtube* da SaferNet e foi feita a indicação aos alunos do site desta organização, o *helpline.org.br* ou *canaldeajuda.org.br* (ambos endereços levam ao mesmo lugar). Site este que apresenta-se como:

Somos um canal gratuito que oferece orientação de forma pontual e informativa para esclarecer dúvidas, ensinar formas seguras de uso da Internet e também orientar crianças e adolescentes e/ou seus próximos que vivenciaram situações de violência on-line como humilhações, intimidações, chantagem, tentativa de violência sexual ou exposição forçada em fotos ou filmes sensuais⁷.

Dessa forma, o solicitante é atendido por um psicólogo com anonimato. A indicação deste site reverberou positivamente para os adolescentes do Amélia Kerr, pois em seus vídeos autorais todos falaram do Canal de Ajuda.

6 Informação retirada do site da SaferNet. Disponível em: <<https://new.safernet.org.br/content/institucional>>. Acesso em 13 de outubro de 2018.

7 Informação retirada do site Canal de Ajuda. Disponível em: <<https://canaldeajuda.org.br/helpline/>>. Acesso em 13 de outubro de 2018.

O Nic.br (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR) em parceria com a SaferNet possui Guias de Referências os quais foram usados pelas educadoras para o planejamento das aulas. Um deles é o “Divirta-se e aprenda a usar a internet de forma segura⁸”.

Dessa forma construiu-se as atividades educativas baseadas em uma referência bibliográfica consistente, com uma pesquisa aprofundada tanto em relação aos assuntos trabalhando quanto pela necessidade de trabalhar a cidadania digital nas escolas.

Considerações Finais

As educadoras licenciadas pela Universidade de São Paulo vêm tendo seus perfis influenciados tanto pelas práticas acadêmicas quanto pelas vivências de estágios e extensão universitária.

Os estágios auxiliam as estudantes a vivenciarem uma troca de experiência com a sociedade, atendendo às demandas da comunidade, e ambas nutrindo-se de experiências e reflexões. Dessa forma o estágio ofertado pela disciplina de Procedimentos de Pesquisa em Educomunicação, onde encontrou-se a parceria com o NEV, propiciou uma vivência real de um processo educativo construído através de um ecossistema educacional, em todos os âmbitos do projeto, da gestão à aplicação.

Tais possibilidades que a Licenciatura em Educomunicação oferecem podem ajudar na formação da cultura universitária extramuros, uma vez que a universidade deve estar a serviço da sociedade, buscando reverter seus estudos em práticas favoráveis para a população (BONA e FERREIRA, p. 3). A realização do projeto dentro de uma escola pública distante da universidade expandiu os conhecimentos adquiridos nas aulas e enriqueceu as vivências universitárias.

Levando em consideração as demandas solicitadas, a partir das reuniões com a equipe gestora do projeto, encontrou-se uma necessidade real de intervenção.

8 Material disponível online em: <<https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/13/guia-internet-segura.pdf>>.

Tratar sobre assuntos tão inerentes a realidade dos jovens, porém ignorados pela instituição escolar foi de grande valia para educandos e educadoras. Os alunos mostraram-se pouco preparados para a realização de boas escolhas on-line, o que evidencia a necessidade da expansão da prática educacional nas escolas para tratar dessa temática. Também foi importante a oportunidade de colaborar na legitimação da educomunicação por meio da parceria com o NEV expandindo as relações institucionais da Licenciatura em Educomunicação.

Referências

BONA, C.E.C.D; FERREIRA, S.C.F. **Política de Formação de profissionais**: O estágio extramuros. Paraná. Disponível em: <<http://www.afirse.com/archives/cd3/tematica3/016.pdf>> Acesso em 17 de outubro de 2018.

CARDOSO, E. A; OLIVEIRA, O. V; ALENCAR, R. P. **Narrativas formativas no estágio supervisionado em espaços escolares não escolares de acadêmicos do curso de pedagogia da UNEMAT**. VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica UFMT. Cuiabá. 2016. Disponível em: <http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/08/C2T_NARRATIVAS-FORMATIVAS-NO-ESTA%CC%81GIO-SUPERVISIONADO-EM-ESPAC%CC%A7OS-NA%CC%83O-ESCOLARES-DE-ACADE%CC%82MICOS-DO-CURSO-DE-PEDAGOGIA-DA-UNEMAT.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas a quem ousa ensinar**. In: Professora sim, tia não. São Paulo: Editora Paz e terra, 2015.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária** - Edição Atualizada. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC, Brasília. 2000 / 2001.

MENDES, R. F. et al. Contribuição do estágio supervisionado da UFPI para formação humanística, social e integrada. **Revista da ABENO**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 61-5, 2006. Disponível em: http://www.abeno.org.br/aadm/adm/revista/arquivos_pdf/2006/Abeno%206-1.pdf#page=62>. Acesso em: 23 de setembro de 2018.

ONRUBIA, Javier. **Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir**. In: COLL, Cesar et all. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 2003.

PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria S. **Estágio e Docência**. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10542/7012>>. Acesso em: 14 de outubro de 2018.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SOARES, I.O. **Educomunicação: um campo de mediações**. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 19, p. 12-24, set/dez 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>>. Acesso em: 09 de setembro de 2018.

SOARES, I.O. **Plano de leitura e pesquisa**. Disponível em; <https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_educom_-_paginas_em_sequencia>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

TIC KIDS ONLINE BRASIL. **Pesquisa Sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil** — 2016. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_KIDS_ONLINE_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2018.

Sobre as autoras

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

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

**EXPERIÊNCIAS
EDUCOMUNICATIVAS:
SAÚDE, ACESSIBILIDADE
E BEM-ESTAR**

Educomunicação e saúde: interseções a partir do projeto DiverSUS

Paula Setsuko Nishizima

Wanda Marques Araújo

Espera-se de nós, enquanto juventude, a energia, a vontade e a habilidade para mudar o mundo, ao mesmo tempo em que carregamos o estigma da irresponsabilidade e enfrentamos constantemente a ideia de que precisamos ser tutelados. Contraditório, não? Por extensão, determinados espaços (principalmente aqueles voltados a decisões na área de políticas públicas) operam numa lógica adultocêntrica¹, sem que sejam pensadas estratégias efetivas de participação do público jovem.

1 Segundo o caderno “Superando el Adultocentrismo” do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em Santiago, no Chile, o adultocentrismo “destaca a superioridade sobre as gerações jovens e indica acesso a certos privilégios pelo simples fato de ser adulto. Ser adulto é o modelo ideal de pessoa pelo qual o sujeito pode se integrar, ser produtivo e alcançar respeito na sociedade (p. 18, UNICEF, 2013).

Em alguns contextos, a ideia de que jovens precisam estar sob a tutela de um adulto até poderem tomar decisões é perigosa. Quando levada ao extremo, ela nega a essa população o exercício de sua autonomia para que esta possa se desenvolver integralmente e lidar com os desafios nos diversos campos de suas vidas.

Na tentativa de promover a participação social juvenil, a Coordenação de Saúde de Adolescentes e Jovens (CGSAJ) do Ministério da Saúde promoveu em novembro de 2017 o encontro “Juventudes e Saúde”, em Brasília (DF), com a participação de jovens de diferentes regiões do Brasil. As(os)² participantes foram convidadas(os) com base em sua atuação em uma variedade de coletivos, redes e movimentos sociais representativos de diferenças étnico-raciais, religiosas, de gênero e orientação sexual. Com duração de dois dias, o encontro se propunha a discutir saúde sexual, saúde reprodutiva e álcool e outras drogas com essas juventudes.

Na oficina, surgiram diversos questionamentos sobre como as campanhas, projetos e ações em saúde pública tendem a estar engessadas numa perspectiva adulta, geralmente personificada na figura do especialista que fala para as(os) jovens por uma linguagem técnica que não dialoga com suas realidades e, por consequência, diminui a eficácia de ações voltadas a esse público. Soma-se a isso a não valorização das singularidades e uma falta de preparo para lidar com os diferentes contextos nos quais essas juventudes se encontram inseridas.

Após o encontro Juventudes e Saúde, foram retomados diálogos à distância para que algumas(ns) jovens presentes naquela ocasião participassem de um projeto de produção de conteúdo multimídia sobre juventudes, direitos sexuais

2 Para este trabalho, optou-se por seguir uma recomendação do “Manual para o uso não sexista da linguagem” do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e Secretaria de Políticas para as Mulheres, de 2014, na qual o feminino é colocado antes do masculino em casos nos quais é preciso se referir a ambos.

e direitos reprodutivos, ação prevista pelo Ministério da Saúde no Plano Plurianual da União (2016 - 2019)³. A partir desse contexto, surge o DiverSUS.

Pelo projeto, está prevista a criação de cinco narrativas multimídia (em linguagens como texto, foto, vídeo e ilustração), além da produção de *podcasts* e artes para mídias sociais, envolvendo quatro jovens profissionais que atuam em coletivos de comunicação e direitos humanos de Curitiba (PR) e Brasília (DF).

A partir dessa experiência, o presente artigo busca analisar de que maneira os princípios da educomunicação foram aplicados ao projeto DiverSUS, além de identificar e compreender o papel de pessoas e instituições envolvidas na realização do projeto.

Saúde sexual e saúde reprodutiva

Os conceitos de saúde sexual e saúde reprodutiva, bem como os de direitos sexuais e direitos reprodutivos, são base de muitas discussões no campo da saúde e, alguns marcos internacionais norteiam seu entendimento.

O conceito de saúde sexual pode ser compreendido como a “habilidade de mulheres e homens para desfrutar e expressar sua sexualidade, sem riscos de doenças sexualmente transmissíveis, gestações não desejadas, coerção, violência e discriminação” (HERA, 1999 apud CORRÊA; ALVES; JANUZZI, 2006, p. 45). Assim, com a promoção da saúde sexual, espera-se que seja possível conceber uma vida sexual plena e segura a humanidade.

Já a saúde reprodutiva é entendida, no âmbito da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), realizada em 1994, no Cairo, como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, em todos os aspectos relacionados com o sistema reprodutivo e as suas funções e processos, e

3 Iniciativa 06SC, descrita da seguinte forma no Plano Plurianual: “Elaboração de conteúdos educacionais com jovens sobre saúde sexual e saúde reprodutiva, na perspectiva não biologicista, promovendo a igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual”, prevista dentro do objetivo 1166 “Promover ações que contribuam para a atenção integral à saúde e à qualidade de vida dos jovens” (BRASIL, 2016, p. 238 - 239).

não de mera ausência de doença ou enfermidade⁴” (NACIONES UNIDAS, 1995, p. 37). Esse conceito está intimamente ligado à criação de condições para o exercício da autonomia das pessoas com relação a se e quando desejam ter filhos e filhas, bem como quantas crianças desejam ter.

Os conceitos de direitos sexuais e direitos reprodutivos surgem a partir de demandas de movimentos sociais (especialmente o movimento gay e lésbico) na década de 1990, sendo também incorporado ao texto da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD) como direitos que:

“(…) se baseiam no reconhecimento do direito básico de todo casal e de todo indivíduo de decidir livre e responsabilmente sobre o número, o espaçamento e a oportunidade de ter filhos e de ter a informação e os meios de assim o fazer, e o direito de gozar do mais elevado padrão de saúde sexual e reprodutiva. Inclui também seu direito de tomar decisões sobre a reprodução, livre de discriminação, coerção ou violência⁵” (NACIONES UNIDAS, 1995, p. 37).

Para além do aspecto jurídico, também é possível compreender o campo da saúde como área capaz de gerar (e absorver) práticas culturais. Especialmente se considerarmos a cultura enquanto expressão, modo ou estilo de vida particulares de uma sociedade que se inscrevem nos comportamentos cotidianos e nas instituições (AZEVEDO, 2017). Enquanto tal, essa cultura não é senão construída de outra forma que por processos de comunicação e educação.

4 Texto original em espanhol: “La salud reproductiva es un estado general de bienestar físico, mental y social, y no de mera ausencia de enfermedades o dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo y sus funciones y procesos” (NACIONES UNIDAS, 1995, p. 37).

5 Texto original em espanhol: “Esos derechos se basan en el reconocimiento del derecho básico de todas las parejas e individuos a decir libre y responsablemente el número de hijos, el espaciamento de los nacimientos y el intervalo entre éstos y a disponer de la información y de los medios para ello y el derecho a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva. También incluye su derecho a adoptar decisiones relativas a la reproducción sin sufrir discriminación, coacciones ni violencia” (NACIONES UNIDAS, 1995, p. 37).

Quanto à sexualidade, é possível destacar que ela própria possui um caráter discursivo, não sendo produto único de fatores biológicos, mas também de práticas e valores socialmente construídos (BUTLER, 1999; FOUCAULT, 1988; SPARGO, 2006), estes embasados por diferentes discursos (médico, psiquiátrico, religioso, midiático etc.) que variam em grau de influência e legitimidade de acordo com o tempo e a sociedade em questão. Desse modo, estando sujeita à linguagem e à comunicação, a sexualidade também é passível de ser ressignificada por meio destas.

Nesse contexto, a educomunicação se insere como uma possível facilitadora desses processos de ressignificação e apropriação de tecnologias da informação e da comunicação pelas juventudes para a produção de conteúdo, numa perspectiva de exercício do direito à comunicação.

Primeiras conexões

Historicamente, pessoas e instituições interessadas nas interseções entre educação e comunicação foram construindo o entendimento de que cabe à educomunicação não somente a formação para a leitura crítica das mensagens transmitidas pelos inúmeros meios e plataformas disponíveis, mas também a apropriação de ferramentas e recursos para ampliar as capacidades de expressão e exercitar a criatividade de indivíduos, sendo essa mesma apropriação uma condição necessária ao exercício da cidadania (BELLONI, BÉRVORT, 2009; ROMÃO, 2016).

Nesse contexto, a cidadania pensada sob a perspectiva da área de saúde sexual e saúde reprodutiva não está somente no conhecimento sobre os serviços disponíveis e as formas de acessá-los pela rede pública, mas também na consciência crítica sobre as relações de poder estabelecidas na sociedade e como elas mesmas produzem as condições de saúde de diferentes grupos, a partir das desigualdades sociais vivenciadas.

Muitas dessas relações de poder seguem uma lógica binária ocidental, a partir da qual “se elege e fixa como fundante ou como central uma ideia, uma entidade ou um sujeito, determinando, a partir desse lugar, a posição do ‘outro’ o seu oposto subordinado” (LOURO, 2001). Nesse sentido, a proposta do DiverSUS é

contar as histórias de “outras(os)”, muitas vezes invisíveis, para mover perspectivas sobre direitos sexuais e direitos reprodutivos.

Estrutura e dinâmica do projeto

Dentre as ações previstas pelo DiverSUS com a participação de jovens contratadas(os) estão a produção de: Cinco narrativas multimídia sobre juventudes e saúde sexual e saúde reprodutiva, compostas pelas linguagens de texto, fotografia, vídeo e ilustração; *podcasts* com duração máxima de 20 minutos cada; um vídeo de ficção de curta-metragem feito com adolescentes em sistema de socioeducação, além da realização de um encontro final de avaliação e planejamento.

Cada uma das narrativas multimídia é produzida em uma localidade diferente, retratando um grupo de jovens que partilha uma identidade ou situação distinta. A partir de cada viagem são produzidos um texto contando a experiência com aquele grupo, feito por Wanda Marques Araújo; um conjunto de 10 fotografias de registro da viagem, de Paula Nishizima; uma ilustração confeccionada por Igor Fabiano de Castro do Nascimento; e um ou mais vídeos de curta duração, feitos por Natanael Rodrigues de Souza.

A programação das viagens conta geralmente com dois dias de gravações e pelo menos um dia (geralmente o primeiro) de diálogo aberto com um grupo de jovens sobre saúde sexual e reprodutiva, o qual têm servido para debater a temática com essas(es) participantes, além de subsidiar a escolha de entrevistadas(os) para as narrativas e fornecer mais informações sobre o contexto local. Além das(os) quatro jovens contratadas(os) para consultoria, o projeto é coordenado por duas profissionais do Ministério da Saúde (Georgia Silva e Tatiany Boldrini), que organizam a logística das viagens, realizam articulações com parceiros locais e fornecem apoio às produções.

O DiverSUS também conta com o apoio de uma profissional do Fundo de População das Nações Unidas (Jacqueline Lopes) no planejamento e gestão do projeto, contribuindo para etapas como a construção do plano de comunicação e monitoramento das atividades. UNFPA e Ministério da Saúde são responsáveis pela divulgação dos produtos finais por meio de seus canais de comunicação.

Além da equipe de execução, o projeto se apoia também no trabalho de lideranças locais que auxiliam na mobilização de jovens para participar das atividades de produção das narrativas e oferecem por vezes apoio logístico, como transporte e alimentação, especialmente quando se tratam de órgãos públicos (secretarias municipais e estaduais de saúde, centros de juventude e outros).

Do ponto de vista financeiro, o Ministério da Saúde é responsável pelos custos de viagem (passagens aéreas e diárias destinadas a custear hospedagem, traslado e alimentação no local), enquanto que o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) remunera as(os) jovens profissionais envolvidas(os) nas produções. Até o momento da escrita deste artigo, o projeto já tinha realizado 4 viagens para produção de narrativas, gravado 5 *podcasts*, gravado o vídeo com adolescentes em unidade socioeducativa, finalizado um *teaser* para o lançamento do projeto e produzido uma série de peças gráficas para divulgação em redes sociais, sendo que nenhum destes produtos havia sido lançado a público. Por essa razão, optou-se por analisar aspectos da educomunicação incorporados à execução do projeto, em vez de um estudo sobre a recepção ou análise da versão final dos materiais.

As juventudes retratadas

O processo de escolha das juventudes e regiões a serem retratadas nas narrativas multimídia foi iniciado em abril de 2018, durante gravação presencial do primeiro e segundo *podcasts* do projeto, ocasião na qual também foram realizadas reuniões de planejamento.

Nesse momento, foi iniciado um mapeamento de possíveis identidades e personagens com potencial para trazer olhares diversificados sobre o tema do DiverSUS, tendo sido levados em consideração fatores como a facilidade de contato com pessoas que compunham a rede criada a partir do encontro Juventudes e Saúde realizado em 2017 e a sugestão de que fosse dada prioridade a populações do norte, nordeste e centro-oeste em detrimento das regiões sul e sudeste.

A definição de juventudes e regiões representadas foi finalizada em junho de 2018. Após modificações decorrentes de questões logísticas ou ausência de

retorno de líderes locais, a lista final de grupos retratados ficou da seguinte forma: Juventude negra em Belém (PA), juventude em situação de rua em Recife (PE), juventude de florestas em Sena Madureira (AC), jovens no sistema de socioeducação no Rio de Janeiro (RJ) e juventude indígena em Tabatinga (AM). No trabalho com essas juventudes durante as viagens, a dinâmica geral adotada (com algumas modificações, a depender do grupo com o qual se estava) foi a de criar uma roda de diálogo entre jovens comunicadoras(es) e retratadas(os), abordando saúde sexual e reprodutiva a partir das experiências de cada grupo, sendo utilizados meios como seleção de objetos representativos da identidade de cada participante, perguntas geradoras respondidas em blocos de nota adesivos dispostos na parede e outros.

Nesse sentido, citando as linhas de articulação teórico-práticas da educomunicação propostas por Soares (2011), Lílian Romão (2016) salienta a versatilidade quanto aos aparatos a serem utilizados nos processos educacionais. “Com relação a 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” (ROMÃO, 2016, p. 30).

Durante as rodas de diálogo, as(os) participantes foram incitadas(os) a indicar práticas no campo da sexualidade que: a) gostam e fazem; b) gostam, mas não fazem; c) não gostam, mas fazem; e d) não gostam e não fazem. Acredita-se que, a partir desses momentos, o DiverSUS também acabe deixando algo de reflexão nas regiões por onde passa, além de proporcionar às(aos) jovens que compõem a equipe do projeto aprendizados sobre realidades distantes das suas.

Até a realização da quarta viagem, também foi possível incitar pontualmente a produção de fotos por parte de jovens do Acre sobre a experiência vivenciada naquele estado. A partir do número de participantes presentes durante as gravações (que foi maior em comparação às viagens anteriores), foi sugerido que quem não fosse participar de entrevistas pudesse acompanhar e/ou auxiliar o trabalho das(os) jovens comunicadoras(os). Nesse sentido, também foram gerados alguns produtos com os olhares de participantes daquela narrativa específica.

Quanto aos *podcasts* já gravados, as temáticas abordadas foram: educomunicação como estratégia de educação entre pares na saúde; saúde da juventude LGBT; jovens negras, saúde e violência; planejamento reprodutivo e masculinidade; e saúde sexual e saúde reprodutiva masculina. Duas pessoas da equipe executora do projeto (Paula Nishizima e Igor de Castro) também acabaram sendo entrevistadas para episódios diferentes do programa, enquanto as outras duas (Natanael Rodrigues e Wanda Marques) foram responsáveis por realizar as entrevistas de todos os programas.

Numa reflexão sobre os principais temas abordados, sobressaem questões étnico-raciais (com as populações negra e indígena), de gênero (especialmente nos *podcasts*, mas surgindo de maneira transversal em outras produções), além de serem abordadas situações de vulnerabilidade (jovens em situação de rua) e conflito com a lei (socioeducação). Por outro lado, ficaram de fora questões relacionadas a deficiências (intelectuais e físicas), seja enquanto temática dos materiais ou do ponto de vista de acesso aos produtos finais, não sendo previstas, por exemplo, audiodescrição ou LSE (legendas para surdos e ensurdecidos) nos vídeos ou texto descritivo das imagens para acompanhar postagens em redes sociais.

Gestão democrática e participação social

Uma das principais características da educomunicação é a gestão democrática dos processos, no intuito de privilegiar relações de diálogo, construção coletiva e participação entre integrantes de uma ação ou projeto (SOARES, 2014; ROMÃO, 2016). Nesse sentido, é possível identificar momentos e etapas do DiverSUS nas quais é incorporada uma lógica de gestão horizontalizada entre coordenação, jovens comunicadoras(es) e demais participantes das atividades do projeto. Dentre essas etapas e processos estão:

- A organização interna da equipe do projeto. Apesar de não haver responsabilidade contratual das(os) jovens contratadas(os) em tomar parte de atividades da gestão, acaba sendo estabelecida, em determinados momentos, uma corresponsabilidade para com alguns processos, como a construção de memórias de reunião, organização e armazenamento de documentos do projeto (como autorizações de uso de imagem), organi-

- zação de logística (com a pesquisa e reserva de hotéis, por exemplo) e condução de rodas de diálogo nas viagens.
- A definição da metodologia de trabalho presencial com os grupos de jovens participantes das cinco narrativas multimídia, tendo esta passado por um processo de revisão geral entre coordenação e jovens consultoras(es).
 - A abordagem geral dos produtos e roteiro de perguntas para *podcasts* e narrativas multimídia, definidos em conjunto pela coordenação e jovens consultoras(es).
 - A definição das estratégias de divulgação do projeto, envolvendo coordenação, jovens consultoras(es) e profissionais do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA).
 - Avaliação interna das viagens realizadas, geralmente feita com a participação de coordenação, jovens consultoras(es) e profissional de apoio do UNFPA.
 - Validação de parte dos produtos que compõem a narrativa multimídia por parte de entrevistada(os), com o envio de texto e ilustração da pessoa em questão para uma aprovação mínima sobre abordagem e termos utilizados na narrativa textual, além de elementos representativos da identidade da(o) representada(o) na ilustração (cores, acessórios etc.).
 - Avaliação final dos resultados do projeto, a acontecer em novembro/2018 com participação da equipe executora, algumas(ns) participantes das narrativas, lideranças locais que apoiaram o projeto e convidadas(os) externas(os).

Nota-se a relação dessa lista com as palavras “planejamento, implementação e avaliação” que constam na própria definição de educomunicação dada pelo NCE-USP (SOARES, 1999, 2011 e 2014 apud ROMÃO, 2016). Assim, é possível compreender que o projeto DiverSUS incorpora em sua execução princípios educamunicativos.

Do ponto de vista de construção de políticas públicas, o projeto também proporcionou algum grau de intervenção e participação social das juventudes durante suas atividades. É possível destacar o próprio encontro Juventudes e Saúde em novembro de 2017, durante o qual foram identificadas áreas de

intervenção consideradas prioritárias pelas(os) participantes do encontro, além de elencadas sugestões para intervenção do Estado; o encontro final do projeto (a acontecer em novembro de 2018), que além de possuir caráter avaliativo, também adotará um viés de planejamento de novas ações para 2019; e a participação de parte da equipe de consultoras(es) com sugestões para a ementa de um módulo sobre participação social de juventude na saúde de um curso EAD a ser disponibilizado na Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNASUS).

Desse modo, tomando por base os oito “degraus” representativos dos diferentes níveis de participação cidadã sugeridos em publicação do Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF)⁶, é possível indicar que o DiverSUS proporcionou uma relação de Parceria entre poder público e jovens consultoras(es), além de adotar momentos de Consulta ao longo do projeto.

Considerações finais

O projeto DiverSUS se propõe a realizar ações de educação entre pares com jovens sobre saúde sexual e saúde reprodutiva. Uma vez norteado por princípios educacionais, o projeto também proporciona uma experiência de trabalho conjunto (ainda que em pequena escala) entre gestão pública e jovens profissionais participantes de redes, coletivos e organizações sociais com atuação em comunicação e direitos humanos.

Enquanto tal, utiliza-se de produtos de comunicação para incitar reflexões sobre a temática do projeto junto ao público jovem e, ao mesmo tempo, se configura em um processo educativo que contribui para a formação das(os) jovens consultoras(es), ampliando seus olhares sobre o próprio conceito de saúde e

6 Os oito níveis são representados em degraus, sendo estes (do mais baixo para o mais alto): Manipulação (Manipulation), Terapia (Therapy), Informação (Information), Consulta (Consultation), Apaziguamento (Placation), Parceria (Partnership), Poder Delegado (Delegated Power) e Controle Cidadão (Control by Citizens). Os dois primeiros degraus são considerados como não participativos, os degraus três a cinco representam a concessão mínima de poder de decisão a adolescentes e jovens e os degraus seis a oito indicam alto nível de participação, nos quais pessoas adultas compartilham decisões com o público jovem (UNICEF, 2014).

construindo um repertório para incidência política e atuação por meio dos coletivos dos quais fazem parte em seus territórios.

É possível compreender que a produção de conteúdo multimídia sobre grupos historicamente marginalizados é uma forma de reconhecer essas pessoas enquanto sujeitos dignos de cuidado e trazer à tona questões específicas a serem respeitadas para garantir seu direito de acesso aos serviços de saúde pública.

Neste aspecto, podemos lembrar o conceito de performatividade tal qual empregado por Judith Butler, que salienta a importância da linguagem na manutenção da heteronormatividade, cisnormatividade e demais estruturas normativas, uma vez que é por meio dela (da linguagem) que são reiteradas quais práticas, posturas, gestos e comportamentos são admissíveis (ou não) no campo de gênero e sexo (BUTLER, 1993 apud LOURO, 2000; GROS, 2016). Aproximando o conceito da proposta do projeto, é possível dizer que a comunicação seria, portanto, instrumento de disputa passível de apropriação pela(s) juventude(s) para disseminar olhares questionadores dessas normas que, por vezes, regem a estrutura e organização dos serviços de saúde.

Nesse contexto, o DiverSUS é uma primeira experiência que se limita a reunir um grupo de jovens com atuação em redes e coletivos de Brasília (DF) e Curitiba (PR) para construir com estas(es) um projeto de produção de conteúdo a respeito de outras(os) jovens, oriundas(os) de outras localidades.

Se tomarmos por base o trecho que define como uma das funções da educação garantir “crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas” (SOARES, 2003, apud SOARES, 2014, p. 36), veremos algumas conexões: As produções multimídia são uma forma de expressão das(os) jovens consultoras(es), mas também de entrevistadas(os) sobre suas realidades; o encontro Juventudes e Saúde de novembro de 2017 e o encontro final do DiverSUS em novembro de 2018, enquanto momentos de planejamento e identificação de prioridades para atuação, são uma forma de expressão (e incidência política) das juventudes junto ao poder público; e a própria escrita deste artigo pode ser encarada como uma forma de expressão da juventude que participa da execução do projeto junto à academia, esta en-

quanto espaço de construção do conhecimento e reflexão sobre os processos educacionais.

Ainda assim, é possível imaginar que o projeto DiverSUS tem potencial de se expandir para além da produção de conteúdo por parte de um único grupo (a saber, Igor, Natan, Paula e Wanda) sobre outros, mas de nutrir a produção de comunicação dessas realidades sobre si mesmas (fator que atualmente não é abarcado na proposta do projeto, ao menos não enquanto meta estabelecida). Porém, é preciso ressaltar que são necessários planejamento, incidência política sistêmica e investimento financeiro para que essas outras possibilidades possam se tornar realidade. Para ganhar força e potencializar as políticas públicas no longo prazo, a educomunicação precisa ser adotada como estratégia transversal a ser incorporada em diferentes programas, projetos ou iniciativas públicas na área de saúde (especialmente, mas não se limitando, àquelas com foco em juventude), em vez de se limitar a uma experiência isolada.

Algumas vias para alcançar esse cenário são o uso da educomunicação para promover a participação social de juventude em diferentes níveis e contextos⁷, a produção de comunicação de e para o público jovem, a criação de espaços de educação entre pares entre as juventudes, além de trocas entre usuárias(os) e profissionais do Sistema Único de Saúde e o uso da comunicação na formação de profissionais da área, como no trabalho com estudantes universitários (IMBRIZI et al., 2018).

Por fim, compreende-se que a interação entre poder público, organizações sociais e juventudes é fundamental para tensionar as políticas públicas sobre o acesso aos serviços de saúde de modo culturalmente adequado e em concordância com o princípio da equidade do Sistema Único de Saúde (SUS).

7 Alguns exemplos a serem citados são: Promover o fomento a iniciativas desenvolvidas por jovens na área de saúde, comunicação e educação por meio de prêmios, concursos e financiamento direto de projetos sociais; garantir a participação de adolescentes e jovens com direito a voz e voto em Conselhos Municipais e Estaduais de Saúde; promover consultas públicas com o uso das tecnologias da comunicação e da informação (TICs), garantindo ampla difusão nos meios e plataformas online mais utilizados pelo público jovem, a saber, no Brasil: Facebook, Instagram e Whatsapp (KEMP, 2018); entre outros.

Referências

AZEVEDO, Fábio Palácio de. O conceito de cultura em Raymond Williams. In: Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS). São Luís. Vol. 3. Jul/Dez 2017.

BRASIL. Anexo I da Lei n. 13.249, de 13 de janeiro de 2016. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jan. 2016. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/assuntos/planeja/plano-plurianual>>. Acesso em: 13/10/2018.

BUTLER, Judith. Gender Trouble: feminism and the subversion of identity. New York/London: Routledge, 1999.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 2ª ed. 2000.

CORRÊA, Sonia. ALVES, José Eustáquio Diniz. JANNUZZI, Paulo de Martino. Direitos e saúde sexual e reprodutiva: marco teórico-conceitual e sistema de indicadores. In: CAVENAGHI, Suzana (Org.). Indicadores municipais de Saúde Sexual e Reprodutiva. Rio de Janeiro: ABEP, Brasília: UNFPA, 2006, p. 27-62. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/livros/article/view/142/140>>. Acesso em: 13/10/2018.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade de saber, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. Manual para o uso não sexista da linguagem: O que bem se diz bem se entende. 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 14/10/2018.

GROS, Alexis Emanuel. Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría queer. Revista Civilizar Ciencias Sociales

y Humanas, v. 16, n. 30. p. 245-260. jan-jun. 2016. ISSN: 1657-8953. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100246672016>>. Acesso em: 11/10/2018.

IMBRIZI, Jaquelina Maria et al. Narrativas de vida como estratégia de ensino-aprendizagem na formação em saúde. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 22, n. 66, p. 929-938, Sept. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000300929&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13/10/2018.

KEMP, Simon. Digital in 2018: Essential insights into internet social media, mobile, and e-commerce use around the world. Disponível em: <<https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>>. Acesso em 13/10/2018.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541, jan. 2001. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200012>>. Acesso em: 23/09/2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Princípios do SUS. 20???. Disponível em: <<http://portalms.saude.gov.br/sistema-unico-de-saude/principios-do-sus>>. Acesso em: 12/10/2018.

NACIONES UNIDAS. Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994. Nueva York: Naciones Unidas, 1995. Disponível em: <https://www.unfpa.org/sites/default/files/event-pdf/icpd_spa_2.pdf>. Acesso em: 13/10/2018.

ROMÃO, Lilian Cristina Ribeiro. Educomunicação e participação cidadã de adolescentes e jovens, no Brasil. 2016. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-08052017-110529/pt-br.php>>. Acesso em: 23/09/2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas. 3ª ed. 2014.

SPARGO, Tamsim. Foucault e a Teoria Queer. Rio de Janeiro: Paluzin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA - UNICEF. Superando el Adultocentrismo. Série "Participation Adolescente Ahora". Santiago: Escritório Representativo da UNICEF no Chile. Novembro, 2013. Disponível em: <<http://unicef.cl/web/superando-el-adultocentrismo/>>. Acesso em: 10/10/2018.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. Civic Participation of Adolescents and Youth. Brasília: Escritório Representativo da UNICEF no Brasil. Dezembro, 2014. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_28851.html>. Acesso em: 10/10/2018.

Sobre as autoras

Paula Setsuko Nishizima é jornalista pela Universidade Positivo (UP) e cofundadora da Parafuso Educomunicação, iniciativa que promove direitos humanos e engajamento social de adolescentes e jovens. Trabalha desde 2014 no planejamento e execução de projetos sociais, realização de oficinas em educomunicação, participação em coberturas colaborativas e produção de conteúdo com e para adolescentes e jovens. Atualmente, responde como gestora financeira e de projetos da Parafuso Educomunicação. E-mail para contato: pnishizima@gmail.com.

Wanda Marques Araújo é Licenciada em Geografia pela UEG (2013) e possui Lato Sensu em Patrimônio, direitos culturais e cidadania pela UFG (2015). Tem experiência na docência com adolescentes e é integrante da União Libertária de Travestis e Mulheres Transexuais – ULTRA. E-mail para contato: wansmarquesaraujo@gmail.com.

Da janelinha para o janelão: relevância da primeira WEB TV bilíngue português/libras (TV INES) para o acesso à informação e à criticidade dos surdos

Rita Cassia Martins Costa Brito
Jacira de Sá Carvalho

INTRODUÇÃO

Cerca de 10 milhões de brasileiros (IBGE, 2010) possuem algum tipo de perda de audição e enfrentam, cotidianamente, barreiras para obter informações por fazerem parte de uma minoria linguística. Uma das dificuldades com as quais as pessoas surdas se deparam é o acesso à informação televisiva. Recursos como legendas e o trabalho de intérpretes na TV não seriam suficientes para compreensão da totalidade da mensagem, pois grande parte dos surdos não tem proficiência em Português e, ainda que os intérpretes utilizem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), há sempre uma tradução e, assim, parte da informação pode se perder. A proficiência, aliás, há muito vem sendo um desafio, mesmo entre os ouvintes, já que “apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática”, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2012).

Aparelhos de televisão estão presentes em 97,1% dos 68 milhões de domicílios brasileiros (PNAD, 2016) e continuam sendo o veículo de comunicação preferido por 95% da população (INTERVOZES, 2017). Cresce, ainda, o número de telespectadores que acessam os tradicionais canais de TV via Internet em *smartphones*. Predominantemente, os canais de TV, via concessão pública, ressalte-se, são controlados por empresas e grupos que agem de acordo com seus interesses econômicos, políticos e religiosos. A concentração desse poder vem, historicamente, restringindo a diversidade de informações e suas abordagens, em vez de apostar na pluralidade promotora da democracia e da participação ativa em sociedade, expressão máxima de “cidadania” (CARVALHO, 2017) na atualidade.

Na perspectiva de democratização da informação, em 2013, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 2018) criou a primeira WEBTV bilíngue no Brasil, em Libras e Português, ou seja, para surdos e ouvintes, a não utilizar o recurso da “Janela de Libras”, comumente conhecida como “janelinha” com o intérprete de Libras. A TV INES (2018) veicula programas que priorizam a Libras com o surdo em primeiro plano na tela, além de legenda e locução em Português em todos os seus produtos.

A produção da TV INES apresenta características técnicas particulares em relação a cenas, planos, sequências, cenário, posição de câmera, definição de pauta, divisão de espaço no vídeo, combinações dos elementos estéticos com os textuais, intertextualidade, aspectos técnico-estéticos, além de legendagem em toda a programação. No entanto, o aspecto mais relevante, em uma perspectiva de ampliação da comunicação, seria a *participação de pessoas surdas*, ao lado de ouvintes, possibilitando que atuem como coparticipantes desse processo.

O envolvimento de surdos nas diversas etapas de definição, produção e veiculação de conteúdos sugere integração a iniciativas e discursos de movimentos sociais e da acadêmica na América Latina, a partir dos anos de 1960

(SOARES, s.d.)¹ que defendem, por exemplo, o “protagonismo comunicativo dos sujeitos, independentemente de suas condições de idade, gênero, nível econômico ou posição social [...]”. São esforços que buscam, entre outras ações, “o exercício prático do direito universal à expressão”.

A produção e o acesso a informações plurais, que atendam especificidades de populações com necessidades especiais, podem ampliar a compreensão que esses sujeitos tem acerca da realidade, sobretudo por aqueles que desejam desenvolvimento de sua consciência crítica, capaz de provocar ações transformadoras de si mesmo, de outros e de realidades. Sendo provocado a “refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 53).

Nesse sentido, qual seria a relevância da TV INES para a ampliação do acesso à informação e criticidade pelos surdos que assistem a sua programação? Essa questão motivou uma pesquisa (BRITO, 2018) realizada por meio de visitas à TV INES, aplicação de questionários e realização de entrevistas em Libras em 2017. A seguir, apresentaremos um recorte da investigação, com foco na análise das entrevistas e questionários aplicados no INES.

TV INES PELA VISÃO DE SURDOS

A pesquisa envolveu 12 surdos trabalhadores e estudantes do INES. Com acompanhamento de um intérprete de Libras, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com sujeitos de variadas classes socioeconômicas e idade entre 18 e mais de 55 anos (seis do sexo masculino e seis do sexo feminino). As entrevistas foram filmadas com áudio, de modo

1 Essa seria uma das metas do paradigma educacional, que aposta na “criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos [...] levando ao fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e ao consequente exercício prático do direito universal à expressão” (SOARES, s.d.). Resaltamos, no entanto que, embora a TV INES pertença ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, não pretendemos sugerir que a instituição atua sob esse paradigma, mas relacionar a iniciativa às propostas há muito desenvolvidas na América Latina.

a captar entrevistado, entrevistadora e intérprete e, assim, buscar garantir a visualização dos sinais feitos pelos dois últimos, resguardando as informações transmitidas em Língua de Sinais. O recurso da filmagem em vídeo com áudio objetivou, também, permitir que na fase das transcrições para a Língua Portuguesa Escrita (LPE), pudessem ser consideradas expressões faciais, corporais, posturas, bem como suspiros, lacunas de silêncio, risos dos entrevistados, entre outras manifestações tão representativas quando se trata deste público e que também foram considerados no momento da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

O grupo de entrevistados foi composto pelos seguintes convidados, de modo a considerar níveis diferentes de escolaridade:

- Pós-graduação *stricto sensu*: duas professoras pesquisadoras do Departamento de Ensino Superior do INES;
- Pós-graduação *lato sensu*: dois docentes e um técnico administrativo;
- Nível superior: prestador de serviço terceirizado;
- Nível médio: três discentes e um técnico administrativo; e
- Nível fundamental: um técnico administrativo e um discente.

A seguir, serão discutidos os principais achados da pesquisa.

Ainda que reconheçam a importância da TV INES para a ampliação e fontes de informação aos surdos, os participantes com nível de pós-graduação *stricto* e *lato sensu* não dependem da ofertada de informações em Libras, pois adquiriram domínio da LPE para alcançar essa titulação, lembrando que só mais recentemente alguns cursos passaram a ser ofertados em LS. Os demais surdos afirmaram ter dificuldade de compreender informações que não sejam apresentadas em Libras, necessitando recorrer a algum tipo de auxílio junto a amigos e familiares ouvintes ou a outros surdos.

Eu acho que ela [TV INES] esclarece e traz algumas informações porque é em LS, é bom também porque acaba um pouco a dependência da família, quanto mais informação menos você depende lá da família (S7 – Ens. Médio).

Eu acho que o dia que tiver essa mesma qualidade que a TV INES tem de dividir [a tela ampliando a imagem do surdo] para a compreensão, na TV aberta, eu assisto mais TV (S11 – Ens. Fundamental).

Eu acho que antes, com a coisa da janelinha, se perdia muito. Com a coisa de ser um espaço maior, ter o surdo, melhora o entendimento. Acho que agora é melhor que antes com relação a ampliação do espaço, amplia a mente também (S3 – Pós-graduação).

Esses sujeitos, que afirmaram compreender melhor informações quando essas são ofertadas em Libras, não mencionaram a TV INES quando questionados sobre suas fontes de informação. Seja por conta da variedade e volume de informações, seja pela disponibilidade de conteúdos também em LS, o *Facebook* aparece entre as fontes mais lembradas – a TV INES também possui uma página nesta rede social. Além de interagirem, os sujeitos buscam no *Facebook* conteúdos que atendam suas especificidades e culturas, por exemplo, pelo compartilhamento de vídeos em Libras produzidos por outros surdos.

Apesar de nenhum dos entrevistados apontar a TV INES como seu principal meio para se manter informado, dos sete entrevistados dos grupos dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior, cinco apresentaram em suas falas dificuldades de acesso à informação antes da TV INES.

Não tinha informação, era difícil. Era difícil na televisão a questão da legenda, era complicado, tudo muito difícil. Quando a TV INES, a informação ficou mais clara, as informações chegam, você vê em Libras (S6 – Superior).

Antes, [da TV INES] teve uma fase que eu tinha muito pouco contato com a informação, a própria TV não tinha legenda, aí eu tinha muito contato com a minha mãe e eu pedia a ela pra me explicar (S7 – Ens. Médio).

Nada, ficava sem saber nada mesmo (S11 – Ens. Fundamental).

Televisão. Com a janelinha com intérprete às vezes não dava pra ver e entender muito bem não, aí eu acabava desistindo de assistir (S12 – Ens. Fundamental).

Para mais da metade dos entrevistados, a transmissão de informações em Libras seria determinante para a compreensão da informação, auxiliada, no caso da TV INES, pela exibição em primeiro plano na tela. A maior parte das respostas explicitadas quanto ao motivo pelo qual assistem à TV INES está relacionada ao formato desta TV, a visibilidade, com o surdo em primeiro plano (no janelão), o que potencializa a compreensão dos conteúdos exibidos:

Com a janelinha com intérprete às vezes não dava pra ver e entender muito bem não, aí eu acabava desistindo de assistir. Porque na hora ele parece que divulga mais, a gente tem um impacto maior com o que ele tá sinalizando, bom de saber, bom de ver, eu acho interessante, muito bom (S12 – Ens. Fundamental).

Muito boa a imagem da TV INES, é tudo em Libras, a gente consegue ver de uma forma bem clara. Lá as informações são preparadas, são apresentadas de forma clara em Língua de Sinais, a pessoa aparece de forma interessante (S6 – Superior).]

Eu acho legal ter a tela grande. Às vezes faz pequenininho e nem sempre tem né?, Por isso nem todo mundo usa, né? Parece que não desperta a atenção para os surdos. Quando a tela é grande parece que desperta mais. Eu acho importante um surdo na TV INES porque de alguma forma atrai mais surdo né? E também ele consegue dar mais visibilidade. Não tem tantos lugares assim com surdos em destaque. Porque a maioria dos ouvintes tem outra informação né, pela via auditiva. O surdo falta receber informação também visual. Então você ver uma pessoa que é igual a você, você sente que tem um canal de comunicação ali, é isso (S10 – Ens. Médio).

Eu gostaria que tivesse mais surdos sinalizando [na mídia] (S8 – Ens. Médio).

Identificou-se também a importância para os surdos de se verem representados pela exibição desses sujeitos na TV. Também a valorização da Libras, para além de ser a língua de fácil aquisição pelos surdos, que possibilita a comunicação, o acesso à informação e a transmissão de cultura, também representa a

afirmação dessas identidades surdas (DIZEU; CAPORALI, 2005; SILVA, 2010). A LS é “um dos principais elementos aglutinadores das comunidades surdas, [...] importantíssimos nos processos de desenvolvimento da identidade surda/de surdo e nos de identificação dos surdos entre si” (SÁ, 2010, p. 129).

A discussão acerca do acesso a informações *qualificadas*, no caso da pesquisa, envolve diferenças entre conteúdos transmitidos em LPE e por intérpretes de Libras nas “janelinhas”. Segundo Siqueira e Silva (2013, p. 5), “os surdos de nascença, por aprenderem a se comunicar primeiramente pela Libras (sua língua materna), têm grande dificuldade para aprender a língua portuguesa escrita”. A relevância da Libras para surdos, segundo Ramos (2013, p. 22), “deve-se também ao fato de esses sujeitos perderem durante sua vida as informações passadas pela oralidade ou pela escrita, tão difícil para eles”. O uso de legendas pode resultar na perda pelos surdos de parte do conteúdo, mesmo entre os que dominam a LPE, pois, entre outras razões, há a necessidade de se fazer uma leitura rápida por conta da velocidade de exibição.

No que diz respeito a informações em Libras transmitidas por intérpretes, cuja profissão vem ampliando as oportunidades de inclusão dos surdos, seria necessário considerar que, por aparecerem em um plano menor (a “janelinha”), os surdos teriam dificuldades de captar expressões faciais e movimentos do corpo, elementos importantes para compreensão da mensagem. Haveria diferenças entre o uso da LS por um nativo (pessoa surda) e por um ouvinte (intérprete), afinal, o profissional interpreta significados, “os quais as pessoas surdas podem entender como possuidoras de diferenças culturais que ultrapassem o mero processo de traduzir palavras faladas por gestos” (GEDIEL, 2010, p. 106). E quando a interpretação é simultânea, o profissional não tem acesso prévio ao conteúdo para poder se preparar, com o risco de que a tradução pode fuja ao discurso original (MARCON, 2012).

Ao se considerar um discurso como um efeito de sentido entre os interlocutores, fica evidenciado o quanto do intérprete está presente na interpretação. Ou seja, “entre uma língua e outra há um sujeito que atribui sentidos em uma língua e tenta constituir sentidos em outra. Entende-se [...] que a linearidade da linguagem é uma ilusão” (GUARINELLO et al, 2008, p. s/n.). Nesse processo

com a tríade locutor – intérprete – surdo, muito pode se perder. A transmissão de uma mensagem mais próxima de seu conteúdo original depende não só da técnica de interpretação, mas também da perspicácia e sensibilidade do intérprete, incluindo sua cultura, seus valores e compreensão de conceitos que podem influenciar a interpretação em Libras. Há, ainda, a questão da ética, da confiança, do controle emocional no momento da interpretação que, quando ausentes, podem ocasionar problemas tais como omissão, usos errados da expressão facial, equívocos de compreensão dos termos a serem traduzidos/interpretados, falta de domínio sobre o assunto, fatores esses que influenciam e distorcem a interpretação (SANTOS, 2006).

Questionados sobre eventuais diferenças entre conteúdos transmitidos por intérpretes e por surdos, apenas dois entrevistados não veem diferenças, sendo determinante, na opinião deles, a qualidade do uso da LS. Para um entrevistado com Pós-graduação, a qualidade é a mesma quando o intérprete tem acesso prévio ao material a ser interpretado/traduzido, e para o outro com Ensino Médio “não tem diferença, depende da qualidade da Língua de Sinais do surdo ou da LS do intérprete” (S9). Os demais entrevistados, independentemente do nível de escolaridade, se manifestaram quanto à existência de diferença entre o uso da Libras por um intérprete ou por um surdo, por fatores que sugerem relação com:

a) Identidade e Língua natural:

Tem sim uma diferença. O surdo tem uma identidade, é sua língua natural, então flui mais. Com o intérprete às vezes fica um pouco diferente sim. Mas não é igual, não tem como ser 100% porque a Libras com o surdo realmente é diferente. (S6 - Superior).

Na minha opinião é diferente. Diferente porque quando um ouvinte fala a Língua de Sinais normalmente ele tá traduzindo do Português e quando o surdo tá falando em LS ele tá se comunicando. De alguma forma é a primeira Língua dele, aí inverte, né, a primeira Língua do ouvinte e a primeira Língua do surdo (S10 – Ens. Médio).

[...] o surdo tem uma certa autovisão sobre o que seria uma propriedade do “ser surdo” que ele consegue transmitir a informação diferente do intérprete ouvinte [...] existe um jeito de criar contexto de que é próprio de quem está imerso na cultura surda e tem alguns intérpretes que não conseguem fazer isso [...] É diferente (S2 – Pós-graduação).

Eu percebo que tem uma diferença, quando tem um surdo e a gente entra em contato direto com ele apresentando a informação [...] No caso dos intérpretes, quando o intérprete é muito profissional e de muita qualidade é a mesma coisa, eu sinto que é igual. Mas quando não é assim é difícil porque falta contexto pra sinalização (S7 – Ens. Médio).

b) Estruturação e expressão da mensagem:

[...] a forma de construir de um surdo é mais clara, por que parece que ele sabe a forma diferente que os outros surdos entendem, mas eu acho que questões de pronúncia, sinalização, acesso à informação é semelhante. A construção da explicação é que eu acho que difere [...] Algumas coisas que eu acho que os intérpretes perdem é quando existe a apresentação de um conceito. Um surdo que tenha ambientação, que já tinha experiência enquanto pessoa surda de ter compreensão daquilo, de ter compreensão daquele conceito, de conceito semelhante, ele vai fazer uma construção para construir o discurso dele pensando nessa experiência. O intérprete não teve essa experiência, então eu acho que se o intérprete for uma pessoa na verdade cuja estratégia de ambientação foi muito clara, que se alimenta de coisas da comunidade surda pra fazer esse tipo de construção e tem costume ele vai conseguir também (S4 – Pós-graduação).

[...] a Língua se estrutura de maneira diferente, estrutura de frase, a prosódia é diferente, a forma de expressão facial, expressão cor-

poral dos surdos é completamente diferente da dos ouvintes (S1– Pós-graduação).

É diferente, por que os ouvintes quando interpretam, eles não têm tanto expressão facial, eles ficam mais sérios, os surdos se articulam muito [...] o intérprete geralmente [...] não tem muita expressão facial para transmitir a ideia se isso é bom ou ruim, na LS isso é um pouco diferente (S8 – Ens. Médio).

Como exposto, dez dos 12 participantes da pesquisa veem diferenças entre conteúdos transmitidos por intérprete e por surdo, considerando que a compreensão da informação seria maior quando transmitida por profissionais surdos por conta de características relacionadas à identidade e Língua natural, além da forma de estruturação e expressão da mensagem. Para além de melhor compreensão, programas apresentados por surdos ampliariam a visibilidade desses sujeitos na sociedade, contribuindo, em última instância, para seu empoderamento. Um outro ponto das entrevistas focou a programação da TV INES. Verificou-se que independentemente do nível de escolaridade, a escolha dos tipos de programas recai sobre aqueles com informações jornalísticas e/ou de cunho pedagógico, que explicitamente teriam o objetivo de contribuir para melhor compreensão das realidades. É expressiva a ocorrência de motivos para a escolha vinculados à necessidade de informação.

O aprofundamento do conhecimento do que se passa no mundo, das relações de poder, potencializaria o desejo de agir visando graus maiores de inclusão. Com exceção de dois sujeitos (S2 e S4) com pós-graduação, que buscam informação primeiramente em outros meios, dez entrevistados apontaram a contribuição da TV INES para o desenvolvimento da criticidade, explicitando motivos que sugerem relação com reflexão, autonomia, mudança de atitude e maior compreensão da realidade.

Muitas coisas que eu não sabia e acabo vendo, aí eu falo assim: “Nossa!” Coisas até que me surpreendo, acho diferente do que eu sabia, coisas que até a gente já viu, meio que viu alguém falar assim, mas não tão profundo e aí quando alguém coloca uma questão

histórica aí você aprende e isso ajuda né? [...] eu, por exemplo, tenho filhos, então pensar em certas coisas como contratação, emprego, vida funcional já me preocupa em relação aos meus filhos, como eles vão viver, então essas informações me ajudam muito. Sem essas informações como a gente se planejar, se preocupar com o futuro? (S3 – Pós-graduação).

Sem dúvida traz independência pra vida porque permite que a gente aja mais, sei lá se você sabe que aumentou o salário você vai lá e vê quais os seus direitos de receber mais também e aí você fica com uma vida igual das outras pessoas que tem mais informação por que você sabe da variedade de coisas que tá acontecendo (S7 – Ens. Médio).

Sim, essas questões políticas é o que mais fala na TV INES. Essa situação que estamos vivendo no Brasil de corrupção, mensalão, essas discussões todas que acontecem por aí, como o caso da Petrobras, coisas que eu não conhecia, que apresentava e eu: “que isso?” Aí na TV INES essa informação deixou mais claro que tava sendo negativo [...] Então essas informações são boas então divulgam bastante [...] (S6 - Superior).

Sei lá, eu acho que os surdos desenvolvem muito ao saber dessas coisas, e também se assustam [...] por que antes quando não tinha a TV INES, não tinha nenhum tipo de programação desse tipo, parece que a vida estava no mesmo lugar, a gente tinha os mesmos acessos, as mesmas coisas. Acho que a partir da criação da TV INES criou um foco de discussão (S5 – Pós- graduação).

Essas discussões, quando elas são colocadas, é bom por que a gente fica pensando (S11 – Ens. Fundamental).

Desta forma, pode-se inferir que a maioria dos surdos da amostra associa o acesso à informação qualificada, nos termos deste trabalho, a uma compreensão maior de política, de “como os filhos vão viver”, dos problemas do País, tal

como brasileiros ouvintes. Sugerem que tem suas leituras ampliadas e, portanto, a TV INES teria relevância para o processo de criticidade deles.

Informações qualificadas, como as transmitidas pelo canal, contribuiriam para melhor compreensão do conteúdo, potencializando reflexão e ação a partir deles. Isso não significa afirmar que a problematização da realidade na qual os surdos estão inseridos dependa de informações da mídia. Mas seria preciso reconhecer que a maioria delas não pode ser obtida de outra maneira. Essa discussão sinalizaria, ainda, a complexidade da questão da “inclusão tecnológica” (CARVALHO; FERREIRA, 2018), para além da simples posse e/ou acesso a conteúdo via artefatos digitais e conexão em rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada neste capítulo expõe a relevância de conteúdos audiovisuais produzidos *por surdos e para surdos* como um caminho que favoreceria o processo de criticidade e ação desses sujeitos no mundo. Informações que contam com o envolvimento de surdos nos processos de produção e veiculação “carregariam” consigo características relacionadas às identidades dessa população e língua natural, além de formas próprias de estruturação e expressão da mensagem, contribuindo para melhor apreensão das mensagens pelos que a recebem.

Sobretudo, a produção e transmissão de informações *pelos e para* surdos sugere que a mudança de “plano” na tela, com a ida do surdo para o “janelão” confere visibilidade a esses sujeitos “invisíveis” na sociedade e suas culturas. A metáfora da janela expõe tanto a necessidade de aparecer para o mundo quanto de ampliar a do que se passa no mundo. O envolvimento de surdos na elaboração, assim como de atendimento às especificidades dessa população, sugere uma iniciativa de busca de efetivação de direitos.

O direito de emitir e de receber informações plurais vem sendo associado à liberdade de expressão em diversos documentos produzidos por instâncias internacionais. No entanto, análises do serviço de radiodifusão brasileiro explicita a restrição a esse direito por meio da concentração da concessão pública a poucos grupos, mas não somente. Como aponta Ferreira (2015, p. 41), a Rela-

toria Especial para Liberdade de Expressão da Comissão Interamericana da Organização dos Estados Americanos (OEA) vem manifestando sua preocupação, não apenas quanto ao caso brasileiro, enfatizando a necessidade de adoção de medidas para “garantia do pluralismo nos meios de comunicação como expressão da democracia”. Estabeleceu, assim, três elementos para serem analisados quando se observa essa garantia “no exercício da liberdade de expressão: a) pluralismo de vozes [...]; b) diversidade de vozes [...]; c) a não discriminação”.

Ainda que grandes grupos também ocupem o “espectro” da Web, e cada vez mais sejam expostas restrições à liberdade também nesse espaço, ainda há “janelas” a serem utilizadas para expandir o direito de expressão e de atendimento às especificidades das populações. A TV INES sugere ser uma dessas iniciativas.

Referências

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRITO, R. de C. M. C. Da janelinha para o janelão: relevância da primeira WebTV bilíngue português/libras - TV INES - para o acesso à informação e à criticidade dos surdos. 2018. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro/RJ, 2018.

CARVALHO, J. de S. Uma concepção de cidadania (planetária) para formação cidadã. INTER-AÇÃO, v. 42, p. 105-121, 2017.

CARVALHO, J. de S.; FERREIRA, G. Inclusão tecnológica. In: MILL, D. (Org.). Dicionário crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância. 1ed. Campinas, SP: Papirus, 2018, v. 1, p. 336-339

DIZEU, L. C. T. D.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

FERREIRA, Q. K. Pluralismo e diversidade no Rádio e TV brasileira sob a perspectiva dos padrões internacionais de direitos humanos. In: LAGO, C.; VIANA, Ed. (Org.). Educomunicação: caminhos da sociedade midiática pelos direitos humanos. São Paulo, ABPEducom/ NCE-USP / Universidade Anhembi-Morumbi, 2015.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEDIEL, A. L. B. Falar com as mãos e ouvir com os olhos? A corporificação dos sinais e os significados dos corpos para os surdos de Porto Alegre. 2010. 292 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/10183/78198>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

GUARINELLO, A. C.; et al. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. Revista Brasileira de Educação Especial, v.14, n. 1, Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE –, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100006>. Acesso em: 04 fev. 2017.

INES – INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ines>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo

Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-,128&ind=4643>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Inaf 2011/2012 - Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. Disponível em: <<http://bit.ly/1PLBeAg>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

INTERVOZES – Coletivo Brasil de Comunicação Social. Pesquisa irá monitorar os proprietários da mídia no Brasil. Disponível em: <<http://intervozes.org.br/>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

MARCON, A. M. O papel do tradutor/intérprete de libras na compreensão de conceitos pelo surdo. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/644681b81f2cb-7f90f93b613729ef637.pdf>>. Acesso em 28 fev. 2017.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Síntese de indicadores – 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em:

<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

RAMOS, M. I. B. B. Audiovisual em Libras: os sentidos construídos por professores sobre o vídeo “sinalizando a Sexualidade”. 2013. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://minerva.ufrj.br>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SÁ, N. R. L. de. Cultura, poder e educação de surdos. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, S. A. dos. Intérprete de Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre as identidades. 2006, 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90455/243129.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 02 mar. 2017.

SILVA, M. do S. E. da. Um olhar sobre a identidade surda. Anais do Fórum Nacional de Crítica Cultural 2 - Educação básica e cultura: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos. Bahia: Uneb, 18 a 21 de novembro de 2010. p. 272-279. Disponível em:

<http://www.poscritica.uneb.br/anais-eletronicos/trabalhos_completos.php>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SIQUEIRA, A. C. B.; SILVA, C. de P. Dar voz a quem não é ouvido: barreiras enfrentadas pelo surdo no acesso à informação televisiva. Cadernos da Escola de Comunicação do Centro Universitário Unibrasil – Edição Especial: Anais IX Ciclo de debates sobre jornalismo da Unibrasil, Paraná, 2013.

SOARES, I. de O. Conceito [educomunicação]. Disponível em: <<http://www.abpeducom.org.br/educom/conceito/>>. Acesso em: 20 set 2018.

TV INES. Disponível em: <<http://tvines.org.br>>. Acesso em 29 jun. 2018.

Sobre as autoras

Rita Cassia Martins Costa Brito - Possui graduação em Comunicação Social e mestrado em Educação pela UNESA, com dissertação que deu origem a este capítulo. É pós-graduada em Comunicação Pública pela Universidade Gama Filho, onde também investigou “A comunicação como instrumento de acessibilidade aos serviços públicos básicos para surdos”. Ocupa o cargo de produtora cultural do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, onde mora. E-mail: ritamartins2001@hotmail.com

Jaciara de Sá Carvalho - Professora adjunta no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESA, no Rio de Janeiro, e pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais (TICPE). É doutora e mestre em Educação (USP), especialista em Gestão de Processos Comunicacionais (ECA/USP) e bacharel em Comunicação (PUC-SP). Trabalhou no Terceiro Setor em projetos envolvendo comunicação e educação com perspectivas aproximadas à educomunicação; por exemplo, no período em que coordenou o setor de EaD do Instituto Paulo Freire [2010-2012]. Suas pesquisas envolvem a inter-relação das seguintes temáticas: educação, tecnologia, Paulo Freire, comunicação e cidadania. Integra a (nascente) “Rede Internacional de Pesquisas Críticas em Educação e Tecnologia”. Mora em Niterói (RJ). E-mail: jsacarvalho@gmail.com

A educomunicação como meio de transformação: relato de experiência do Projeto Sinal Livre dentro das escolas nas comunidades no entorno da Arena Castelão

Ana Cássia Alves Cunha

Introdução

Compartilhar experiências passadas é sempre um momento íntimo e ao mesmo tempo intenso, pois as lembranças de outrora retornam mais vívidas, nos permitindo enxergar como fomos ingênuos, não que isso tenha sido um erro, mas como tivemos que passar por esse caminho para o nosso aperfeiçoamento. Assim, compartilho as experiências que vivenciei como educadora no projeto Sinal Livre - Andar com responsabilidade é andar seguro, em Fortaleza (CE), no ano de 2014.

Com o objetivo de capacitar crianças e adolescentes do ensino fundamental II e/ou ensino médio, para tornarem-se Agentes de Mobilidade, duas escolas em Fortaleza participaram do projeto. As Escolas de Ensino Fundamental e

Médio (EEFM), a Professora Maria Gonçalves e Deputado Paulino Rocha, ambas situadas em comunidades entorno do Estádio Governador Plácido Castela - Arena Castelão.

Para entender o caminho e as experiências vivenciadas é fundamental compreender o que é o projeto, os motivos pelos quais o tornaram possível, assim como compreender como a mobilidade urbana afeta uma cidade como Fortaleza, pois, estima-se que a população supere mais de 2 milhões e 60 mil habitantes.

Além disso, é necessário compreender o território onde ocorreu o projeto, pois para além do educador, existe uma série de fatores que contribuem para a concretização da ação.

Sinal Livre e a Responsabilidade Social Empresarial

O projeto Sinal Livre foi desenvolvido pela empresa Liberty Seguros¹, seguradora nomeada como Apoiadora Nacional² da Copa do Mundo da FIFA Brasil 2014 e executado pela Agência Lynx³.

No ano de 2012, através de eventos para sensibilizar os jovens, o projeto contou com a participação de 123 estudantes, de 15 a 18 anos, de escolas públicas localizadas em torno do estádio Itaquerão,

1 A Liberty Seguros é uma seguradora de segmento automotivo, residencial e de vida, para pessoas físicas e jurídicas. Seu início se deu em São Paulo no ano de 1906. Na época era conhecida como Companhia Paulista de Seguros Marítimos e Terrestres. A companhia cresceu, expandiu-se territorialmente e superou as crises políticas e econômicas das décadas de 70, 80 e 90. Todavia, em 1996 foi incorporada pelo Grupo Liberty Mutual, um dos maiores grupos de seguradoras do mundo.

2 A Federação Internacional de Futebol (FIFA) possui uma estratégia comercial para os patrocinadores da Copa do Mundo, onde são divididos em 3 níveis: Parceiros da FIFA, empresar que dão apoio não apenas à Copa mas a todos os eventos organizados pela Federação; Patrocinadores da Copa do Mundo FIFA, onde possuem direitos a uso da marca apenas na Copa do Mundo e na Copa das Confederações. em escala mundial; e Apoiadores Nacionais, onde as empresas radicadas no país sede associem suas marcas apenas neste país.

3 Na época a empresa era conhecida como Lynx Projetos Sociais e Ambientais.

na zona leste da Capital, com também de “moradores, comerciantes, subprefeito e representantes de organizações como Metrô, CET, igrejas, SESC Itaquera, entre outros.” (LIBERTY SEGUROS, 2012, p. 125).

O projeto-piloto foi lançado em dezembro de 2012 na cidade de São Paulo (SP) e em 2014 alcançou mais 6 capitais do país (Fortaleza, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador, Curitiba e Porto Alegre), capacitando estudantes do ensino fundamental II e/ou ensino médio de escolas públicas localizadas nas comunidades em torno das Arenas (estádios de futebol), para tornarem-se Agentes da Mobilidade.

Os principais pilares do projeto são: sensibilizar, engajar e educar a sociedade a adotar condutas e comportamentos mais responsáveis e seguros ao se locomover no trânsito, seja como motorista, pedestre, ciclista, motociclista ou usuário do transporte público. (SINAL LIVRE, 2012, p.125).

Ragazzi (2016) relata que o projeto cresceu e alcançou um número grande de participantes, “já tivemos mais de 1.200 participantes de todo o Brasil, com a realização de 164 projetos práticos e mais de 21.500 pessoas impactadas indiretamente pelo projeto.”

“A Liberty Seguros gostaria que sua plataforma de responsabilidade socioambiental tivesse relação com seu negócio, e assim resolveu falar sobre Mobilidade Urbana” (RAGAZZI, 2016). A seguradora identificou uma oportunidade dentro das transformações que as cidades-sede dos jogos iriam passar. O processo de reestruturação, adequação e acessibilidade das cidades urbanas para melhorar o ir e vir, que chegaram unidas ao período anterior e posterior a Copa do Mundo 2014.

A responsabilidade social empresarial vem para investir em projetos sociais, pois as empresas podem utilizar a ação, desenvolvimento e o resultado, como estratégia de marketing social, “a responsabilidade social deve ser vista também como um fator competitivo que contribui de forma decisiva para o desempenho e autopreservação das empresas.” (MELO *et al*, 1999, *apud* COSTA, 2005, p.15).

E exatamente por existir essa apropriação da imagem corporativa dos projetos, com intuito de autopromover-se, que existe uma oposição das entidades públicas para aceitar o desenvolvimento de ações dentro do espaço público. Lima (2014) “As iniciativas promovidas por fundações, institutos e empresas, em especial quando vinculadas à educação pública, não raramente enfrentam resistências que limitam sua potencial contribuição.”

Mas, embora exista essa divergência em alguns momentos não podemos nos esquecer de que os projetos são reflexos das necessidades sociais por políticas públicas para determinados grupos sociais. Segundo Stephanou (*et al.* 2003, p.11), isso ocorre, pois, os projetos tem caráter demonstrativo de boas práticas sociais, quando atuam na gestão e execução de políticas já existentes.

A responsabilidade social das empresas está associada ao desenvolvimento local sustentável, na medida em que relaciona o desempenho das empresas ao consumo de recursos pertencentes à sociedade. Nesse sentido, cidadania empresarial e desenvolvimento sustentável coadunam em um mesmo objetivo: conjugar o balanço de vendas e lucros com o conjunto de valores éticos e práticas sociais e ambientais para aferir o sucesso de determinada organização. (COSTA, 2005, p.13)

O tema mobilidade urbana naquele momento era necessário, dentro das transformações que a sociedade estava passando, por conta das obras de reestruturação espacial da cidade.

Cidade Sede: Acessibilidade e Mobilidade Urbana em Fortaleza

Mobilidade Urbana é toda ação desenvolvida para facilitar o deslocamento das pessoas na cidade, possibilitando o uso de diferentes meios de transporte, como acessibilidade das vias e infraestrutura urbana. A partir deste princípio, Fortaleza, uma das cidades-sede da Copa das Confederações de 2013 e da Copa do Mundo da FIFA Brasil 2014, foi uma das escolhidas para executar o projeto Sinal Livre.

Estima-se que a população de Fortaleza seja mais de 2 milhões e 60 mil habitantes, é uma das principais do Nordeste quando o assunto é economia no segmento do turismo. Seu PIB (Produto Interno Bruto) está em 9º lugar entre as capitais do Brasil, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015.

Paralelo ao surgimento do projeto Sinal Livre, no mesmo ano entrou em vigor a Lei da Mobilidade Urbana, Lei nº 12.587/2012, em que a esfera pública passou a ter como objetivo melhorar a acessibilidade e a mobilidade para os meios de transportes não motorizados e transporte coletivo.

O coordenador do Movimento Nacional pelo Direito ao Transporte Público de Qualidade, (AFFONSO 2012, *apud* BRASIL, 2012), esclarece que “a prioridade deve ser dada a veículos não motorizados, a calçadas, ciclovias, ao transporte público e à integração do automóvel a um sistema de mobilidade sustentável”.

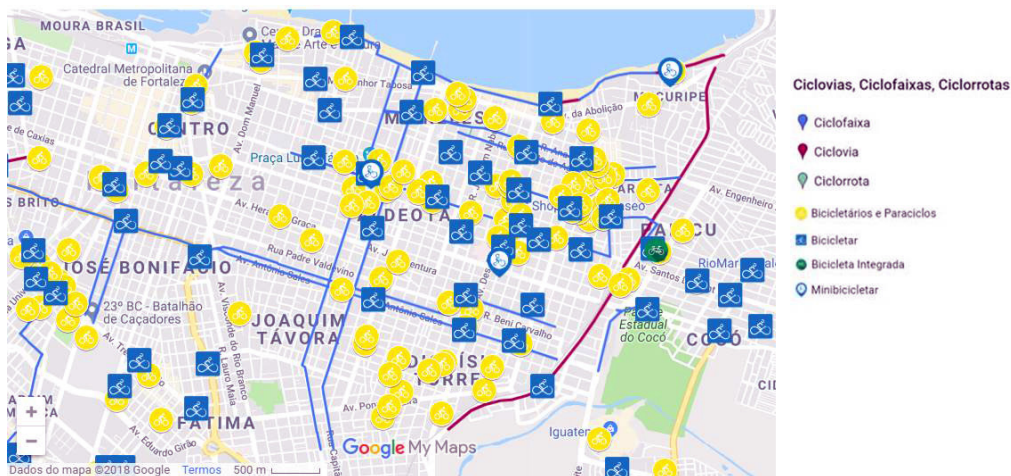
“Uma cidade com boa mobilidade urbana é a que proporciona às pessoas deslocamento confortável e seguro num tempo razoável.” (ALMEIDA, *et al*, 2013). Poder caminhar em calçadas com acessibilidade, andar de bicicleta compartilhada nos espaços como cliclofaixa, ciclovia ou ciclorrotas e posteriormente pegar um ônibus coletivo que circulam em faixas especiais para o transporte, tudo isso é mobilidade urbana.

Se por um lado, o PIB de Fortaleza está em 9º lugar entre as capitais do país, pelo outro, 75,7% dos bairros de Fortaleza tem o Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro (IDH-B)⁴ menor que 0,5, onde na sua maioria concentram-se nas Secretarias Executivas Regionais⁵ V e VI.

4 O Índice de Desenvolvimento Humano por Bairro (IDH-B), foi realizado a partir dos dados do Censo Demográfico do IBGE 2011.

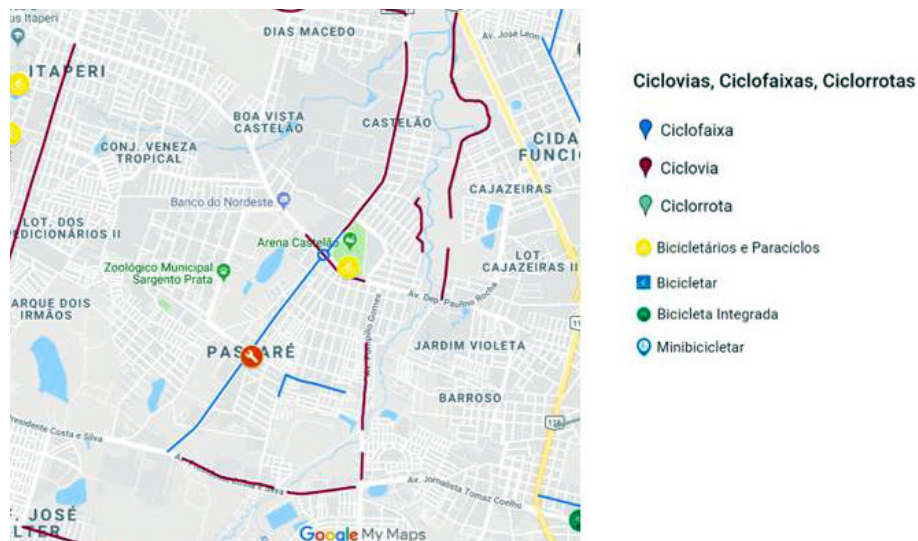
5 As Secretarias Executivas Regionais, também conhecidas como “SERs”, são subprefeituras.

Figura 1: Mapa Cicloviário Colaborativo de Fortaleza⁶



Fonte: Google Maps

Figura 2: Mapa Cicloviário Colaborativo de Fortaleza⁷



Fonte: Google Maps

6 No mapa estão localizados os bairros de Fortaleza com os melhores IDH, todos localizados na Regional II, exceto o Bairro de Fátima, que pertence a Regional IV (Meireles, Aldeota, Dionísio Torres, Mucuripe, Guararapes, Cocó, Praia de Iracema, Varjota, Fátima e Joaquim Távora).

7 No mapa estão localizados os bairros com o IDH mais baixo da Regional VI (Passaré, Barroso, Dias Macedo, Cajazeiras, Boa Vista (antigo Mata Galinha) e Castelão).

Na Regional VI, onde está localizado a Arena Castelão, e as Escolas participantes do projeto, é a região mais afetada pelo baixo IDH. Quem anda por lá se depara com a desigualdade entre o imponente estádio e vias principais para chegar até ele e suas vielas e ruas sem asfalto e saneamento básico.

Dessa forma, as obras da Copa, apesar de serem intervenções pontuais, possuem efeitos que reverberam por todo o cotidiano da metrópole, acarretando impactos econômicos, políticos e sociais, e, por conseguinte, espaciais, que são multi/trans-escalares, cujas consequências são evidentemente excludentes, e, em alguns casos, nefastas, apesar da criação do consenso e do otimismo dos seus idealizadores. (MENDES, 2017, p.63)

As transformações se desenvolvem em escala maior nos bairros localizados nas áreas nobres ou nos espaços frequentados por eles, chegando muito lentamente nos bairros mais afastados do centro econômico da capital.

Outro fator que chama atenção é a diminuição dos acidentes de trânsito. Segundo o Relatório Anual de Segurança Viária de 2017 de Fortaleza, o número de acidentes foi o menor desde 2002, totalizando 7.183 acidentes a menos que no ano de 2016.

As ações educativas são essenciais para gerar mudanças no modo de agir e pensar dos cidadãos. Compreender que “o cidadão é ao mesmo tempo parte do problema, com condutas inadequadas, e parte da solução, por possuir a capacidade de mudança.” FORTALEZA (2018). A educação é o caminho mais correto para alcançarmos novos patamares na mobilidade e a necessidade de implementar políticas públicas para este fim, tornou o tema pertinente para a executora e acessível para os participantes.

A Experiência

Foi a primeira vez que atuei como educadora. Havia acabado de concluir a faculdade de jornalismo e embora tivesse experiência como educadora social, acreditava que seria ali que colocaria em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na Faculdade.

O primeiro contato com as escolas foram as visitas para confirmar a continuação da parceria. O projeto já havia acontecido antes, no ano de 2013 e no primeiro semestre de 2014, com outro educador e minha função era dar continuidade com a parceria e iniciar as inscrições com as novas turmas.

A primeira escola a ser visitada foi a EEFM Deputado Paulino Rocha, localizada a 450 metros do estádio. Em 2014, a escola tornou-se conhecida publicamente pelas denúncias feitas pelos alunos no período do Mundial, que repercutiu na imprensa local e nacional. A estrutura da escola estava em situação precária, salas interditadas, sem quadra poliesportiva, entre outras queixas, enquanto o estádio tinha passado por uma reforma de R\$ 547,5 milhões⁸, enquanto a escola estava se desmoronando. Após várias promessas, a escola encontra-se em reforma desde 2016, com previsão para ser inaugurada ainda este ano.

Figura 3: Publicações feitas pelos jornais locais sobre a escola Dep. Paulino Rocha



Fonte: Site Tribuna do Ceará e Jornal O Povo

Já a EEFM Professora Maria Gonçalves, localizado no Bairro Boa Vista, embora um pouco mais distante do estádio, na época passava também por problemas

8 Fonte: Site Revista Época. Segundo matéria publicada pelo portal da Revista Época, a reforma do estádio foi quitada no final da obra e em 2015 encerrou as contas com um prejuízo de R\$ 4,4 milhões.

estruturais. A comunidade onde está inserida tem o IDH-B de 0,2857 e a fonte de renda de algumas famílias vem do comércio improvisado em suas casas, como é observado andando pelas ruas do bairro.

Em ambas as escolas, a direção solicitara que o público da formação fosse somente os alunos do ensino fundamental II, pois os alunos do ensino médio, tinham como foco principal o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Após as formalidades, foram definidos com a direção o calendário provisório da formação.

Dentro do roteiro estabelecido pelos gestores do projeto, foi solicitado que o projeto fosse apresentado ao corpo docente, o momento teve como meta torná-los participantes também, para apoiar os alunos nos seus projetos e usar o tema mobilidade urbana em sala de aula.

Entre a apresentação do projeto para corpo docente e o período de inscrição, senti necessidade de pesquisar mais sobre educomunicação, pois embora conhecesse a técnica de como produzir mídias, precisava entender como compartilhar o conhecimento com eles. E um dos primeiros matérias que li para entender um pouco mais sobre, foi uma cartilha desenvolvida pela Universidade Federal do Paraná, através do Projeto Nossa Mídia.

O trabalho deve ser sempre focado no **diálogo**. Um dos fundamentos mais importantes da Educomunicação é o de que o conhecimento não pode ser entendido como algo a ser transmitido pelos educadores ao educandos, mas sim algo a ser construído com a **participação de todos**. (PROJETO NOSSA MÍDIA, 2011, p.18)⁹

Compreender que a Educomunicação não é algo fechado, pois ela é “interdiscursiva e interdisciplinar”, unido a ideia de dialogar com os participantes como iguais, compartilhando aprendizado e aprendendo com eles, tornou a relação

9 Grifado pelo autor.

possível, pois para além do conhecimento teórico, de falar sobre mobilidade urbana, a função exercida era empoderar as crianças e adolescentes sobre o papel social de cada um e que o espaço público lhes pertencia.

Iniciada as turmas, definimos alguns compromissos entre as partes, como os dias e horário que os encontros iriam ocorrer, a divisão das equipes para desenvolver os projetos/produtos, como seriam executadas as oficinas e o estabelecimento de algumas regras, onde eram definidas os direitos e deveres nos espaços onde ocorresse as oficinas e produção dos projetos.

Os projetos desenvolvidos seriam avaliados por terceiros e os melhores projetos ao final da capacitação seriam premiados.

Para cada equipe ficou um tema, Mobilidade Verde, Fluidez e Segurança no Trânsito, onde os participantes iriam desenvolver seus projetos. Em cada encontro realizávamos a oficina sobre o assunto e pensávamos juntos o que cada equipe poderia fazer.

Tabela 1: Estrutura do Projeto

Projeto Sinal Livre	
Número de escolas por cidade	2
Número de participantes	15 a 20
Número de encontros	10 encontros. 3 horas de duração cada
Eixos temáticos	Mobilidade Verde, Fluidez e Segurança no Trânsito
Número de participantes por grupo	Máximo de 5 participantes
Número de projetos desenvolvidos por grupo	2 projetos com 2 temas e técnicas diferentes
CrITÉrios de Avaliação	Tema, Proposta, Criatividade, Técnica, Engajamento e Prazos
Premiação Nacional	1º, 2º e 3º lugares para os grupos que alcançarem as maiores notas

Fonte: Material Capacitação de Educadores

Nos primeiros encontros com as turmas ocorreram duas situações de divergência com os professores. A primeira foi por conta do choque de horários entre o Sinal Livre e o Programa Mais Educação¹⁰. Embora a direção da escola tivesse liberado os alunos que apresentaram interesse em participar do projeto, o responsável pelo Programa acabou criando um clima de tensão. Em um dos momentos ela se dirigiu a sala onde estava acontecendo uma das oficinas e disse que devido a escolha dos alunos pelo projeto, teria que assumir a turma do mais Educação também. O Sinal Livre tem como meta atender de 15 a 20 participantes por turma. Na ocasião a Sala ficou com mais de 30 crianças, e por essa razão, infelizmente, não pude desenvolver a atividade como planejado.

Fiquei um tanto constrangida na ocasião, pois não soube naquele momento dizer não, e acabei aceitando receber todas as crianças. Posteriormente, conversei com a direção e a professora do Mais Educação explique-lhes que não seria possível atender a todas, pois isso iria causar danos na dinâmica e planejamento da capacitação.

O segundo momento foi a cobrança dos professores para que meu posicionamento com os participantes fosse mais autoritário. Decidi desde o principio que deveria haver diálogo e não com repressão. No entanto, o posicionamento tomado por mim, era visto por alguns professores como errado, pois não exercia poder sobre os alunos.

Segundo Tragtenberg (1985) a estrutura escolar legitima o poder de punir, tornando o ato naturalizado, “Ela faz com que as pessoas aceitem tal situação. E dentro dessa estrutura que se relacionam os professores, os funcionários técnicos e administrativos e o diretor.”

10 O programa passou por algumas mudanças e hoje é conhecido como Novo Mais Educação, criando através da Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, aumentando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Naquele momento decidi conversar com os participantes e reforçar os acordos feitos e sobre a necessidade de respeitar os demais professores que estavam exercendo suas funções. A mesma conversa teve que ser repetida outras vezes, mas sempre tendo como um instantâneo resultado positivo.

As oficinas eram realizadas com o propósito de levar o conhecimento sobre os temas de cada eixo (Mobilidade Verde, Fluidez e Segurança no Trânsito) e sobre as técnicas que poderiam ser utilizadas para realizar os projetos, sempre utilizando os recursos que unissem educação e comunicação.

Para o exercício de seu escopo, o conceito da Educomunicação pressupõe, contudo, a autonomia epistemológica de sua ação, uma vez que busca sua sustentação não exatamente nos parâmetros da Educação (em suas filosofias ou didáticas) ou, mesmo, da Comunicação (em suas teorias e práticas), mas na interface entre ambas (o mundo que se revela no encontro dos dois campos tradicionais). (SOARES, 2014, p.23-24)

As técnicas dos projetos eram apresentadas através de um produto já pronto, para que os participantes observassem o que seria necessário para fazer o projeto. Uma das técnicas desenvolvidas em sala, foi o fanzine.

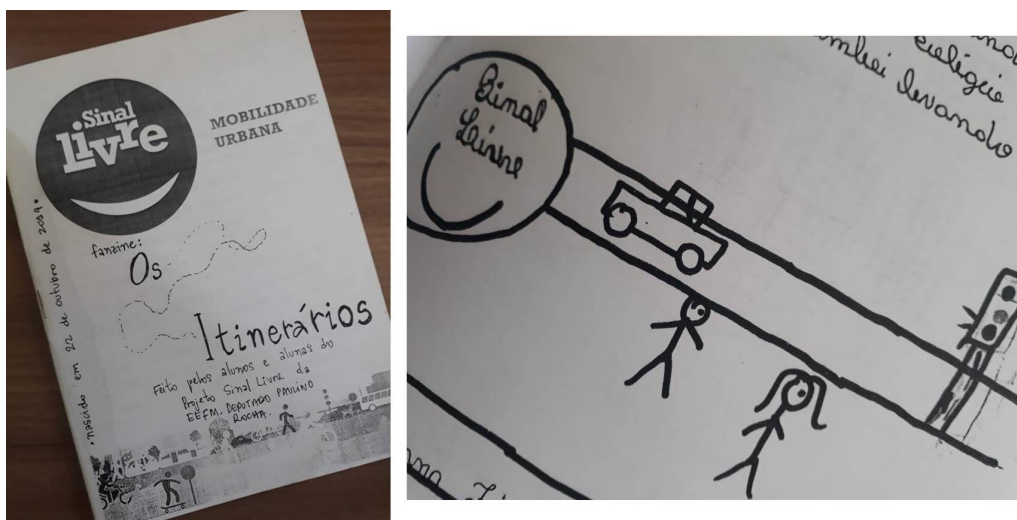
Para realização da oficina, outro educador¹¹ foi convidado a partilhar seus conhecimentos com os jovens, para isso, levamos para a sala alguns fanzines e a partir da observação e questionamentos, eles compreenderam o que era, qual a finalidade e fizeram seus próprios.

Warschauer (2006 p.167) aponta que uma parte muito maior do aprendizado - mesmo nos cenários educacionais formais - acontece de maneira informal ou casualmente à medida que os aprendizes observam, imitam, experimentam,

11 Rômulo Silva é graduado em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Estácio FIC, educador social, atuando em projetos do Centro Cultural Bom Jardim – CCBJ e na Rede CUCA (Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte), localizados na cidade de Fortaleza, Brasil.

modelam, apropriam-se e dão e recebem feedback. No caso do Projeto Sinal Livre, o uso dos meios de comunicação é utilizado como ferramenta de educação, empregando os recursos midiáticos para promover protagonismo, produção colaborativa de conteúdo, entre outros.

Figura 4: Fanzine produzido em oficina.



Fonte: Arquivo pessoal

Respeitar a leitura de mundo do educando significa torná-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade* de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. No fundo, o educador que respeita a leitura de um dos educandos, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 1996 p. 123 *apud* PESCADOR, 2012, p.29)

Segundo Gohn, (2007, p.16-17) a função de transmitir o conteúdo fica por conta do educador, que com o uso da metodologia, desenvolve as atividades para despertar os aspectos sociais das crianças, adolescentes, jovens e/ou adultos, criando valores culturais, sociais, entre outros. “Com seu trabalho, o educador

social ajuda a construir espaços de cidadania no local onde atua”. Mas sem esquecer que eles não são apenas receptores de informação/conteúdo.

Além da sala disponibilizada pela direção da escola, os espaços públicos foram os mais utilizados para realização dos projetos. Para cada oficina realizada, os participantes elaboravam propostas para o desenvolvimento dos seus próprios projetos. A função do educador nesse momento era de suporte.

A cada encontro, os jovens são estimulados pelos educadores a desenvolver alguma atividade relacionada ao ambiente onde vivem, como construção do mapa da região (físico ou virtual); detecção e compartilhamento de problemas na comunidade e suas possíveis soluções (calçadas esburacadas, falta de iluminação, ônibus superlotados). Em seguida, passam a desenvolver conteúdos e realizar entrevistas nas escolas e na rua. Estes conteúdos passam a fazer parte de fanzines, jornais murais, podcasts (programetes de rádio para internet), documentários, animações, etc. (RAGAZZI, 2016).

A educomunicação foi o meio pelos quais os participantes puderam desenvolver seus projetos/produtos sobre mobilidade urbana, e através das oficinas e observações, foram aprendendo que os espaços onde eles estavam lhes pertenciam (a sala de aula, o laboratório de informática e até mesmo a rua).

Figura 5: Jornal Mural sobre Mobilidade Verde



Fonte: Arquivo pessoal

Além da capacitação, os participantes concorreram a prêmios, para isso os projetos e produtos desenvolvidos por eles foram avaliados por uma comissão, utilizando 6 critérios: Tema, Proposta, Criatividade, Técnica, Engajamento e Prazos. Os jovens não concorreram apenas entre si, mas com outros participantes de outras cidades.

Ao mesmo tempo que existe uma premiação, que motiva os alunos a buscar melhoras, existe também uma cobrança para alcançar um bom resultado, já que os projetos seriam avaliados. Por vezes percebia que eles se cobravam bastante, mas quando saía o resultado e eles viam que não se saíram tão bem, se sentiam desmotivados.

Acredito que esse era um dos momentos mais difíceis de contornar, pois, me questionava, será que o resultado da avaliação era o único gerador da desmotivação ou já existia outros fatores? Nesse momento o diálogo era o caminho encontrado para tentar reanimá-los.

Apesar de algumas dificuldades, conseguimos concluir a formação e os participantes foram certificados com Agentes da Mobilidades. Ao todo foram desenvolvidos 12 projetos/produtos pelos participantes em Fortaleza. Entre os projetos, destaco a História em Quadrinhos, o PodCast, o Clipe e Parodias, as Fotografias e exposições.

Figura 6: Capa da História em Quadrinhos.



Fonte: Acervo Pessoal.

Em 2015, o projeto foi suspenso em outras capitais e teve sua continuidade apenas em São Paulo, mudando também algumas estratégias e público-alvo.

Conclusão

O objetivo do Sinal Livre em Fortaleza foi alcançado! Desenvolver ações de educação e conscientização entre os jovens e a população sobre a questão da mobilidade urbana, assim como permitir que os participantes ampliassem seus conhecimentos sobre os eixos, Mobilidade Verde, Fluidez e Segurança no Trânsito, mas, os produtos desenvolvidos pelas crianças e adolescentes refletiram também o impacto social na construção individual e coletiva dos participantes, em relação as obras de infraestrutura para o evento esportivo.

Embora pensar que o Brasil poderia ter sido campeão e os meninos, principalmente, terem um grande interesse por futebol, sempre surgia os questionamentos “Copa pra quem?”. Era claro pra eles que o evento esportivo que tinha acontecido há poucos meses, ali tão próximo, não os tinha como alvo.

Outro ponto que me traz reflexões é o uso da premiação como estímulo para os jovens participarem do projeto. Embora compreendendo que a possibilidade de ganhar uma bicicleta ou qualquer outro bem pareça ser gratificante, me questiono: será essa a melhor forma ou caminho para atrair o jovem? É o forjar da ideia da meritocracia, embora a estrutura escolar já seja baseada nela.

A educomunicação não tem em seu objetivo a busca por resultados numéricos, e sim permitir que crianças, adolescentes e todos aqueles que vivenciam a educomunicação, tenham consciência dos seus direitos de ir e vir, de utilizar as tecnologias e de produzir informação.

Referências

ALMEIDA, E.P; GIACOMINI, L.B; BORTOLUZZI, M.G. **Mobilidade e Acessibilidade Urbana**. 2º SNCS – Seminário Nacional de Construções Sustentáveis. Disponível em: <https://www.imed.edu.br/Uploads/Mobilidade%20e%20Acessibilidade%20Urbana.pdf> > Acessado em: 10. Dez. 2015.

BALANÇO SOCIAL, Liberty Seguros 2012, **Projeto-piloto pretende tornar mais seguro o trajeto casa x trabalho**. Disponível em: < http://www.libertyseguros.pt/Backoffice/UserFiles/a_liberty/info_legal/relatorios/RelatorioContas_2012.pdf> Acessado em: 10. Dez. 2015.

CARVALHO, Maria do Carmo. **Introdução a Temática de Gestão Social**. ÁVILA, Célia M. de. Coordenação. **Gestão de projetos sociais**. (Coleção gestores sociais) 3ª ed. rev. – São Paulo: AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001.

COSTA, Maria Alice Nunes. **Mudança no mundo empresarial; a responsabilidade social empresarial**. 2005. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/1039392-Mudancas-no-mundo-empresarial-a-responsabilidade-social-empresarial.html>> Acessado em: 15. Jan. 2016

ÉPOCA. **Castelão, o exagerado**. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/esporte/noticia/2016/08/castelao-o-exagerado.html> Acessado em: 10. Dez. 2015.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultura política: impacto sobre o associativismo do terceiro setor**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação não-formal na pedagogia social, 2006**. Disponível em: < http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100034&script=sci_arttext> Acessado em 25. Dez.2015.

_____. **Educação não formal e o educador social em projetos sociais**. Educação não formal: campos de atuação (Pedagogia de A a Z; vol.11)/Ligia A. Vercelli (org.). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

_____. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999.

IPEA. **Bondade ou interesse? Como e por que as empresas atuam na área social**. Brasília: IPEA, 2001.

LYNX. **Sinal Livre**. Liberty Seguros. Disponível em: <<https://www.lynx.ag/single-post/2014/09/04/Liberty-Seguros-Sinal-Livre>> Acessado em: 05. Ago. 2018.

MAPS, Google. **Mapa Ciclovário Colaborativo de Fortaleza**. Disponível em: https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1sSYE9r-_Y88lw7ctG2fFmZLfyO Acessado em: 05. Ago. 2018

MARKETING, Portal. **Patrocinadores e parceiros e apoiadores da Copa do Mundo Fifa**. Disponível em: <http://www.portaldomarketing.net.br/patrocinadores-parceiros-e-apoiadores-da-copa-do-mundo-fifa/> Acessado em: 05. Ago. 2018

MEC, Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Disponível em: [.http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao](http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao) Acessado em: 05. Jan. 2016.

MENDES, Mariana Fernandes. **As vias que removem não abrem cainhos: reestruturação espacial e mobilidade urbana na Metrópole de Fortaleza e a luta pelo direito à cidadania**. Disponível em: < <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/322642> Acessado em: 05. Ago. 2018

NOVA, Lua. **Relações de poder na escola**. Vol1. SP. 1985. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451985000100021 Acessado em: 10. Dez. 2015.

POVO, Jornal O. **As Secretarias Executivas regionais de Fortaleza e Seus Bairros**. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/fortaleza/2014/09/24/noticiafortaleza,3319666/as-secretarias-executivas-regionais-de-fortaleza-e-seus-bairros.shtml> Acessado em: 05. Ago. 2018

_____. **Sem quadra e R\$ 0,24 para merenda: o drama de uma escola vizinha ao Castelão**. Disponível em: <<http://esportes.opovo.com.br/app/esportes/futebol/selecaobrasileira/2014/06/16/noticiaselecaobrasileira,2782588/sem-quadra-e-r-0-24-para-merenda-o-drama-de-uma-escola-vizinha-ao-castelao.shtml>> Acessado em: 05. Jan. 2016.

RAGAZZI, Vivian. **Sinal Livre [mensagem pessoal]**. Mensagem recebida por anacassia.alves@gmail.com em 06. Jan. 2016.

SEGUROS, Liberty. **Estudo de Mobilidade Urbana 2014**. Sinal Livre, 2014. Disponível em: < http://sustentabilidade.cnseg.org.br/wp-content/uploads/2014/08/ESTUDO_MOBILIDADE_URBANA_20141.pdf> Acessado em: 10. Dez. 2015.

STEPHANOU, Luis; MÜLLER, Lúcia Helena; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Guia para Elaboração de Projetos Sociais**. São Leopoldo, RS: Sinodal, Porto Alegre/RS: Fundação Luterana de Diaconia, 2003.

_____; **Não-fronteiras: universos da educação não-formal**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. Disponível em: <<http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2012/02/000323.pdf>> Acessado em: 10. Dez. 2015.

FORTALEZA, Prefeitura. **Relatório Anual de Segurança Viária – Fortaleza 2017**. Disponível em: <https://unifor.br/documents/929808/0/Anu%C3%A1rio+Completo+%5BFINALv5%5D.pdf/ef6f525e-11b3-9875-4a8c-7a008d2b62e7> Acessado em: 10. Dez. 2015.

Sobre a autora

Ana Cássia Alves, nascida em Fortaleza (CE), é colaboradora do projeto Vida Ciranda. Graduada em Comunicação Social – Jornalismo (2014), pós-graduada em Gestão de Projetos e Programas Sociais (2016) e atualmente faz pós-graduação em Gestão Pública. Atua como educadora social e educadora desde 2014, utilizando os conhecimentos da Comunicação para desenvolver atividades e oficinas. Tem interesse nos temas que envolvem educação, comunicação e infância, TICs, direitos humanos, ECA, protagonismo juvenil e feminino, entre outros. Concorreu ao Festival Curta Canoa 2017, na categoria/mostra Bons Ventos com o documentário “Quem vai querer?”, curta realizado na cidade de Redenção, Ceará, sobre os comerciantes do Mercado Central.

Mapeamento participativo de práticas municipais do Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância

Caio Dib de Seixas

Priscila Mugnai Vieira

Tais Elisa Scaroni

Introdução

Como garantir o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos a partir da qualificação de serviços públicos municipais? Com a consciência de que promover a primeira infância é contribuir para uma sociedade mais justa, o Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância (que também é conhecido pela sigla SPPI), até o presente momento, capacita profissionais de 41 municípios paulistas e fortalece os serviços de Educação, Desenvolvimento Social e Saúde. Promovido pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal por meio de um convênio com a Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo, esse trabalho intersetorial acontece desde 2012. Em 2018, depois de dois ciclos trianuais do SSPI e mais de 2 mil profissionais participarem das capacitações do Programa, surgiu

a necessidade de realizar, em parceria com o Grupo Tellus, um mapeamento e sistematização das práticas mais representativas resultantes do SPPI desde sua implementação.

O Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância foi desenhado com vistas a melhorar a qualidade do atendimento e cuidado às gestantes e crianças de 0 a 3 anos de idade, fortalecendo ações relacionadas à promoção do desenvolvimento integral e intersetorial, incorporando conceitos de desenvolvimento infantil (DI).

No Convênio celebrado entre a Secretaria de Estado da Saúde e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal foram estabelecidas as seguintes ações:

- Apoio ao fortalecimento de estruturas de gestão criadas nos níveis municipais e regionais, que favorecem o trabalho em rede, a sinergia de intervenções setoriais e intersetoriais, bem como a sustentabilidade do Programa no longo prazo.
- Desenvolvimento de habilidades e capacidades que possibilitem aos profissionais de Saúde, Educação e Assistência Social modificar suas práticas cotidianas, através da realização de oficinas de formação intersetoriais e reedições para a rede e supervisões em serviço;
- Mobilização da sociedade para a importância do desenvolvimento nos primeiros anos de vida.

Para tanto, os compromissos assumidos pela SES no Convênio foram:

- Participação na elaboração e custeio da criação do Índice Paulista de Atenção à Primeira Infância;
- Coordenação da elaboração, impressão e disseminação da linha de Cuidado da Criança junto aos DRS do Estado de São Paulo (em fase de impressão);
- Custeio da formação continuada e educação permanente de grupos de reeditores por região de saúde, visando desenvolver habilidades e capacidades que possibilitem aos profissionais de Saúde, Educação e Assistência Social modificar suas práticas cotidianas. Os temas abordados no

Programa são seis: Pré - natal e Puerpério, Puericultura, Humanização do parto, Espaços Lúdicos, Grupos de Famílias e Educação Infantil e são trabalhados conforme os conteúdos sistematizados nos materiais já produzido pelo SPPI. (citar fonte dos 6 materiais educativos e de implantação)

O processo de mapeamento das práticas criadas a partir do SPPI foi baseado nas abordagens de Design Thinking aplicado aos Serviços Públicos e teve forte inspiração na área da Educomunicação. Em ambas as áreas do conhecimento, o foco no usuário é a base de todo o trabalho.

Na abordagem do Design Thinking aplicado aos Serviços Públicos, as pessoas criadoras dos projetos que serão mapeados são colocadas no centro do processo a partir dos pilares de empatia, colaboração e experimentação. Assim, o processo garante visibilidade a todos os atores envolvidos para a criação coletiva de soluções.

Também foi possível identificar o desenvolvimento dos profissionais municipais em habilidades como a produção textual e audiovisual, trabalho em grupo e leitura crítica das práticas. Essa experiência de nível estadual garantiu também a sensibilização da necessidade de sistematização das práticas realizadas pelo profissionais municipais e o protagonismo desses atores no próprio processo de contarem suas histórias.

Nessa direção, o processo de mapeamento teve caráter educ comunicativo. A pesquisadora Camila de Alvarenga Assis e Silva na sua tese defendida pela PUC-MG *Comunicação, Educação, Cultura e suas mediações: uma imersão no projeto Proteger é Preciso/ONG Oficina de Imagens* analisa a obra de Mario Kaplún intitulada *Una pedagogia de la comunicación*: “Kaplún emprega o termo educ comunicador (...) no sentido de utilizar recursos comunicativos para que ‘os destinatários tomem consciência de sua realidade, para suscitar uma reflexão, para gerar uma discussão (SILVA apud. KAPLÚN, 2017). Alvarenga ainda retoma o pesquisador mais adiante:

Aos educ comunicadores nos é imposta a exigência de sermos muito críticos conosco e nossas próprias mensagens; [é impos-

ta a exigência] de revisar a escala de valores que transmitimos implicitamente e buscar coerência entre o nosso pensamento e os signos que selecionamos para codificá-lo. Se pretendemos formar consciência crítica em nossos destinatários, primeiro temos que tê-la conosco. Se aspiramos problematizá-los, devemos empenhar em nos questionar e problematizar (SILVA apud. KAPLÚN, 2017).

No mapeamento também foram consideradas inspirações de Paulo Freire (1978), que, em seus sólidos estudos propôs relações entre a comunicação e a educação, buscando sempre potencializar aprendizados e formar cidadãos críticos e conscientes de suas realidades. Para Freire, a educação diz respeito às trocas de conhecimento e da reflexão recíproca entre educador e aluno, que trabalham em parceria para alcançar objetivos em comum.

Assim, a comunicação atrelada à educação deve resultar em um processo de aprendizado mútuo, por meio da troca de experiências, se distanciando da lógica bancária dos processos de educação tradicional, em que o aluno é interpretado como receptor passivo do conteúdo dominado pelo professor e cabe ao educando decorar esses conhecimentos, sem questionamentos. Na concepção Freiriana, “O educador já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1978, p. 39).

Problema

Dada a importância da criação de práticas municipais incentivada pelo SPPI que garantam o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos e a necessidade de continuidade dessas práticas para beneficiar a população destes municípios e de outras localidades, o desafio foi identificar e sistematizar as práticas mais representativas do SPPI, em parceria com os próprios servidores municipais que criaram e executam essas iniciativas.

Hipótese

A partir deste desafio, foram formuladas hipóteses para a criação de um plano de ação para que o mapeamento fosse realizado entre março e outubro de 2018. Então, o projeto dedicou-se a explorar as seguintes hipóteses:

- Verificar se as premissas do SPPI poderiam ser replicadas no projeto de mapeamento;
- Verificar se é possível sistematizar as práticas desenvolvidas nos municípios para apoiar a reflexão dos profissionais envolvidos sobre o próprio trabalho e também apoiar a expansão dessas experiências para outras regiões do Estado;
- Verificar se é possível organizar os principais aprendizados de todas as práticas mapeadas para criar um norteador para criação de novas práticas na temática da primeiríssima infância;
- Verificar se é possível criar uma cultura de registro de trabalho nos profissionais envolvidos com o Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância.

Objetivos

Feitas as apresentações dos problemas e hipóteses desta pesquisa, decorrem naturalmente os principais objetivos dela, a saber:

- a) objetivo principal: realizar mapeamento das 40 práticas mais representativas do Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância realizadas nos cinco comitês regionais ativos (CGR Votuporanga, CGR Jundiá, CGR São Carlos, CGR Apiaí e CGR Litoral Norte), explorando de maneira colaborativa a atuação dos profissionais dos setores de assistência social, educação e saúde dos 41 municípios beneficiados pelo Programa;
- b) objetivo secundário: garantir a troca de experiências entre os municípios e desenvolver a capacidade de sistematização e divulgação das práticas nos profissionais municipais envolvidos.

Metodologia e Instrumentos de pesquisa

Para garantir que todo o processo fosse baseado nas abordagens de Design Thinking aplicado aos Serviços Públicos e inspirado nas práticas educacionais, seguiu-se uma metodologia própria, criada pelo Instituto Tellus. Ela foi de-

envolvida a partir da experiência de seus fundadores, consultores e parceiros, é baseada nos seguintes princípios:

- Foco no usuário: observar e sentir o grupo de usuários em questão e sua realidade, na busca de um entendimento profundo do humano, o que levará a ideias e inspirações para a inovação.
- Envolvimento dos diferentes atores presentes no projeto: a participação de diferentes atores envolvidos em um desafio com múltiplos pontos de vista e conhecimentos é fundamental para uma solução que entende e considera a complexidade e o caráter sistêmico de um desafio.
- Cocriação e co-implementação das ideias: todo o processo de desenhar e implementar um serviço ou uma iniciativa é vivenciado e desenvolvido de forma colaborativa.
- Valor no processo: o processo que visa a criação e transmissão do conhecimento, mudança de modelo mental e estímulo a um ambiente e cultura da inovação dentro das organizações é tão importante quanto o resultado do projeto - ele é o real transformador das ações.

Além desses princípios, a metodologia Tellus é baseada nos três pilares do Design Thinking. Nela, o foco no usuário é a base de todo o trabalho. A partir dos pilares de empatia, colaboração e experimentação, colocamos as pessoas no centro do processo e dando visibilidade a todos os atores envolvidos para a criação coletiva de soluções.



Imagem 1: Pilares do Design Thinking

A abordagem de trabalho do mapeamento de práticas do Primeiríssima foi dividida em três etapas:

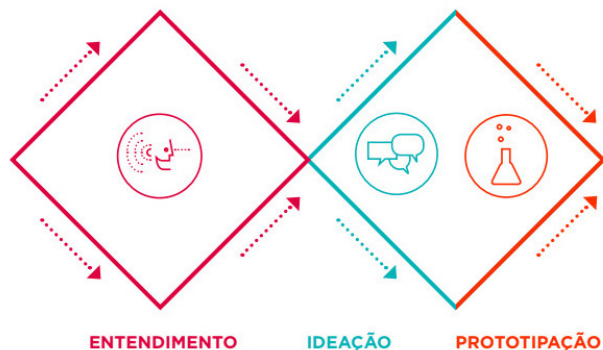


Imagem 2: etapas da metodologia Tellus

- **Entendimento:** é o momento onde mergulha-se no desafio proposto. Quais são as informações fundamentais para compreender esse desafio? Quais referências podemos utilizar? Com as informações em mãos, é possível interpretar o desafio, mapear caminhos e estruturar oportunidades.
- **Ideação:** fase dedicada para a criação coletiva das soluções.
- **Prototipação:** momento de tangibilizar, testar e validar as ideias desenhadas a partir de protótipos e da criação de uma solução final.

No primeiro momento do mapeamento participativo de práticas do Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância, foram feitas visitas para divulgar o processo nas regionais e convidar os municípios a participar do chamamento online. Para isso, os profissionais dos municípios se basearam em 4 eixos e 6 focos norteadores criados a partir de uma síntese do documento de avaliação participativa do Programa.

Eixos do mapeamento

- Governança: criação e fortalecimento de estruturas de gestão
- Formação: formação dos profissionais de Saúde, Educação e Desenvolvimento Social
- Mobilização: sensibilização da sociedade
- Sustentabilidade: implantação de práticas e de mecanismos para a garantia de sua sustentabilidade/continuidade e constante aprimoramento

Focos norteadores do mapeamento

- Trabalho intersetorial
- Fortalecimento das famílias para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos
- Uso qualificado e frequente pelos usuários
- Melhoria dos indicadores críticos na linha de base
- Garantia de avanços legais e orçamentários em políticas públicas municipais
- Trabalho em conjunto com outros municípios

Com os princípios do mapeamento claros, o chamado de mapeamento foi divulgado a partir de uma ferramenta digital. Ela consistiu na criação de questionário digital criado pelo site www.typeform.com com base na realidade de trabalho dos profissionais atuantes no SPPI. A equipe do Tellus desenvolveu um formulário com um conteúdo alinhado com o que foi identificado no diagnóstico inicial do projeto de mapeamento. Neste formulário foram considerados fatores como o tempo restrito para preenchimento, os desafios de conectividade e de letramento digital dos servidores municipais e quais seriam as informações mais importantes para compreender as práticas. Além disso, a própria identidade visual do formulário deveria remeter à criatividade e à importância do brincar, tão reforçadas na primeira infância (imagens 3 e 4).

A imagem mostra a tela inicial de um formulário digital sobre um fundo de papel kraft. No topo esquerdo, há uma mancha de giz azul. No lado direito, há uma linha decorativa de giz verde em espiral. O formulário contém quatro perguntas com ícones de seta e um campo de texto:

- 1 → Qual o seu nome? *
- 2 → Qual o seu e-mail? *
- Escreva o teu e-mail aqui
- 3 → Qual município você representa? *

Imagem 3: Tela inicial do formulário de mapeamento

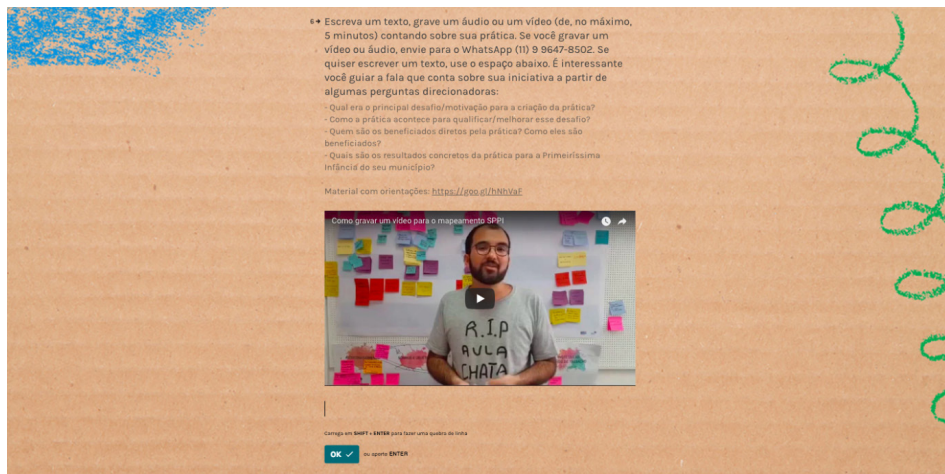


Imagem 4: Tela do formulário de mapeamento - vídeo de instrução

No formulário, foram perguntadas informações básicas (nome, e-mail, cidade, nome da prática a ser compartilhada) e também questões que permitiam momentos de reflexão e troca entre as equipes criadoras das práticas, destacadas nos tópicos abaixo. As perguntas que remetiam aos momentos de reflexão e trocas entre as equipes poderiam ser compartilhadas tanto em texto quanto em áudio e vídeo. Nesta etapa, os participantes também eram convidados a compartilhar fotos e vídeos da prática sendo desenvolvida e depoimentos dos cidadãos beneficiados pelo trabalho. As orientações para criação do vídeo também foram feitas em formato audiovisual e podem ser conferidas no link: <https://www.youtube.com/watch?v=s5vt05DWOsw>.

- Qual era o principal desafio/motivação para a criação da prática?
- Como a prática acontece para qualificar/melhorar esse desafio?
- Quem são os beneficiados diretos pela prática? Como eles são beneficiados?
- Quais são os resultados concretos da prática para a Primeiríssima Infância do seu município?
- Quais os dois principais aprendizados que a prática agregou para a equipe e os dois desafios que ainda existem na execução dessa iniciativa.

O resultado do mapeamento foi bastante positivo. Articuladores municipais - que são responsáveis pela articulação do Programa nos municípios - e profissionais dos três setores da Saúde, Educação e Desenvolvimento Social inscreveram 132 práticas criadas durante os ciclos do SPPI. Muitas das iniciativas mapeadas contaram com produções autorais dos servidores municipais para ilustrar o trabalho (como produções textuais, gravações de vídeos e podcasts). Na sequência, foram realizadas oficinas em cada uma das cinco regionais do SPPI, envolvendo mais de 80 articuladores municipais e parceiros do SPPI. Os encontros tiveram os objetivos de proporcionar troca de experiências entre os profissionais e de selecionar quais eram as práticas mais representativas de cada região. Para isso, foram estruturadas dinâmicas que garantiram momentos de leitura crítica e de debate das práticas.

As dinâmicas seguiram uma jornada de trabalho com duração média de 3 horas formada por 4 etapas:

- **Introdução:** o grupo era recebido e acordos e combinados sobre o dia eram compartilhados com todos antes do início das atividades. Em seguida, é realizada uma dinâmica para fortalecer a consciência da importância do trabalho em rede. A etapa é encerrada com uma breve apresentação oral dos facilitadores com a retomada do projeto de mapeamento e a explicação do objetivo da oficina de trabalho.
- **Troca ativa:** os participantes são divididos em grupos previamente criados - definidos a partir das realidades dos municípios que representam e de características pessoais - e são convidados a lerem as práticas mapeadas de outros municípios e a debaterem sobre essas iniciativas.
- **Seleção:** a partir dos quatro critérios abaixo, que apoiaram no entendimento da representatividade das práticas analisadas em relação ao SPPI, são pré-selecionadas 5 práticas que mais representam a regional em questão.

Em seguida, todos os participantes foram apresentados para as práticas selecionadas pelos grupos, podendo conhecer melhor todas as práticas pré-selecionadas e esclarecer dúvidas. Logo depois, todos recebem três adesivos para votar nas práticas que entendem que representam mais a regional em questão

e que estão mais alinhadas com os critérios de seleção. Devem ser escolhidas 25% do total de práticas mapeadas mais uma.

- **Impacto:** o quanto a prática trouxe melhorias para o público-alvo? O quanto impactou positivamente a primeiríssima infância, seja de forma direta ou indireta?
- **Replicabilidade:** essa prática pode beneficiar outras pessoas e ser replicada em outros municípios, considerando complexidade, tempo e custo?
- **Inovação:** houve algum aspecto criativo para que a prática se diferencie das demais? Teve adaptações para conectar com a realidade da comunidade local? Considera novos processos ou tecnologias para seu funcionamento?
- **Continuidade:** a prática é pontual ou considera cronogramas, parcerias e outras ações de sustentabilidade, mesmo com mudanças de equipe e governo?
- **Aprofundamento:** os grupos menores se reuniram novamente e as práticas selecionadas nas oficinas são entregues para os articuladores que representam as cidades que as executam. Junto com o grupo, eles buscam levantar melhorias e dúvidas do resumo criado para que a publicação seja mais completa.
- **Encerramento:** no final, houve um momento de fechamento das atividades no qual todos os participantes compartilham seus sentimentos sobre a oficina e são informados os próximos passos do projeto de mapeamento.

Depois das oficinas, as 40 práticas selecionadas foram aprofundadas e apresentadas para um comitê com representantes do Programa e especialistas externos que apoiaram na criação da estrutura das formações do SPPI, etapa que seguiu estrutura bastante semelhante às oficinas realizadas nas regionais. A partir dessa nova reunião de trabalho, foram escolhidas as 10 práticas mais representativas de todo o SPPI. Tais práticas foram sistematizadas com mais profundidade e também compartilharam os seus aprendizados em um encontro oficial do Programa realizado na cidade de São Paulo.

Aprendizados

Uma das hipóteses deste projeto era verificar se é possível organizar os principais aprendizados de todas as práticas mapeadas para criar um norteador para

criação de novas práticas na temática da primeiríssima infância. O processo colaborativo demonstrou que é uma possibilidade efetiva.

Em parceria com o comitê central do SPPI, foram criados 7 aprendizados norteadores para criação de práticas que garantam o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos e melhoria no atendimento e cuidado delas e das gestantes. A partir deles, foram criados conteúdos mais norteadores que podem apoiar os profissionais a serem os autores de suas próprias práticas a partir de uma análise sensível das realidades locais. Os aprendizados foram:

- **Capacitação dos profissionais**

O que: Garantia do desenvolvimento dos servidores municipais, sensibilizando as equipes sobre a importância da primeiríssima infância.

Como: Para garantir que a causa da primeiríssima infância seja uma pauta no seu município, é preciso garantir a capacitação de profissionais dos setores de Assistência Social, Educação e Saúde - que são envolvidos diretamente com famílias gestantes e crianças de 0 a 3 anos. O SPPI criou uma série de capacitações que sensibilizaram, instrumentalizam e apontam caminhos para esses trabalhos. Esse material pode ser acessado pelo link <http://bit.ly/capacitacoes-sppi>.

- **Articulação em rede**

O que: Criação de estruturas de governança e consolidar parcerias internas e externas para promover a intersetorialidade e fortalecer a primeiríssima infância no município e na região.

Como: Existe um ditado que diz que trabalhando sozinho, você vai mais rápido; já trabalhando em grupo você vai mais longe. Mais do que isso, trabalhar em um grupo com profissionais de diversos setores permite que o desafio que está em pauta seja visto a partir de várias perspectivas. Mapeie e envolva os setores mais essenciais e crie uma estrutura de governança que garanta a existência de reuniões de trabalho periódicas com todos os setores envolvidos na causa e nomeie responsáveis de cada um desses setores para garantir a execução da governança do trabalho. Também é importante pensar como cada parceiro pode contribuir com o trabalho coletivo e como pode ser beneficiado por ele.

- **Trabalho com o essencial**

O que: Desenvolvimento de soluções que sejam simples e efetivas para a população.

Como: Criar soluções grandiosas e complexas pode fazer os olhos de todos brilharem. Porém, o que as experiências mapeadas mostraram é que, muitas vezes, soluções simples acabam se tornando bastante eficientes. Mais do que desenvolver ações disruptivas, você deve compreender os problemas da população e desenvolver soluções criativas que resolvam esses problemas utilizando os recursos disponíveis no momento.

- **Busca ativa de famílias**

O que: Identificação, mobilização e engajamento das famílias com crianças de 0 a 3 anos para a participação nos serviços municipais que garantam o desenvolvimento integral das crianças.

Como: É preciso ter uma postura ativa para encontrar e engajar as famílias com crianças de 0 a 3 anos do seu município. Onde vocês podem encontrar essas pessoas? Quais são os maiores desafios delas? Como abordá-las de uma maneira efetiva? Construa uma estratégia na qual as pessoas estejam no lugar principal: a população precisa saber que seu serviço existe e que ele é importante para o desenvolvimento integral na primeiríssima infância e a equipe deve estar engajada e com recursos para fazer essa busca ativa. Para isso, é importante que você garanta a autonomia para os profissionais da sua equipe e realize um acompanhamento para garantir apoio e devolutivas constantes.

- **Garantia de continuidade das práticas**

O que: Criação de marcos legais e orçamentários que garantam a valorização e o trabalho contínuo a favor da primeiríssima infância no seu município.

Como: É fundamental que seu município garanta a sustentabilidade de práticas que apoiem famílias com crianças de 0 a 3 anos a partir da criação de marcos legais e orçamentários. Isso possibilita que essas práticas continuem mesmo com rotatividade de equipe e de gestores. Para isso, é importante dialogar com gestores e outros representantes do governo a fim de criar mecanismos legais e financeiros a favor da primeiríssima infância.

- **Garantia dos direitos da criança e valorização do brincar**

O que: Criação de espaços para que os direitos da criança sejam respeitados e as brincadeiras sejam realizadas de maneira estruturada.

Como: Ofereça oportunidades para famílias e profissionais estimularem o desenvolvimento integral e integrado das crianças a partir de atendimento qualificado e humanizado e, principalmente, a partir de brincadeiras e da convivência com os outros. Mapeie os espaços públicos que mais recebem crianças de 0 a 3 anos e suas famílias. Existem lugares dedicados à criança e ao brincar neles? Converse com as equipes desses equipamentos e busque alternativas viáveis para adaptação de espaços e incentivo do brincar.

- **Soluções humanizadas**

O que: Entendimento da realidade local e criar soluções que estejam alinhadas com as necessidades e os recursos que possui.

Como: Todos os aprendizados reforçam a necessidade de criação de soluções focadas nas pessoas. É importante que você pense nisso tanto durante o processo de criação e execução - garantindo qualidade de vida e trabalho para a equipe - quanto na prestação do serviço público para a população. Para isso, o mais importante é que tenha muito claro quem são as pessoas com quem e para quem a sua equipe trabalha.

Resultados

Os oito meses de trabalho para mapeamento e sistematização das práticas do São Paulo pela Primeiríssima Infância foram guiados por um processo democrático e colaborativo. Essas características foram proporcionadas tanto pelo mapeamento digital e pelas oficinas como por outros momentos de trocas com os participantes. Isso enriqueceu muito o resultado final.

Os processos e resultados do mapeamento podem ser relacionados à metáfora do Tangram, um quebra-cabeças geométrico chinês em que, a partir de 7 peças que o formam, se consegue montar mais de 5000 figuras. Como em um jogo de tangram, foi possível trabalhar com diversas perspectivas para atingir objetivos e construir histórias, além de trazer as mais diversas maneiras de trabalho criadas pelos municípios com base nas formações do SPPI e das realidades locais.

A partir da soma de pontos de vista, pudemos privilegiar as realidades de cada município e escolher as práticas que representassem cada Regional de uma forma geral.

Não foi possível mapear todas as práticas já criadas pelo SPPI e nem incluir com profundidade as 132 iniciativas nesta publicação. Em uma conta rápida, foram criados quase mil projetos nos três anos de SPPI em todas as cidades. Isso porque, depois de cada uma das 6 formações vinculadas ao Desenvolvimento Infantil e realizadas pelo programa, os participantes são convidados a criarem e executarem um projeto com o que aprenderam. Mesmo assim, é possível conferir todas as práticas identificadas durante esse processo de mapeamento no final desta publicação.

Os resultados concretos do projeto de mapeamento serão a publicação de um livro-case e de uma edição especial da revista BIS (Boletim Instituto de Saúde), que será entregue para 645 gestores municipais de cada uma das cidades do Estado de São Paulo. Além disso, as 10 práticas mais representativas de todo o Programa também realizarão apresentação oral em um seminário do SPPI.

Também foi possível validar que as premissas e os eixos de trabalho do SPPI puderam ser replicados e valorizados no projeto de mapeamento. Além disso, foi possível organizar os principais aprendizados de todas as práticas mapeadas para criar um norteador para criação de novas práticas na temática da primeiríssima infância.

- Verificar se as premissas do SPPI poderiam ser replicadas no projeto de mapeamento;
- Verificar se é possível sistematizar as práticas desenvolvidas nos municípios para apoiar auto-reflexão dos profissionais envolvidos e também a expansão dessas experiências para outras regiões do Estado;
- Verificar se é possível organizar os principais aprendizados de todas as práticas mapeadas para criar um norteador para criação de novas práticas na temática da primeiríssima infância;
- Verificar se é possível criar uma cultura de registro nos profissionais envolvidos com o Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância.

Indiretamente, notou-se o início de uma criação de cultura de registro nos profissionais envolvidos com o Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância e do desenvolvimento dos profissionais municipais com relação à reflexão sobre o próprio trabalho e à capacidade de construir narrativas autorais sobre as realizações que fazem nos municípios.

A sistematização das práticas feita de maneira colaborativa fortaleceu a as premissas e os eixos de trabalho do SPPI, ampliou a cultura de registro e reflexão dos próprios trabalhos dos profissionais. Também foi identificado avanço em habilidades como a produção textual e audiovisual, trabalho em grupo e leitura crítica das práticas. Essa experiência de nível estadual garantiu também a sensibilização da necessidade de sistematização das práticas realizadas pelo profissionais municipais e o protagonismo desses atores no próprio processo de contarem suas histórias.

Referências

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 36.^a ed. 2003; 1.^a ed. 1978.

Silva, Camila de Alvarenga Assis. **Comunicação, educação, cultura e suas mediações: uma imersão no projeto Proteger é Preciso**/ONG Oficina de Imagens. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Comunicacao_SilvaCA_1.pdf?_ga=2.162103420.150589332.1535575505-891566967.1535575505>. Acesso em: 17 set. 2018.

Imagens e tabelas

Imagem 1: Pilares do Design Thinking - Fonte: Documento interno Instituto Tellus

Imagem 2: Etapas da metodologia Tellus - Fonte: Documento interno Instituto Tellus

Imagem 3: Tela inicial do formulário de mapeamento - Fonte: Formulário interno do projeto de mapeamento

Imagem 4: Tela do formulário de mapeamento - vídeo de instrução - Fonte: Formulário interno do projeto de mapeamento

Sobre os autores

Caio Dib de Seixas é jornalista pela Faculdade Cásper Líbero. Fundador do Caindo no Brasil e gerente de projetos no Instituto Tellus, fez iniciação científica “Possibilidades de melhorias na vida comunitária via educomunicação praticada por jovens do ensino médio” sob orientação da Prof. Dra. Liana Gottlieb. É autor, coautor e colaborador de livros como *Caindo no Brasil: uma viagem pela diversidade da educação*, *Educação de Alma Brasileira* e *Idade Mídia: a comunicação reinventada na escola*.

Priscila Mugnai Vieira é psicóloga clínica, pela Universidade Estadual Paulista- UNESP; Especialista em Promoção do Desenvolvimento Infantil pela Escola de Enfermagem da USP- EEUSP; Mestre em Terapia Ocupacional, pela UFSCar; consultora do Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

Tais Elisa Scaroni é pós-graduanda em Gestão de Projetos Culturais (CELACC-USP), graduada em Comunicação Social (ESPM), estudou Design Thinking para empreendedorismo na University of Arts London (UAL). É consultora na Agência Tellus de Inovação e Design de Serviços Públicos. Já trabalhou como redatora publicitária, ajudando marcas como LATAM, Fundação Itaú Social, Vale e Dorflex a contarem as suas histórias.

**EDUCOM E TRANSFORMAÇÃO
TECNOLÓGICA E SOCIAL:
A DIVERSIDADE DAS PRÁTICAS**

Uma experiência criativa e inclusiva: criação, produção e animação coletiva de história

Ana Luisa Anker

CONTEXTO: CECCO IBIRAPUERA



Instalações do Cecco, no Parque do Ibirapuera, São Paulo

A oficina descrita a seguir foi realizada no CECCO, Centro de Convivência e Cooperativa Ibirapuera, serviço público coordenado pela Secretaria Municipal da Saúde. Sediado num casarão dentro do Parque do Ibirapuera, o CECCO constitui-se em local de encontro de frequentadores do parque aos quais é oferecido um amplo leque de atividades: caminhadas, aulas de Dança Circular, Lian Gong, Xiang Gong, Tai Chi Pai Lin, Tai Ji Qi Gong, Dança do Ventre, Meditação, Colóquios Culturais, aulas de alongamento, de arte em tecidos, artes plásticas, ateliês livres, Confecção de Bijouterias, Fios e Bordados, Marchetaria, Mosaico, Música, Núcleos de Economia Solidária, Poesia, Projeto Crer-Ser, loga e Jardinagem. Parte significativa do público-alvo do Cecco é constituída de pessoas com transtornos mentais e de personalidade. O proposito que norteia as atividades do CECCO é aproveitar o ambiente e a convivência propiciados pelo Ibirapuera para inserir e socializar os participantes.

COMO SURTIU A OFICINA



Cartaz do filme mostrando seus atores principais, Rafael Ferrari, Maria Freire e Willian Barbosa dentro da 32a Bienal de São Paulo

A Oficina *Histórias Animadas* teve origem por acaso numa conversa com a bióloga Assucena Tupiassu, explico melhor, fui fazer um curso de jardinagem com ela e descobri o Cecco Ibirapuera, um local maravilhoso de socialização com funcionários públicos dedicados, super profissionais, fiquei completamente encantada com este órgão e Assucena, além de bióloga, é também ligada ao áudio-visual, oferece um workshop de “Cinema com Pipoca” e depois

uma discussão sobre o filme, além de também estar promovendo uma oficina de áudio visual.

Assucena gostaria que os participantes se interessassem pelo trabalho áudio-visual, nesta conversa, descrevi a metodologia do trabalho de arte, educação e tecnologia que tenho desenvolvido ao longo de mais de 20 anos junto a públicos de diferentes faixas etárias. Apliquei o meu trabalho voluntariamente.

Com a coordenação da Assucena e da Denise Molina, psicóloga do CECCO, a oficina aconteceu no 2o semestre de 2016, contando também com a participação de Ester Iricevolto, contadora de histórias, que encantou e instigou os participantes a criarem a história final.

No total foram 15 participantes, em encontros semanais de 3 horas. Coube a mim a mediação do processo.

1º MÊS UMA INCURSÃO NO UNIVERSO DO AUDIOVISUAL PARA ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO DOS PARTICIPANTES



*Referências usadas na criação. Na foto da esquerda uma imagem do filme *Sonhos de Akira Kurosawa*. Na foto da direita, os participantes de oficina se inspiram em cartões postais artísticos*

Iniciamos a oficina com atividades que visavam estimular a imaginação dos participantes, encantá-los com as histórias contadas pela Ester – entre elas “O Patinho Feio”, as imagens do artista gráfico Alan Fletcher, distribuídas em 100 cartões postais elaborados com diferentes técnicas como guache, acrílico, colagens de fotografias, Também apresentamos e discutimos diversos filmes de animação, entre eles um episódio do primoroso filme “*Sonhos*” do japonês Akira Kurosawa, trazido pela Assucena que se baseia em 8 sonhos que o cineasta teve em diferentes momentos de sua vida. Um desses sonhos tem como persona-

gem um estudante de artes que, durante uma visita a um museu, penetra em algumas obras de Van Gogh, caminhando em meio às suas paisagens. Estes estímulos nos inspirou a criar um filme híbrido com imagens em vídeo e animação.

2º MÊS DE ONDE VEM AS HISTÓRIAS?



Exercícios de criação – esquerda: Denise Molina, Livia Barros, Rafael Ferrari e Maria Freire, direita – Willian Barbosa, Fernando Ideki, Rogerio Gordon e Clarisse Tokumaru.

Ao longo do segundo mês da Oficina, fizemos diversos exercícios de criação de histórias. Iniciamos por solicitar aos participantes que lembrassem e contassem fatos marcantes de suas vidas. A partir da análise desses relatos, o grupo pode eleger um personagem que permitisse integrar os aspectos essenciais dos relatos numa única história.

Em outra atividade, pedimos a cada participante que trouxesse de casa um objeto que significasse muito para eles. Trouxeram fotos, um chaveiro, colares, um diário e vários outros objetos e explicaram as razões pelas quais esses objetos eram tão significativos. Cada objeto engendrou um pequeno relato e juntos elaboramos uma história envolvendo todos os objetos. Esse exercício funcionou como um *aquecimento* tendo em vista nosso objetivo central: criar uma história e transformá-la num filme de animação.

CRIAÇÃO DA HISTÓRIA



*Atores principais escolhidos: Willian Barbosa, interpretou José (o pai perdido),
Maria Freire, interpretou Clara (filha de José) Rafael Ferrari,
interpretou Caio (irmão artista de Maria)*

Aquecidos e inspirados, criamos a história do filme de forma semelhante à dos exercícios anteriores. Fez parte desta atividade, escolher um personagem principal, definir as cenas e cenários onde a ação se desenvolve e os objetos envolvidos em cada cena.

Chegou, então, a hora de desenvolver uma ação que *amarrasse* todos esses elementos e atribuisse um sentido a eles. Um dos personagens escolhidos nos exercícios anteriores, por exemplo, era uma menina que adorava bolos de cenoura com cobertura de chocolate e, efetivamente, a história se inicia na cozinha da casa dessa personagem onde a avó que foi interpretada por Ester Iriscivolto, prepara o tão desejado bolo.

ARGUMENTO

A história trata do encontro casual entre a menina e seu pai que, após uma queda de bicicleta, é tomado pela amnésia, se perde, e, involuntariamente, abandona a família. Pessoalmente, achei a história bastante representativa do grupo na medida em que o argumento reflete a realidade de vários integrantes do grupo, oriundos de famílias desestruturadas e com pais muitas vezes ausentes.

3º MÊS ROTEIRO

Os meses seguintes foram dedicados à elaboração do roteiro da história, bem simples, descrevendo detalhadamente a ação dos personagens e materializando cada cena através de cenários e objetos de cena. O grupo entendeu que uma das funções do roteiro é constituir um guia “*para não nos perdemos na produção*”. O grupo também resolveu adotar uma linguagem visual híbrida, misturando vídeo e animação, como no episódio mencionado do Sonho de Kurosawa.

PRODUÇÃO COLETIVA

A produção foi muito divertida, todos foram atores, diretores e produtores. Um dos participantes ficou responsável pela alimentação e sempre trazia tortas deliciosas.

A participação e o entusiasmo foram enormes. Todos participaram de todo processo: uns filmaram, outros recortaram e montaram as colagens, outros fizeram a locução e escolheram a trilha sonora.

4º MÊS LOGÍSTICA DA GRAVAÇÕES



Gravação na casa da psicóloga Denise Molina – à esquerda, Ester Iricevolto, sócia da Abpeducom e contadora de histórias maquiando Willian Barbosa, Assucena Tupiassu coordenadora do projeto registrando(making of), Denise Molina maquiando Rafael Ferrari. Direita, Assucena, Willian, Ester e Rafael.



Gravação na 32ª Bienal de São Paulo com toda a equipe.

As cenas iniciais foram captadas na casa da psicóloga Denise Molina. Grande parte da história foi filmada nos jardins do Parque Ibirapuera e, em especial dentro da exposição da 32ª Bienal de São Paulo, pois Assucena e Denise obtiveram permissão para isso. Não filmamos os personagens dentro da Bienal, decidimos fotografar os ambientes onde a ação se desenvolveria e depois *encaixar por recorte* os personagens em ação.

5º MÊS EDIÇÃO E FINALIZAÇÃO



Tratamento de imagens na ilha de edição de Ana Luisa Anker

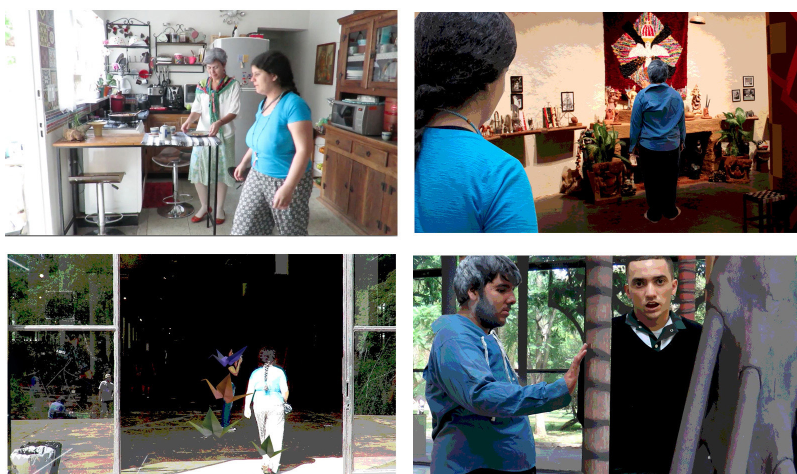
Com o material captado, dividimos o trabalho de finalização entre todos os integrantes do grupo. Parte da edição foi realizada na própria sede do CECCO, mas os recortes sobre as fotos, a composição das cenas, as animações e os ajustes de cor foram realizados na minha ilha de edição (que dispõe dos recursos técnicos necessários).

O filme foi montado no 2o semestre de 2016 e finalizado em 2017. A projeção final reuniu, em meio à muita emoção, os participantes da oficina, seus familiares, usuários do parque e toda a comunidade do CECCO.

AVALIAÇÃO

Foi uma experiência maravilhosa, em que, além de um primeiro contato com a produção audiovisual os participantes puderam trocar vivências, projetar suas vidas, elaborar suas questões através da arte e da criatividade. Não por acaso, a atividade propiciou forte integração e coesão do grupo. Adicionalmente, posso afirmar que daqui para frente, eles serão não apenas receptores, mas, também, produtores de conteúdos.

PUBLICAÇÃO



Imagens de momentos do filme já editado, à direita e acima, Ester, interpretando a vó e Maria interpretando a Neta Clara, acima a direita, “Clara” e Willian(interpretando José o pai perdido). Embaixo à esquerda “Clara”entra na Bienal e vira desenho, abaixo à direita, “José” e um ator coadjuvante interpretando o guarda da bienal.

O vídeo final, com 17 minutos de duração, foi publicado em junho de 2018, num momento marcado pelo protesto da população paulistana contra o possível fechamento do CECCO Ibirapuera devido à privatização do Parque. O filme com pode ser encontrado neste endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=VeuKhVEZaX4&t=2s>

O filme sem o making of tem 7 minutos e se encontra no meu canal, neste endereço: <https://youtu.be/4Is9kD6OONk>

Sobre a autora

Ana Luisa Anker - Educomunicadora e artista multimídia, ou seja, edição de vídeo, animação e elaboração de projetos. Formada em Design de Multimídia (Escola Panamericana de Arte) e graduada em Tecnologia em Produção Multimídia (Senac). Fiz vários cursos técnicos relacionados à edição de vídeo. Fiz o curso profissionalizante Pró-educom 2017.

Há cerca de 20 anos criei o Contos Interativos, oficina que condensa criação coletiva de histórias, animação e edição. Levei esta oficina à ONGS, Centros Culturais e escolas. Para conhecer mais, visite meu site www.contosinterativos.com

Faço também oficinas de criação coletiva de histórias e entrevistas com faixa etária a partir de 70 anos. Confira no facebook. <https://www.facebook.com/fragmentos.de.memoria/>

Atualmente estou trabalhando como educadora no Movimento Comunitário Estrela Nova, no Campo Limpo, São Paulo-SP. www.estrelanova.org.br Como artista multimedia, estou elaborando imagens em video e animadas para cenário em video-mapping em duas peças de teatro, uma para adultos chamado Museu das Pequenas Coisas <https://www.facebook.com/museudaspequenascoisas/> e outra para crianças junto ao Grupo Mundú Rodá <https://www.munduroda.com> . Estreia em dezembro de 2018.

Trabalho como editora freelancer numa produtora – Imagem Vídeo e Audio Visual www.ima-gemvideo.com.br - luisaanker@gmail.com

Oficina de radiojornalismo no CIEJA PERUS I

Ceciana Fonseca Veloso de Melo
Rossini de Araujo Castro

Este trabalho apresenta a oficina de *Radiojornalismo* no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, em Perus I (CIEJA PERUS I) coordenado pelos Professores Rossini Castro (Arte), Ceciana de Melo (Alfabetização), Carolina Franco (Ciências), Adriana das Graças (História), Vera Lúcia Diniz (História) e Marcos Nunes (Língua inglesa). Tudo começou no ano de 2016, com a determinação do Professor Rossini Castro, junto com alguns alunos de Fundamental II, de criar uma *web* rádio com notícias e informações do CIEJA PERUS I. O sucesso do empreendimento pôde ser percebido ao longo dos anos, quando os estudantes realmente se mostraram envolvidos em diferentes pesquisas e reportagens para alimentar a *web* rádio da escola.

A prática da oficina de *Radiojornalismo* no CIEJA PERUS I foi fortalecida pelo desenvolvimento da pesquisa *Rádio e TV CIEJA PERUS I: Inclusão e Cidadania como Prática Pedagógica*, TCCP do Professor Rossini Castro, para o curso de

Tecnologia da Comunicação e Técnicas de Ensino. O objetivo dessa pesquisa era verificar a contribuição do processo de criação da *web rádio* do CIEJA PERUS I no aprendizado dos educandos.

O filósofo Edgard Morin (2017, p.1) faz alguns questionamentos de como a tecnologia pode ajudar o estudante a aprender de forma ativa e protagonista, mostrando que com a tecnologia digital mais acessível e instantânea, o aprendizado se dá em qualquer lugar, tempo e de forma variada. O autor enfatiza que os professores com boa formação teórica e engajados na busca de um ensino significativo estimulam seus estudantes a expressarem-se através de diferentes linguagens e tecnologias.

Nessa perspectiva, a oficina de Radiojornalismo teve seu início no segundo semestre de 2016 utilizando-se o *smartphone* com o aplicativo *whatsApp*, para publicação de pequenos textos, áudios e vídeos com notícias do CIEJA PERUS I. O Grupo de *whatsApp*, formado por alunos e professores, teve o nome batizado de **Imprensa Jovem +**. Os estudantes publicavam seus textos, áudios e vídeos que posteriormente eram encaminhados para *web rádio* *imprensajovemmais.com*.

Desta forma as tecnologias integradas aos *smartphones* facilitaram o acesso à informação, desenvolvimento de projetos, multiplicidade de comunicação, compartilhamento de conhecimento, esclarecimento de dúvida, participação em fóruns (curso EAD Telejornalismo), aperfeiçoamento da técnica da fala em público e desenvolvimento da escrita. As tecnologias digitais utilizadas pelos professores motivaram os estudantes através do uso de vídeos, histórias e jogos. Para isso, foram utilizados canais do Youtube, Flickr, SoundCloud, Facebook, Twitter, WhatsApp e Blogs, para compartilhamento de ideias, experiências e conteúdos para publicação no site.

As chamadas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) foram ferramentas importantes, que facilitaram o acesso a diversas fontes de informação (a rádio da escola, os jornais do bairro, revistas, blogs de opiniões, exposição de fotos, pesquisas em tabelas e gráficos, ilustrações, simulações), fornecendo o suporte para registros e o compartilhamentos dos processos e produtos desenvolvidos pelos professores e alunos (SÃO PAULO, 2014, p.31). Para tanto, foi

necessário que alunos e professores aprendessem a dominar os recursos disponíveis na instituição como computadores portáteis, máquinas e smartphone. É bom lembrar que muitas vezes precisou-se pedir emprestado smartphones mais modernos ou com memória suficiente para os trabalhos, uma vez que, devido à realidade socioeconômica dos estudantes de EJAs e CIEJAS, nem todos possuem um celular.

O Manual de Navegação do Autor (SÃO PAULO, 2014) - material didático sugerido pela estudante-repórter Kézia Cândido Soares, que trouxe um exemplar do aluno para que todos conhecessem - foi adotado como referência para redação das reportagens. O Manual (SÃO PAULO, 2014), apresenta propostas de conceitos teóricos de autoria, de intervenção social e de socialização de resultados, além de orientações de Trabalho Colaborativo Autoral (TCA) para alunos e professores do ensino fundamental do ciclo autoral, e, um resumo do Manual de Reportagem da Imprensa Jovem, escrito por Carlos Lima, coordenador do Núcleo de Educomunicação da SME (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - SP). É importante frisar que os planejamentos das oficinas são realizados com a participação dos estudantes, prática pedagógica comum no Centro Integrado de Educação para Jovens e Adultos de Perus I. O Projeto Político Pedagógico é realizado a partir de uma gestão participativa, em que se busca o compartilhamento de conhecimentos, pesquisas e experiências entre os professores das diversas áreas.

No CIEJA PERUS I, a cada 28 dias (mais ou menos) escolhe-se um tema para ser abordado por todas as disciplinas, como, por exemplo, saúde, democracia, direitos humanos etc. Após consulta aos estudantes, os professores de diferentes áreas se reúnem para sistematização e construção dos planos de aula, realizando o intercâmbio de conhecimentos e discutindo as diferentes possibilidades didáticas. Desta forma, a prática pedagógica tem se pautado pela permanente busca de objetivos comuns, que correspondam às necessidades tanto dos educandos quanto dos professores.

Os encontros das oficinas radiofônicas são realizados na sala de informática todas as sextas-feiras, das 10:00 às 12:00. Nesses encontros, é feita a discussão da pauta, pesquisa na internet sobre o assunto, elaboração de perguntas, reportagem em campo, escrita do texto, locução, gravação e edição de áudios e/ou vídeos.

Após a elaboração da pauta e a partir da temática escolhida e de um amplo debate, parte-se para a pesquisa sobre o assunto, que pode ser feita na internet ou por meio de entrevista com a comunidade escolar, do bairro ou da região.

Na fase de escrita do texto, o aluno repórter conta com a orientação do professor, mas a marca autoral é estimulada e mantida para execução do texto radiofônico. Ou seja, a partir da escrita do texto, é realizada a locução, onde o aluno repórter grava o áudio ou vídeo para posterior publicação na web rádio (<http://imprensajovemmais.com/>), repositório dos áudios, textos e vídeos produzidos pelos integrantes da RÁDIO E TV CIEJA PERUS I.

Os estudantes que frequentam as oficinas são convidados a escolher um tema de interesse para pesquisa, muitas vezes relacionado ao tema da rodada, fase fundamental para produção de seus textos que aos poucos adquirem um caráter não apenas informativo, mas também argumentativo.

Geralmente, os textos que possuem um foco mais informativo são elaborados a partir de um roteiro de pesquisa realizado com o apoio dos professores. Esse apoio é feito ao longo de todo o processo de produção textual, como intervenções sobre a coerência das ideias, a pontuação do texto, os diferentes gêneros narrativos e a ortografia. Verifica-se um processo rico, pois os estudantes aprendem também a lidar com as ferramentas de pesquisa da internet, adquirem conhecimentos básicos de Word e seus recursos de edição, além de perceberem que para cada meio de comunicação existe uma linguagem mais adequada.

Algumas realizações das oficinas

Em novembro de 2017 criou-se coletivamente o documento “Rádio e TV CIEJA PERUS I no exercício da Cidadania”¹, um relato de experiências, com o intuito de participar do 5º Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos, na categoria estudante². De acordo com o documento, a criação da RÁDIO E TV CIEJA PERUS I se deu a partir da participação inicial dos seguintes estudantes do Fundamental II - Marcílio Cavalcante, Renato Gabriel dos Santos, Claudio Antônio

-
- 1 O documento foi criado coletivamente pelos seguintes participantes: Professores Rossini Castro, Ceciana Melo e alunos repórteres Marcílio Cavalcanti e Regina Célia.
 - 2 Infelizmente a inscrição não foi feita em tempo hábil.

das Neves, Regina Célia Santos de Oliveira, Ronilson de Jesus, Quézia Cândido e Raimundo de Souza Leite -, com recursos próprios e a ajuda dos professores já citados e da diretora geral da instituição, Professora Franciele Busico.

Um dos desdobramentos da oficina de *Radiojornalismo* foi a publicação mensal do **Jornal Mural ACONTECIEJA** no dia 1º de agosto de 2017 cujo objetivo era reunir e divulgar as realizações dos estudantes e professores do CIEJA PERUS I.

Os alunos já podem escolher as oficinas que mais lhes interessam, desde sexta-feira, 04 de agosto, os professores deram início às atividades que envolvem diversas áreas: futsal, clube de leitura, plantas medicinais, radiojornalismo, aulas de música, dança, etc. Todos podem escolher à vontade a oficina que tiver maior interesse, elas estão fixadas no mural da secretaria da escola (ACONTECIEJA Nº1, 2017).

Em outro anúncio no **Jornal Mural** é divulgada a **RÁDIO CIEJA PERUS I**, trabalho educ comunicativo resultante da oficina de radiojornalismo: “Convidamos todos os alunos interessados a participar ou conhecer a nossa RÁDIO CIEJA PERUS em funcionamento desde o início do ano e pode ser acessado pela internet: www.imprensajovem.com.br” (Idem).



Figura 1 - Template do site da radio web Cieja Perus 1, 2017.

Além de divulgar os trabalhos educacionais da escola, o **Jornal Mural** também anunciava as atividades curriculares e extra-curriculares do CIEJA PERUS I, como foi o anúncio do *CHÁ DAS CINCO* com os pais de alunos com deficiências:

Na última sexta-feira, dia 4/08/2017, as professoras Alecsandra e Marcela organizaram um delicioso chá com os pais dos alunos com deficiências. O evento contou com a participação especial das professoras Guiniver (artes) e Madalena (inglês). Todos se emocionaram e tiveram um encontro maravilhoso (Ibidem).



Figura 2 – Reunião de Pais de alunos com deficiência, realizado no formato de chá das cinco, 2017.

Outro anúncio do jornal mural foi ANIVERSARIANTES DO MÊS DE JULHO, homenageando professores e funcionários



*Figura 3 - Aniversariantes do mês de julho de 2017:
Mara, Jair, Domenica, Jéssica, Franciele e Rossini.*

Além dos anúncios internos, foram publicados anúncios de interesse da coletividade, relacionados à escola, como foi o caso das INSCRIÇÕES ABERTAS PARA O ENCEEJA 2017.

Atenção alunos do Fundamental e Ensino Médio estão abertas as inscrições para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) 2017. A prova será feita no dia 8/10 e substituirá o Enem. As inscrições são gratuitas e vão até o dia 18/08 e podem ser feitas pela internet, pelo portal do Inep: <http://portal.inep.gov.br/encceja>. Para participar do Encceja, o estudante precisa ter, no mínimo, 15 anos completos (*ibidem*).

No primeiro semestre de 2018, o Curso de radiojornalismo se expandiu e incluiu o Telejornalismo, resultante da participação de professores e estudantes no Curso de Telejornalismo oferecido pela SME-SP, em que assistiam aos módulos e realizavam as atividades propostas. Em seguida, os grupos elaboraram uma pauta para realização da reportagem em campo.

O tema escolhido foi sobre as enchentes sofridas pela população de Perus. Os estudantes puderam elaborar perguntas, entrevistar moradores da região, es-

pecialistas como o arquiteto e professor da FAU-USP, Euler Sanderville. O objetivo da reportagem foi mostrar que existem caminhos mais inteligentes e definitivos para resolução do problema das enchentes corriqueiramente vivido pela população de Perus.

Nesse sentido, os estudantes criaram cenas para abertura do TELEJORNAL DO CIEJA PERUS I, filmaram, fotografaram e, finalmente, puderam fazer a edição do material no laboratório de informática da escola. O Material de estudo do curso de Telejornalismo versou sobre a elaboração de pauta, as diferentes linguagens a partir dos meios tecnológicos adotados, a manipulação das mídias, seu caráter político e ideológico, entre outros assuntos abordados. Estimulando a pesquisa e encarando a pauta como um momento privilegiado para reunir a equipe de *estudantes-repórteres*, apresentaram-se alguns passos para elaboração da pauta:

- O que deve ser discutido nesta reunião?
- Como deve ser conduzida essa reunião sobre a pauta?
- Que aspectos devem ser privilegiados?
- Como serão escolhidas as matérias que vão constar no jornal?
- Qual é a orientação dada a respeito do viés a ser desenvolvido pelas matérias?
- Que outras recomendações devem ser feitas?

Quadro 1 – Elementos essenciais para se fazer a pauta, 2018.

O Produto do curso de Telejornalismo pode ser visto no link da imprensajovemmais.com (Jornal CIEJA PERUS I) e também no link do youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=7eZlrjfU3yU>).

No segundo semestre de 2018, o foco das oficinas passou a ser o das memórias dos estudantes e estudo do Território de Perus cujo objetivo é publicar o livro artesanal *MEMÓRIAS EM PAUTA* (Novembro de 2018). A escolha deste tema deveu-se muito ao fato de termos um segundo PEA (Projeto Especial de Aperfeiçoamento) em andamento, sendo coordenado pelo Professor da FAU, em parceria com CIEJA PERUS I, Euler Sanderville.

Como justificativa para o projeto temático do segundo semestre do Curso de rádio/telejornalismo usou-se o contexto educativo do CIEJA PERUS I, pois temos muitos estudantes migrantes e imigrantes, que se fixaram há mais de 15-20 anos no território de Perus, Jaraguá e Pirituba. A partir das memórias podemos reconstituir as diferentes histórias de resistência - sobrevivência - reconstrução de trajetórias dos estudantes.

Como principais objetivos do projeto “Memórias em Pauta” estão: conhecer o território de Perus através dos relatos dos estudantes; ir aos locais percorridos e mapear os percursos; criar pautas para RÁDIO E TV CIEJA, com reportagens sobre a relação - deslocamentos - interferências - sobrevivência no território; percorrer locais relacionados às histórias de vida dos estudantes; criar *Podcasts* do CIEJA PERUS 1 com as histórias coletadas e publicar no site da Imprensa Jovem +.

Num primeiro momento, foram coletadas histórias dos educandos e realizados os registros de cada uma. Num segundo momento, previsto para o ano de 2019, examina-se a possibilidade de, a partir das memórias, escrever pautas de reportagens no território, com o protagonismo dos estudantes-repórteres. Para isso, realizam-se rodas de conversa durante todo o processo, tanto para a escuta das histórias, quanto para definição de pauta e análise de materiais.

Os estudantes participantes do projeto “Memórias em pauta” já escreveram suas histórias pessoais e pode-se perceber que ao escrever suas memórias eles vão ressignificando acontecimentos e relacionando com a sua superação ou sublimação dos fatos narrados. Ressignificar é dar novo sentido, olhar de outra forma, ver de outro ponto de vista ao resgatar a memória de um determinado acontecimento marcante. Veja por exemplo o relato escrito pelo participante da oficina Nilton:

Como não havia trabalho onde a gente morava, meu pai e alguns amigos resolveram sair para outra região para trabalhar em uma fazenda no município de Limoeiro de Anadias quando chegamos lá o empreiteiro hospedou a gente num galpão onde não havia água nem para banhar o rosto! A gente se lavava com água de coco e a comida era manga com farinha de mandioca. No dia seguinte leva-

ram todos para o canavial para capinar, mas como todos estavam com fome e não tinham forças para trabalhar decidimos fugir a pé. Nossa! lembro que andamos a noite inteira mas conseguimos chegarem casa com vida (Relato de Milton, 2018).

Como exemplo de sublimação, o próprio Milton conta como sua vida se transformou ao ser assaltado e ver seu negócio ir à falência, perder tudo que havia conquistado com muito esforço e ter que recomeçar tudo, sair de sua terra natal e retornar a São Paulo para ser manobrista:

Atualmente eu e minha esposa, tivemos esta oportunidade, de estudar aqui no CIEJA PERUS, como não estudamos quando éramos jovem, está sendo maravilhoso, e com fé em Deus, vamos concluir o ensino médio, e quem sabe um dia cursar uma faculdade (idem).

Notamos pelos relatos dos estudantes que o migrante nutre um desejo de retorno à terra natal, e que em muitas tentativas frustradas por tragédias, infortúnios, conjuntura social e econômica, o retorno à sua terra é um desejo que não se esvai, mesmo que jamais volte a acontecer, passa a ser uma quase utopia ou ainda uma estratégia para amenizar as dores do cotidiano.

Um ano depois nos casamos, fui morar em campos do Goitacazes estado do Rio de Janeiro, com 22 anos nasce minha filha Larissa, meu marido fica desempregado, resolvemos retornar ir morar na Bahia. Voltei para Tapiramutá, minha cidade. Larissa já tinha 2 anos, comecei a trabalhar na feira vendendo salgados e costurando pra fora. Dois anos depois nasceu minha segunda filha, Loraine. Depois de 17 anos de casada me separei, fiquei com as meninas. Dedico minha vida a trabalhar e cuidar das meninas e construir minha casa. Vou trabalhar numa escola de limpeza, aparece um concurso na rede pública municipal com ajuda das professoras faço passo e continuo trabalhando. As meninas estudando, Larissa faz 15 anos, começa a namorar, engravida aos 16 nasce o bebê, meu Arthur, ela permanece estudando, logo depois termina o segundo grau, com 17 anos aos 19 vai morar com o pai no Rio, mas não dá certo, ela

quer trabalhar, pede pra eu ficar com Arthur, ela vem pra São Paulo vai morar em Santo André, arruma emprego nas Lojas Americanas, em São Bernardo do Campo, aluga uma casa em Mauá pra gente morar, veio com Arthur e Loraine minha filha mais nova, ela olhava Arthur pra eu e Larissa trabalhar, venho visitar minha irmã Jô aqui em Perus, minha irmã Maria me apresenta seu vizinho, Laércio divorciado, procurando uma pessoa para casar, trocamos telefones e começamos a nos falar depois de umas semanas, começamos a namorar, três meses depois nos casamos, venho morar em Perus. Trago minhas filhas e neto. Vou matricular Arthur no CEU PERUS e pergunto ao atendente se posso estudar ali ele me fala do CIEJA PERUS I (Relato de Gicélia Pires, 2018).

Até o momento deste projeto, realizou-se a escrita das histórias de vida que serão editadas e postadas no site da *Imprensa Jovem Mais*. O próximo encaminhamento das oficinas será a elaboração de pautas que possibilitem reportagens pelo bairro de Perus, tais como: entrevistas com pessoas que participaram de mutirões na construção de casas de alguns dos estudantes; depoimentos de pessoas que viveram em Perus na época em que ainda existia a Fábrica de Cimento de Perus; reportagem sobre as dificuldades de vida e doenças em função do lixão que existia a céu aberto, prejudicando a saúde dos moradores; histórias sobre a vala descoberta no Cemitério de Perus, onde foram jogadas as ossadas de ex-presos políticos, tidos como indigentes, durante a ditadura do Regime Militar no Brasil.

Outro ponto a ser destacado é a participação de alguns estudantes em associações do bairro e mutirões, luta por moradia - materiais utilizados na construção das casas e como foram feitas as construções; trabalhos informais; pessoas que ajudaram os estudantes em sua luta por sobrevivência; lugares concretos onde as histórias se entrecruzam, o que fez com que permanecessem no local, os novos laços afetivos e estabelecidos a partir da vivência no território.

Por influência da formação dos professores no PEA, em parceria com o Professor Euler Sanderville, pretende-se incluir nas oficinas a leitura de mapas que mostrem as transformações históricas (passado, presente) do território, que

serão narradas e filmadas. Busca-se mostrar novos caminhos possíveis de solucionar problemas na região, como mostrou a reportagem sobre as enchentes. Enfim, o atual projeto está em sua primeira fase de execução, com relatos de vida, elaboração da autobiografia – sempre a partir de um roteiro para facilitar a sequência das narrativas escritas, digitação de textos - e leituras de autobiografias variadas. O acervo do Museu da Pessoa tem sido uma referência para o projeto.

Assim, as Oficinas de Radiojornalismo e Telejornalismo têm colaborado para a autoestima dos estudantes, a ressignificação de suas trajetórias e o aprimoramento da leitura, escrita, oralidade, além do domínio das novas tecnologias e meios de comunicação.

Referências

ACONTECIEJA Nº1 (2017). Disponível em <http://acontecieja.blogspot.com/>. Acesso em 19/10/2018.

CASTRO, Rossini de A; VELOSO, Ceciana; CAVALCANTE, Marcílio M.; OLIVEIRA, Regina Célia S. **Rádio e TV CIEJA PERUS 1 no exercício da Cidadania**, Agência Imprensa Jovem +. CIEJA PERUS 1, São Paulo, 2017.

CIEJA PERUS I. **Projeto Político Pedagógico do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus I**. São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PIRES, Gicélia. **Relato de Vida para o livro artesanal MEMÓRIAS EM PAUTA**. Mensagem recebida via WhatsApp no dia 11 de maio de 2018 às 21:11.

SÃO PAULO. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em <http://www.sinesp.org.br/images/6_-_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_PRINCIPIOS_E_PRATICAS_PEDAGOGICAS.pdf> SÃO PAULO, 2004. Acesso em: 28 de abr. 2018.

SÃO PAULO. **Plano de navegação do autor: caderno do aluno**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO, **Portaria nº 5792, Art. 3º, inciso III, 2009**. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15122009P%200579222009SME%20&secr=29&depto=0&descr_tipo=PORTARIA> Acesso em 06 de jul. 2018.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para a Aprendizagem**. São Paulo: SME/ COPED, 2017.

SÃO PAULO. **Lei 13.841 (Lei Educom), da Prefeitura de São Paulo**. Publicado no DOM n. 243, de 29/12/2004 p. 1. Disponível em: <http://www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/sao_paulo/lei_educom> Acesso em: 15 mar. 2018.

SÃO PAULO. **Portaria Nº 5.792 do Secretário da Educação do Município de São Paulo**. 15 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/sao_paulo/portaria_5792> Acesso em: 15 mar. 2018.

Mediação educacional: análise das mediações ocorridas nas práticas educacionais

Christiane Pitanga

Marciel Consani

O avanço tecnológico dos meios de comunicação potencializou ainda mais 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, seja para despertar interesse nos estudantes e inseri-los no processo de construção do conhecimento.

A educação, situada na interface entre educação e comunicação, amplia a perspectiva do uso das mídias na educação, por meio da sistematização de atividades, práticas e projetos com teor educacional, ou seja, ações que visam a educação por meio da produção de conteúdo midiático desenvolvido colaborativamente entre alunos e professores. As práticas educacionais, ao propiciarem a alfabetização midiática e iniciarem os jovens no universo dos meios, pretendem estimular a criatividade, ampliar o vocabulário, instigar a participação e a visão crítica deles do mundo. Interessa à educa-

municiação contribuir para uma educação crítica, que compreenda e respeite a trajetória dos sujeitos e promova a aprendizagem numa construção coletiva do conhecimento.

Na verdade, a educomunicação, anunciada na América Latina como a união entre a comunicação popular defendida por Mario Kaplún e a educação libertária de Paulo Freire, tem como uma de suas vertentes a educação “para” e “pelos” meios de comunicação, apoiando-se no binômio de *Media Education/Media Literacy*. A ideia central é buscar a democratização dos meios de comunicação a partir da alfabetização midiática, em que os sujeitos receptores se tornem não só leitores críticos da mídia, mas, produtores de conteúdo, tensionando a hegemonia dos grandes grupos de comunicação.

No entanto, nos ambientes educacionais, a educomunicação também é compreendida com uma abordagem de ensino-aprendizagem, um processo dialógico de formação que envolve os agentes da ação educativa na produção de conhecimento, tendo como objetivo construir e favorecer processos educativos que se voltem ao pleno exercício do direito de expressão, a serviço da prática da cidadania. 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 curso de jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Uberlândia/Minas Gerais, tem vivenciado a educomunicação desde 2013, por meio de um projeto interdisciplinar entre as disciplinas¹ do primeiro período do curso. O objetivo do projeto é contribuir para formação crítica e cidadã do jornalista, uma vez que a prática educacional propõe que “os educandos se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazerem uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundarem seus conhecimentos quanto para desenharem estratégias de transformação das condições de vida à sua volta” (SOARES, 2011, p.19).

1 As disciplinas envolvidas no projeto são: Comunicação e Educação, Sociologia, Projeto Interdisciplinar de Comunicação I (PIC I).

O desenvolvimento do projeto segue um roteiro 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 educacional que viveram;
- h) ao final do semestre, os grupos apresentam os projetos à comunidade acadêmica, no Seminário de Educação 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 quando a comunidade escolhe 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 dos estudantes, zelando para que a produção das mídias seja feita “com” e não “para” a comunidade, observando-se os princípios da educação.

Prática educacional

Em 2014, um dos projetos educacionais foi desenvolvido junto com a Tenda Coração de Jesus, tendo como objetivo principal dar visibilidade à umbanda, procurando desmistificar tabus ou preconceitos em torno dessa prática religiosa.

A umbanda é uma religião brasileira que surgiu no início do século XX, por volta da década de 20, resultado da mescla entre os princípios kardecistas (que tem a prática da caridade como sua principal característica), com alguns rituais do candomblé (incluindo o trabalho espiritual de cura, abertura de caminhos e desobsessão), e mantém o sincretismo deste com os santos, as preces e o calendário de festas da igreja católica.. De acordo com Rohde,

esta [umbanda] seria o resultado da reorganização de alguns elementos dos cultos de origem negra, como as macumbas predominantemente banto e os candomblés nagô e angola, associados a resquícios de práticas indígenas e a valores morais católicos, e tudo isso emoldurado pela doutrina kardecista. (ROHDE, 2009, p. 83)

Os praticantes da umbanda se organizam em pequenos grupos, que formam o terreiro (nome dado aos grupos de umbanda), sob a liderança de uma mãe ou pai-de-santo. São pequenos grupos, normalmente de caráter familiar, sem a pretensão de tornar o terreiro grande por demais ou de massificar a religião. Motivo pelo qual a umbanda resistiu às mudanças ocorridas no meio religioso na década de 80, do século XX, quando boa parte das religiões aderiu aos meios de comunicação para propagar suas doutrinas, transmitir seus cultos e conquistar novos fiéis.

Em Uberlândia (Minas Gerais), a prática da umbanda iniciou-se com a fundação da Tenda Coração de Jesus, no dia 24 de junho de 1945, pela ialorixá² Irene Rosa de Xangô. Embora siga os princípios da umbanda de não se tornar uma religião massificada, a Tenda Coração de Jesus possui uma página no Facebook, um blog³ (com a primeira publicação em 22 de maio de 2011), e um canal no

2 É o sacerdote ou a sacerdotisa mais importante das religiões de matriz africana, aquele ou aquela que dirige o terreiro e que exerce toda a responsabilidade espiritual dentro dele. Disponível em <https://paimane.com/conversa-de-terreiro/babalorixa-ialorixa/> Acesso em 10 de dez 2017

3 Disponível em: <http://tendacoracaodejesus.blogspot.com.br>. Acesso em 10 de dezembro de 2017

YouTube⁴ (inaugurado em 21 de agosto de 2014, como um dos resultados do projeto educacional realizado com os estudantes da UFU). Tanto no blog, quanto no Facebook, há um texto de boas vindas que conta a história da tenda e justifica a sua presença no ciberespaço:

(...) devido a tamanha procura de nossos irmãos sobre informações da tenda, esclarecimentos de dúvidas, datas dos eventos e também o compartilhamento de fotos e vídeos de festas no terreiro ou relacionados ao mesmo.

Com intuito sempre de elucidar, esclarecer e instruir todos os admiradores da religião e principalmente todos aqueles ignorantes quanto a verdadeira caridade praticada em nossa amada casa (...) (BARÃO, 2013, mensagem publicada pelo autor na rede social Facebook em 29 de julho de 2013)

Apesar de reconhecerem a importância da internet para a propagação dos princípios da umbanda, a divulgação dos eventos da tenda e uma forma de contato com integrantes ou simpatizantes, os líderes da Tenda Coração de Jesus não alimentam a página no Facebook e o blog com frequência. Assim, indicaram aos estudantes da UFU a necessidade de produzir materiais para a página do Facebook. Como dito anteriormente, após escolhida a comunidade, o próximo passo do projeto educacional consiste em fazer o levantamento das demandas de comunicação e, junto com a comunidade, produzir conteúdo e traçar as estratégias de mídia. Uma vez definido o Facebook como o canal de comunicação a ser explorado, surgiram as seguintes questões: *o que divulgar e de que forma?*

De acordo com a abordagem educacional, compreendida como um conjunto de ações voltadas para a criação de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos (SOARES, 2011), nas reuniões realizadas entre os estudantes de jornalismo e os líderes da comunidade, cada participante apresentou seus

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC8UzNcv6UxfYbAGszRZ-W3Q/feed>. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

conhecimentos e habilidades com as ferramentas midiáticas e, conjuntamente, decidiram produzir pequenos vídeos para serem publicados no Facebook, apresentando os símbolos, as práticas e os rituais da umbanda. Toda a produção foi coletiva, desde a definição do formato dos vídeos, a escolha do cenário, dos atores, dos temas, até a edição dos vídeos. Ao todo foram produzidos cinco vídeos sob os títulos: “Umbanda e identidade cultural”; “Sessão, roupas e guias”; “Instrumentos musicais: os toques”; “Instrumentos musicais: o trio de atabaques”; “Instrumentos musicais: o atabaque”. Os vídeos tiveram carácter educativo e o objetivo era, de uma certa forma, combater o preconceito e desmistificar as práticas da umbanda.

Uma vez produzidos os vídeos, os estudantes de jornalismo sugeriram a criação de um canal do YouTube⁵ para depositar os vídeos e, posteriormente, publicá-los no Facebook; a sugestão foi prontamente aceita e o canal foi criado.

O resultado desse projeto demonstra que, numa sociedade cada vez mais midiática e que faz uso frequente das tecnologias digitais, as atenções voltam-se para as vozes e os atores que ocupam o espaço da virtualidade. Nesse contexto, interessa à educação 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).

Se os projetos educacionais estão voltados para a prática social, para a educação 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

5 www.youtube.com/channel/UC8UzNcv6UxfYbAGszRZ-W3Q

de um conjunto de dispositivos tecnológicos (tecnologias da educação), mas aponta para a emergência de uma nova ambiência cultural”.

Assim, as relações estabelecidas por meio dos projetos educacionais indicam uma práxis de compartilhamento de sentidos, ou seja, um processo de mediação que aqui pretende ser analisado tendo como referência o projeto desenvolvido pelos estudantes de jornalismo da UFU e os integrantes da Tenda Coração de Jesus.

Mediação educacional

Se a alfabetização midiática é propagada no Brasil como um diálogo entre os saberes e o compartilhamento de sentidos, então a mediação é a essência da educação. A mediação é um processo ativo que ocorre a partir da interação entre o repertório dos agentes mediadores, num processo dialógico em busca de novos significados (ou desenvolvimento ou aprendizado) ou resignificação dos seus significados (CITELLI, 2011).

A conversação e a capacidade de intercambiar informações/saberes/significados entre dois ou mais sujeitos, observando-se o contexto social, histórico e cultural no qual estão inseridos, é a base do pensamento educacional de Vigotsky. Para ele, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social, quando as relações estabelecidas com o outro e/ou com o meio são convertidas em funções mentais (MOREIRA, 1999). Essa conversão é mediada por instrumentos ou por signos, que, ainda segundo Moreira (1999, p. 111), “são construções sócio-históricas e culturais; através da apropriação (internalização) destas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente”.

No mesmo sentido, Paulo Freire, um dos pensadores que inspiram a educação, defende a educação como um processo dialógico, dinâmico, em que é preciso envolver e desafiar o aluno para que ele assuma, junto com o professor, o protagonismo da ação educativa. Para Freire, sem a participação efetiva do aluno não há aprendizado, pois, “aquele que é ‘enchido’ por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende” (2011, p. 29).

Tanto as ideias de Vigotsky quanto as de Freire permeiam a educação, uma vez que as práticas educacionais estão voltadas para a criação do ecossistema comunicativo numa perspectiva horizontal, polifônica e colaborativa. Como dito anteriormente, os projetos de educação estão voltados para a mobilização de saberes por meio do diálogo social e educativo, interessados em proporcionar aos jovens ou às comunidades condições para se expressarem e ocuparem espaço no universo midiático. Na educação, todos são protagonistas, pois parte-se dos saberes midiáticos que os sujeitos trazem consigo, da observância do contexto sociocultural, e, num processo mediatório, as trocas de saberes resultam na construção coletiva do conhecimento.

Assim, para que ocorra a mediação, evidentemente, é necessário pelo menos dois indivíduos dispostos e abertos a compartilhar saberes. O processo mediatório requer reciprocidade e protagonismo dos participantes, que são chamados agentes mediadores. O grau de protagonismo de cada mediador depende do grau de sua iniciativa ou poder para conduzir a mediação. Consani (2009), em sua tese de doutoramento, apresentou duas modalidades para caracterizar os agentes da ação mediadora: mediatividade e mediância⁶. Mediatividade diz respeito “à capacidade do agente para influenciar e conduzir o processo de mediação, enquanto chamamos mediância à atitude coadjuvante ou de ‘menor proatividade’ do mediador” (CONSANI, 2009, p. 167). Aquele com maior mediatividade é chamado mediativo, enquanto o mediador com maior mediância é chamado mediante. No entanto, todos são agentes, pois é o envolvimento e a participação ativa de todos que dá sentido à mediação.

Ainda de acordo com o autor, para que ocorra a participação ativa na mediação, é preciso quatro pré-condições que são inter-relacionadas:

- a. **intencionalidade**, isto é, a presença de um propósito ou deliberação definido *a priori*, sem a qual o processo mediatório perde seu sentido;

6 Marciel Consani deixa claro que “nenhum dos dois termos consta no léxico português-brasileiro” (2009, p. 167), é apenas uma forma de distinguir o papel dos mediadores.

- b. **consciência**, colocada no sentido de “percepção” mais ou menos precisa das causas e consequências do processo;
- c. **consensualidade**, identificada com a concordância (anuência) em relação ao propósito e às condições envolvidas no processo;
- d. **simetria**, entendida como a relativa igualdade ou equivalência de “poder” para dirigir ou influenciar o processo da mediação (CONSANI, 2009, p. 163).

Além dos agentes mediadores, são elementos constituintes da mediação: objeto da mediação, objetivos da mediação, fluxos mediatórios, espaço da mediação e os resultados da mediação. A fim de analisar a mediação que ocorre na prática educacional, Consani (2009) elaborou um quadro com os elementos da mediação, acompanhados de perguntas contextualizadoras para facilitar a análise. Esse quadro foi o instrumento utilizado neste artigo para demonstrar a mediação ocorrida no desenvolvimento do projeto educacional, realizado pelos estudantes de jornalismo da UFU junto com os líderes da Tenda Coração de Jesus, como citado anteriormente. Assim, temos:

QUADRO DEMONSTRATIVO DA MEDIAÇÃO EDUCACIONAL	
Perguntas contextualizadoras	Respostas no contexto
1- Agentes mediadores A. quais são os agentes da mediação? B. quem são os agentes e “de onde” (a partir de que universo cultural) eles falam? C. quem concentra o protagonismo no processo?	(A1) os estudantes de jornalismo; (A2) os líderes da Tenda Coração de Jesus - TCJ; (A3) os professores do curso de jornalismo; (B1) estudantes universitários, inseridos no universo acadêmico; (B2) praticantes da umbanda, uma manifestação da cultura religiosa e popular brasileira; (B3) acadêmicos, inseridos numa instituição de ensino superior pública; (C) o protagonismo é dividido entre os estudantes e os líderes da TCJ, pois, ambos participam ativamente da concepção, produção e distribuição dos vídeos

QUADRO DEMONSTRATIVO DA MEDIAÇÃO EDUCACIONAL	
Perguntas contextualizadoras	Respostas no contexto
<p>2- Objeto da mediação</p> <p>A. pode-se definir com clareza, o objeto da mediação?</p> <p>B. em qual universo cultural estamos trabalhando? De qual conceito de “cultura” se fala?</p> <p>C. sob quais diferentes enfoques se pode apreender esse objeto?</p>	<p>(A1) saberes para concepção e produção de vídeo; (A2) competências midiáticas;</p> <p>(B1) cultura midiática, constituída por linguagens próprias, formatos e estratégias comunicacionais;</p> <p>(C1) crítico - relacionado à literacia midiática; (C2) estético – ao considerar o vídeo uma expressão artística; (C3) tecnológico – apreensão das tecnologias digitais.</p>
<p>3- Objetivos da mediação</p> <p>A. o que se busca ao final?</p> <p>B. que processos possibilitaram a escolha deste(s) objetivo(s)?</p>	<p>(A1) contribuir para a formação dos estudantes de jornalismo; (A2) aumentar a competência midiática dos estudantes de jornalismo; (A3) proporcionar autonomia à TCJ para lidar com suas demandas midiáticas; (A4) divulgar as práticas da umbanda; (A5) promover a tolerância religiosa; (A6) reforçar a diversidade e a identidade cultural brasileira;</p> <p>(B1) projeto interdisciplinar educacional, realizado no 1o semestre do curso de jornalismo da UFU; (B2) abertura e acolhimento da ideia pela TCJ; (B3) orientação das professoras envolvidas no projeto; (B4) disponibilização dos equipamentos para produção do vídeo, tanto por parte dos estudantes quanto dos líderes da TCJ; (B5) disponibilidade de tempo e dedicação da Ialorixá Irene Rosa de Xangô – que foi protagonista em alguns vídeos.</p>

<p>C. os objetivos foram instrumentalizados (ou seja, formulados em termos técnicos, tais como objetivos gerais, específicos, metas e ações)?</p> <p>D. o processo de avaliação objetiva (objetivos alcançados/não alcançados) foi previsto?</p>	<p>(C1) objetivo geral: o item acima (A1); (C2) objetivos específicos: os itens acima (A2), (A3), (A4), (A5), (A6); (C3) metas: não foram estipuladas metas; (C4) ações: a) produção de vídeos; b) abertura do canal de vídeo no youtube; c) distribuição/ disponibilização dos vídeos no canal do youtube e na página da TCJ no facebook.</p> <p>(D1) a avaliação do desempenho dos estudantes e do processo foi feita pelas professoras; (D2) autoavaliação por parte dos alunos; (D3) o retorno da comunidade (depoimentos sobre o processo e o resultado) também representa uma avaliação.</p>
<p>4- Fluxos mediatórios</p> <p>A. existe bidirecionalidade real (nos fluxos mediados, falamos em interatividade)?</p> <p>B. existem gargalos e/ou bloqueios?</p> <p>C. existe o <i>feedback</i>?</p>	<p>(A1) bidirecionalidade entre professores (com maior mediatividade) e estudantes (com maior mediância); (A2) bidirecionalidade entre estudantes e líderes da TCJ (quando a questão era a produção midiática: maior mediatividade dos estudantes; quando se tratava da produção do conteúdo: maior mediatividade dos líderes da TCJ).</p> <p>(B1) curto espaço de tempo para o desenvolvimento do projeto (tempo máximo de 4 semanas); (B2) pouca disponibilidade de tempo para a execução do projeto (tanto por parte dos estudantes quanto pelos líderes da TCJ); (B3) falta de equipamentos e recursos profissionais para a produção dos vídeos.</p> <p>(C1) o desempenho dos estudantes é o <i>feedback</i> da mediação entre professores e estudantes; (C2) o retorno (aprovação/ reprovação) dos líderes da TCJ é o <i>feedback</i> dado na mediação entre eles e os estudantes.</p>

<p>5- Espaço da mediação</p> <p>A. a mediação ocorre em um espaço determinado?</p> <p>B. trata-se de espaço físico, virtual ou de ambos?</p> <p>C. trata-se de um espaço institucional? De que natureza?</p> <p>D. a estrutura do ecossistema educacional é transparente?</p>	<p>(A1) sim, em sala de aula e laboratórios do curso; (A2) na Tenda Coração de Jesus.</p> <p>(B) espaço físico.</p> <p>(C1) institucional – campus da universidade; (C2) institucional e comunitário – local da Tenda Coração de Jesus.</p> <p>(D) sim, tanto entre professores e estudantes quanto entre estudantes e os líderes da TCJ.</p>
<p>6- Resultados da mediação</p> <p>A. o processo foi concluído?</p> <p>B. o que foi alcançado?</p> <p>C. como se realiza a avaliação?</p>	<p>(A1) sim, foram produzidos cinco vídeos; (A2) os vídeos foram publicados no canal do youtube e na página do facebook da TCJ.</p> <p>(B1) maior competência midiática por parte dos estudantes; (B2) conhecimento sobre a cultura e a produção midiática por parte dos líderes da TCJ; (B3) divulgação da Tenda Coração de Jesus; (B4) mais visibilidade à umbanda.</p> <p>(C1) as professoras avaliam o processo – acompanhamento do desenvolvimento do projeto; (C2) ao final, os estudantes produzem um paper, relatando o processo e os resultados alcançados; (C3) também entregam um dvd com as mídias produzidas e/ou links de acesso às páginas das redes sociais virtuais (youtube e facebook), onde foram publicados os vídeos – paper e dvd são avaliados pelas professoras; (C4) autoavaliação dos estudantes; (C5) depoimentos dos líderes da TCJ.</p>

D. como o processo foi registrado?	(D1) anotações das professoras ao acompanharem o desenvolvimento do projeto; (D2) paper produzido pelos estudantes; (D3) <i>making of</i> feito pelos estudantes.
E. qual será o passo seguinte?	(E1) para os líderes da TCJ: aprender sobre a dinâmica das redes sociais virtuais para promover a interatividade nas páginas da Tenda – youtube e facebook; (E2) também espera-se que dêem continuidade à produção midiática, aprimorando o que aprenderam.

Fonte: autoria própria (2018)

Por se tratar de um projeto interdisciplinar desenvolvido durante o primeiro período do curso de jornalismo, não foi possível acompanhar a realização das atividades propostas como o “passo seguinte”. Porém, observou-se que, mesmo sem o completo domínio das estratégias e os recursos das redes sociais virtuais, os integrantes da TCJ publicaram os vídeos no canal do youtube e na página do facebook na esperança de interagir com praticantes e simpatizantes da umbanda e divulgar os princípios da religião. Uma vez presentes no ciberespaço, os vídeos estão sujeitos a novos processos mediatórios, servindo como instrumento ou o objeto de outras mediações, num movimento sucessivo e contínuo quando se busca dialogar com outros sujeitos dispostos a interagir e participar da mediação.

Considerações

A análise dos fluxos mediatórios ocorridos no desenvolvimento do projeto educacional realizado no curso de Jornalismo da UFU demonstra que as práticas educacionais são permeadas por processos de mediação, pois a relação dialógica estabelecida entre os saberes científicos, os saberes dos professores, dos estudantes e da comunidade propicia a produção de sentidos e a produção coletiva de conhecimento. Da prática educacional desenvolvida pelos estudantes da UFU decorreram vários processos de mediação: no âmbito

da educação formal (formação de jornalistas), no âmbito da alfabetização midiática (comunidade da Tenda Coração de Jesus), no âmbito sociocultural (divulgação da cultura religiosa), e no âmbito tecno-midiático (expressão e presença no ciberespaço).

Ao propor a criação de um ecossistema comunicativo no ambiente educativo, as práticas educacionais certamente precisarão atentar para os fluxos mediatórios em busca da mobilização de saberes por meio do diálogo social e educativo. A mediação educacional, como demonstrado neste artigo, é um processo contínuo, em que o envolvimento dos agentes mediadores (e a observância dos demais elementos constituintes da mediação, como: objeto da mediação, objetivos da mediação, fluxos mediatórios, espaço da mediação) é essencial para alcançar os objetivos propostos pela educação: educação por meio de ações de comunicação numa perspectiva horizontal, dialógica, polifônica e colaborativa.

Referências

BARÃO, Wallison. **Página do Facebook da Tenda Coração de Jesus**. [S.l.], 2013. Mensagem postada pelo autor na rede social Facebook em 29 de julho de 2013; Disponível em: < <https://www.facebook.com/Tendacoracaodejesus/>>. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venancio Majer; 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. ISBN: 978-85-7753-036-6

CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **Educação: Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

CONSANI, Marciel A. **Mediação Tecnológica na Educação: Conceito e Aplicações**. Tese de Doutorado apresentada ao CCA-ECA/USP, São Paulo, 2008.

D'OGUM, Wallison. **Blog da Tenda Coração de Jesus**. [S.l.]. 2011. Disponível em: <<http://tendacoracaodejesus.blogspot.com.br/>> . Acesso em 10 de dezembro de 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 43ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRIZZLE, A. & WILSON, C. (editores). **Alfabetización Mediática e Informacional: Curriculum para Profesores**. Paris: Unesco, 2011.

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

KAPLUN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP (14), jan/abr 1999, p.p.68-75.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999. ISBN: 8573261269

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

MOREIRA, M. A. A teoria da mediação de Vigotsky. In: MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. P. 109-122

PRANDI, Reginaldo. Modernidade com feitiçaria: candomblé e umbanda no Brasil do século XX. **Tempo Social**; Rev. Sociologia. USP, São Paulo, v. 2 n. 1: p. 49-71, 1.sem. 1990. ISSN: 1809-4554

_____. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 4, n. 8: p. 151-167, jun. 1998. ISSN 1806-9983

_____. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Estudos Avançados**. USP, São Paulo, v. 18 n. 52: p. 223-238, sept/dec. 2004. ISSN 1806-9592

PRESTES, Míriam. **Umbanda: Crença, Saber e Prática**. Rio de Janeiro, Pallas, 2007.

ROHDE, Bruno Faria. Umbanda, uma religião que não nasceu: breves considerações sobre uma tendência dominante na interpretação do universo umbandista. In: **REVER - Revista de Estudos da Religião**. São Paulo: PUC/SP, mar 2009, p.p 77-96 . ISSN 1677-1222

SCHAUN, Angela. **Educomunicação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

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

TENDA CORAÇÃO DE JESUS. **Blog da Tenda Coração de Jesus**. [S.l.]. 2011. Disponível em: <<http://tendacoracaodejesus.blogspot.com.br/>> . Acesso em 10 de dezembro de 2017

TENDA CORAÇÃO DE JESUS. **Canal no YouTube da Tenda Coração de Jesus**. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UC8UzNcv6UxfYbAGszRZ-W3Q/feed>> . Acesso em 10 de dezembro.

TENDA CORAÇÃO DE JESUS. **Página do Facebook da Tenda Coração de Jesus**. [S.l.], 2013. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Tendacoracaodejesus/>>. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

Sobre os autores

CHRISTIANE PITANGA: Pesquisadora e professora do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, Minas Gerais). É Doutoranda em Educação (PPGED/UFU) e participa do Grupo de Pesquisa em Tecnologias, Comunicação e Educação GTECOM/UFU. E-mail: pitanga@ufu.br

MARCIEL CONSANI: Pesquisador e professor do Departamento de Comunicação e Artes da Escola de Comunicações Artes da Universidade de São Paulo CCA-ECA/USP. É Doutor em Ciência da Comunicação (PPGCOM/USP). E-mail: mconsani@usp.br

Convergência dos meios e educomunicação: um estudo de caso do episódio “Torcedores de times rivais”, do Quintal da Cultura

Marcele Aroca Camy

Rose Mara Pinheiro

Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre a relação entre a convergência dos meios e a educomunicação. Para isso, a análise está focada no programa Quintal da Cultura, produzido e exibido pela TV Cultura, mais especificamente no episódio “Torcedores de times rivais”, por meio de três filtros: convergência, inteligência coletiva e segmentação, a partir dos conceitos de Henry Jenkins e de Ismar de Oliveira Soares.

Uma das principais preocupações da análise é entender a produção de conteúdos para o público infantil em um momento em que, segundo Gonçalves (2017), há uma gama quase infinita de possibilidades midiáticas a cada semana e uma rede de aparelhos nos quais podem ser encontradas ofertas direcionais aos diferentes interesses e tempos, que forçam a televisão a se desdobrar no

diálogo com um público ativo, que nasceu em meio à efervescência tecnológica e à expansão da internet.

[...] o tempo diário que as pessoas passavam consumindo mídia aumentou à medida que aumentavam as opções de meios de comunicação, mas essa expansão tinha como limite a quantidade de tempo que o consumidor médio passava ocupado com conteúdos de entretenimento fora do trabalho, da escola ou do sono. Diante de uma variedade aparentemente infinita, o consumidor médio estabeleceu o padrão de consumir entre dez e 15 canais de mídia. A programação da TV aberta ainda detém um grau maior de fidelidade, mas as principais redes de TV por assinatura estão atraindo uma fatia do bolo à medida que a fragmentação do público prossegue. (JENKINS, 2009, p.101).

É importante dizer que a TV Cultura é uma emissora de caráter público, pertencente à Fundação Padre Anchieta (de direito privado - criada por lei do Governo do Estado de São Paulo, que conta com dotações dos governos estadual e federal, e auxílio financeiro da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo). Ela é referência em produtos televisivos dedicados à criança e se destaca por fugir dos padrões comerciais, com uma programação alternativa, que visa à formação de espectadores críticos, com foco em cidadania e educação (GONÇALVES, 2017, p.598).

A TV Cultura também é considerada a emissora com a segunda melhor programação do mundo (entre 66 principais redes de televisão de 14 países, ficando apenas atrás da BBC One), conforme pesquisa realizada em 2013 (e divulgada em 2014) pelo Instituto Populus, sob encomenda da BBC (emissora britânica).¹ Mas “como utilizar o potencial de uma tecnologia audiovisual com fins educativos?”, já questionava Michele Mattelart (In CITELLI, 1999, p.151). E se le-

1 De acordo com a reportagem “TV Cultura tem a 2ª melhor programação do mundo, diz pesquisa”, publicada pela revista Exame em 31/01/2014. Disponível em <<https://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/tv-cultura-tem-2a-melhor-programacao-do-mundo-diz-pesquisa/>> Acesso em 19 de abril de 2018.

varmos essa pergunta para um contexto voltado ao público infantil, pode-se supor que Jenkins (2009, p. 185) responderia: “Numa cultura de caçadores as crianças brincam com arco e flecha. Na sociedade da informação, elas brincam com informação”.

Educomunicação e Convergência

É nessa inter-relação entre os campos da Comunicação e da Educação que surge a Educomunicação, também conhecida como pedagogia da comunicação, didática dos meios audiovisuais, educação midiática, recepção crítica da mídia, educação para televisão, pedagogia da imagem, e educação para comunicação (APARICI, 2014).

Segundo Soares (2011), a Educomunicação inaugura um novo paradigma discursivo transversal, constituído por conceitos interdisciplinares. A busca do diálogo entre os segmentos

designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se, hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude. (SOARES, 2014, p. 15).

Isso significa que não se trata apenas de utilizar a comunicação como instrumento, como a TV e/ou redes sociais, como o próprio *Youtube*, para educar, mas que a comunicação se converta na “vértebra dos processos educativos”, como menciona Soares (2011) em referência a Mario Kaplún: educar pela comunicação e não para a comunicação. Trata-se da perspectiva da Comunicação Educativa como relação e não objeto, na qual “os meios são ressuscitados a partir de um projeto pedagógico mais amplo” (SOARES, 2011, p. 23).

Entre as áreas de intervenção da Educomunicação, definidas por Soares (2014, p. 18), a Mediação Tecnológica na Educação preocupa-se “com os procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa”.

Nessa área, o tripé comunicação, educação e tecnologia dialoga diretamente com a “cultura da convergência”, de Jenkins, à medida que estabelece e amplia a participação coletiva, promovendo o protagonismo e alterando significativamente o processo comunicativo.

Para Jenkins (2009), a convergência define transformações mercadológicas, culturais, tecnológicas e sociais e altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e os consumidores processam a notícia e o entretenimento. “A convergência refere-se a um processo, não a um ponto final”. (JENKINS, 2009, p. 43). Desta forma, a convergência midiática indiscutivelmente impacta na forma de produção e consumo dos meios de comunicação.

Se a nossa sociedade é mediada, é por causa da convergência e da conexão, porque todos os aspectos das nossas vidas são tocados pela mídia e porque mais e mais de nós temos a capacidade de comunicar nossas ideias por meio de múltiplos canais de mídia. (JENKINS, 2016, p. 216).

A partir de considerações de Levy (2007) sobre a inteligência coletiva, Jenkins (2009, p.30) enfatiza que a associação de recursos e habilidades de cada um pode ampliar o conhecimento de todos, inclusive das crianças.

Portanto, unir conhecimento, compartilhar e comparar sistemas de valores, formar conexões entre pedaços espalhados de informação, expressar interpretação e sentidos em relação a ficções populares e circular as criações por meio da internet, são habilidades que, segundo Jenkins (2009), tornam a criança com participação plena da cultura de convergência.

Outro conceito importante é o da segmentação ou *narrowcasting*, entendido como o deslocamento do enfoque do produto para o público-alvo, no qual se conhece o consumidor, para oferecer-lhe o produto correto. Assim, Mira lembra que os teóricos de marketing afirmam que segmentação

é uma estratégia gerada pelo desenvolvimento da demanda e pela percepção de que os consumidores têm a necessidades diferentes, cujo atendimento por produtos específicos pode ser, dependendo

do caso, mais lucrativo do que a atuação às cegas no mercado de massa. (MIRA, 2003, p. 248)

Mas além da visão econômica, vale considerar também a importância de padronização para determinadas situações e objetivos e ainda segmentação como resultado de “interação entre o caráter aberto da construção da identidade pessoal e coletiva, na modernidade” (MIRA, 2003, p.257).

[...] o advento do *narrowcasting* foi também motivado pela emergência de zonas de demanda social – mais ou menos amplas, dependendo de diferentes espaços geográficos e fatores sociodemográficos – sob medida para a produção de programas de TV capazes de atender os requisitos, preferências e gostos de segmentos específicos do público espectador. (BUONANNO, 2015, p. 78).

Buonanno (2015) admite que as plataformas *narrowcast* introduziram uma variedade alargada de escolhas e conteúdos. Trata-se portanto, de uma fragmentação do público e dos conteúdos produzidos pela mídia, que busca uma série de elementos para compor esse cenário e fazer com que ele se torne eficaz - economicamente e socialmente.

Esse movimento é mais um processo de convergência, que cria novas formas de lidar com nichos de mercados específicos, como o infantil. E quem fizer com qualidade e criatividade, aproveitará as oportunidades de mercado e comunicação direcionada.

Para Velozo (2008), trabalhos que abordam conceitos de posicionamento e segmentação têm uma literatura até profícua. Entretanto, faltam trabalhos com foco exclusivo ao mercado infantil, que segundo ele, decorre do fato desse público estar em pleno processo de desenvolvimento social.

Uma análise do episódio “Torcedores de times rivais”, do Quintal da Cultura

Um quintal com música, contos de histórias, literatura, folclore, fábulas e muitos outros elementos educativos. Assim é o “Quintal da Cultura”, um programa brasileiro, de gênero infantil, que existe desde 18 de abril de 2011.

Produzido e transmitido pela TV Cultura, de segunda a sexta-feira, às 8h30 e às 14h15, com maratona aos sábados, às 14h30. Seus conteúdos são disponibilizados em redes sociais, como *Facebook* e *Youtube*, neste último desde 14 de junho de 2011, conta com mais de 160 milhões de visualizações e ultrapassando o número de 100 mil inscritos.

O programa também conta com um *site* oficial no portal da TV Cultura e distribuição de DVD, com compilação de histórias, episódios, músicas e extras com informações dos personagens (GONÇALVES, 2017).

Os conteúdos ganham vida nas vivências dos irmãos Ludovico (interpretado por José Eduardo Rennó) e Doroteia (Helena Ritto); junto ao amigo Osório (Jonathan Faria, também responsável pela manipulação dos bonecos Quelôneo, um jabuti e da minhoca Minhoquias).

O Quintal da Cultura possui diversos quadros, com conteúdos variados e produções exclusivas no *Youtube*, como o *Vlog* do Quintal, no qual os personagens fazem vídeos para a plataforma digital.

Há sete anos no ar, o programa ganhou inclusive o prêmio de melhor programa infantil, em 2014, na categoria “Televisão” (ABC DO ABC, 2014), o que indica sua qualidade e aceitação pelo público-alvo e crítica especializada.

Os bons índices de audiência alcançados também são um fator a ser considerado, já que o formato ainda é único no país: os atores adultos interpretam personagens crianças em curtas esquetes, que vão desde interações diretas com a câmera até o diálogo com outros personagens de ‘carne e osso’, bonecos animados e bonecos estáticos. A atração tem conquistado o público infantil de diferentes faixas etárias, por apresentar um espaço lúdico no qual diversão e conhecimento contribuem juntos para a realização de uma das missões da TV pública brasileira – o seu caráter educativo. (GONÇALVES, 2017, p.599).

A preocupação pedagógica da série que, segundo Gonçalves (2017), pode ser percebida desde o roteiro até a atuação e interação com as crianças

telespectadoras, demonstra relação indissociável deste produto midiático com a Educação.

O episódio escolhido para esta análise é “Torcedores de times rivais”, um vídeo disponibilizado no *YouTube* em 5 de julho de 2017, com duração de 9’56”, com mais de 50 mil visualizações e mais de 680 curtidas, que já foi transmitido no canal aberto da TV Cultura.

A primeira consideração que se pode fazer é que, como afirma Jenkins (2009, p. 47), a convergência midiática impacta no modo como os meios são consumidos e “representa uma oportunidade de expansão aos conglomerados das mídias, já que o conteúdo bem-sucedido num setor pode se espalhar por outras plataformas”.

Além disso, durante todo o episódio, o roteiro e consequentemente os personagens fazem uso e referências de tradicionais e “novos” meios de comunicação: jornal impresso, celular, internet e televisão.

A estória se inicia com a personagem Doroteia lendo a manchete da capa do jornal impresso “Jornal do Quintal” (veículo fictício criado pelo programa): “Torcedores de times rivais de futebol brigaram violentamente durante o jogo”. Em uma conversa direta com o público, ela conta que, por meio da internet, os torcedores marcaram encontro fora do estádio. Dois deles brigaram e foram levados ao hospital com ferimentos graves.

Em seguida, entra em cena o irmão dela, Ludovico, com um celular na mão (lembrando que ambos os personagens são crianças), lendo em voz alta uma mensagem de texto que está escrevendo para um amigo, confirmando um encontro presencial para assistirem juntos a final de campeonato de futebol entre os times – também imaginários – “Gafanhotos Verdes” e o “Lombriga Futebol Clube”.

É a partir daí que se desenrola todo o enredo da estória, pois sendo aparentemente semelhante ao que Dorotéia leu no jornal, a menina assimila a manchete como realidade imutável, que se repetirá com o irmão. O que inclusive demonstra e/ou reforça nesse recorte fictício o poder da informação veiculada pelos meios de comunicação.

No entanto, o foco está na conexão gerada na construção do contexto: notícia veiculada em jornal impresso, jogo de futebol que será transmitido na TV, encontro marcado via celular. Todos os meios de uso e consumo das crianças-personagens.

Em menos de dois minutos do episódio, uma ampla convergência em diversos aspectos é apresentada ao público-alvo.

Os consumidores estão utilizando novas tecnologias midiáticas para se envolverem com o conteúdo dos velhos meios de comunicação, encarando a internet como um veículo para ações coletivas – solução de problemas, deliberação pública e criatividade alternativa. (JENKINS, 2009, p. 235).

Ao fim da estória, Dorotéia e Ludovico constatam que não é porque uma situação foi divulgada na imprensa que ela necessariamente vai se repetir sempre da mesma maneira. Os dois ficam aliviados ao perceberem que não haverá briga, pois nenhum dos amigos envolvidos tinha essa intenção e assim, todos assistem juntos ao jogo transmitido na TV: Ludovico, Dorotéia e Osório (amigo de Ludovico). É nesse momento, que o aparelho televisor aparece no episódio, tornando-se forte elemento de convergência de todo o conteúdo – TV aparecendo na internet; TV aparecendo na TV (quando à época de transmissão do episódio em referência); TV como meio de transmissão de jogo divulgado em jornal impresso e também subliminarmente mencionada em conversa via celular (quando na marcação de encontro para consumir determinado conteúdo). A mesma relação pode ser feita com jornal impresso que aparece na TV e internet (via YouTube); e do próprio celular, que apesar de ser um elemento mais comum na presença desses dois ambientes, não é menos importante na convergência do contexto apresentado.

Outro aspecto que se destaca no episódio é a escolha não velada de trabalho com inteligência coletiva, em forma de bônus. Ao fim do episódio aparece uma claquete com a palavra “briga” e, em seguida, cinco crianças conceituam a palavra e suas experiências, exemplificando e opinando sobre o assunto. Desta

forma, as crianças do vídeo, em conjunto, passam a construir um significado para a palavra, na junção dos relatos e afirmações fragmentadas.

O que consolida uma inteligência coletiva não é a posse do conhecimento que é relativamente estática -, mas o processo social de aquisição do conhecimento - que é dinâmico e participativo -, continuamente testando e reafirmando os laços sociais do grupo social”, (JENKINS, 2009, p.88).

Assim, a escolha de fazer esse momento separado da estória oferece um realce especial para a reflexão do tema, além de informações adequadamente direcionadas à faixa etária proposta pelo produto, atingindo relações que podem ser feitas na visão de mundo da criança, mesmo que generalizadas.

Com a presença de um aparato complexo de comunicações gerais em uma sociedade mediatizada, os saberes circulam na sociedade de modo acelerado, diversificado, a partir de fontes das mais variadas, e vinculados a objetivos muito diferenciados. Mais do que simples “saberes”, multiplicam-se dispositivos de mediação e circulação dos saberes. Em consequência, modificam-se as aprendizagens relacionadas a tais saberes. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.62).

É, portanto, por meio de um diálogo das crianças que aparecem ao fim do vídeo, com a(s) criança(s) que assiste(m) ao conteúdo, que se estabelece uma rede de construção do conhecimento sobre “briga”. O que lembra uma afirmação do educador Paulo Freire, em outro contexto, mas com pontuações também pertinentes ao assunto:

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2017, p.25).

Já o terceiro ponto de análise é a segmentação do conteúdo em específico. O episódio é pensado e produzido com uma série de elementos voltados para o público-alvo. O cenário é criativo, atrativo e lúdico, com um quintal bastante colorido, vívido e cheio de elementos que remetem à infância, como bolas e quadro negro com desenhos infantis. O figurino também é de grande notoriedade, os atores são caracterizados de crianças, com roupas coloridas, meiões até o joelho e diversos adereços. Dorotéia apresenta-se com vestido de babado, colete, enfeites no “cabelo” (caracterizado como uma peruca verde) e um anel de plástico infantil, na mão esquerda da personagem; Ludovico, também com cabelo verde, tem um *blaser* cheio de flores e botões de tamanhos diferentes; e Osório chama a atenção em suas roupas listradas e xadrezes (um pouco mais formais que as dos demais personagens), e por usar um óculos branco, que inclusive ganha ainda mais destaque no rosto pelo fato de ele não ter cabelo - um estilo que remete à imagem estereotipada do menino “nerd” ou muito inteligente. Os sapatos de todos os personagens são estilo “clown” (de palhaço) e a maquiagem também é chamativa e faz a diferença na composição final.

Todos esses elementos criam um universo lúdico para atratividade do público infantil.

[...]o trabalho com os meios, tecnologias e produtos mediatizados sob a ótica da educação, desenvolve-se através de múltiplas ações, abordagens e reflexões. Trabalhando modos acurados de ver o mundo em sua diversidade social e jeitos de vivenciá-lo poeticamente, pela inclusão do imaginário e do simbólico, essa interface se propõe com diversidade, exigindo sempre muita sutileza na abordagem das interações. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.58).

Considerando que a capacidade de compreensão da criança muda entre um período e outro, e com base nos apontamentos de Velozo (2008), os conceitos do processo de desenvolvimento cognitivo servem para a compreensão do uso da variável idade como base para segmentação de mercado. Por isso, a preocupação estética, visual, de linguagem e conteúdo, de todo o episódio “Torcedores de times rivais”.

A linguagem e a dramaturgia dos personagens são outro ponto de interesse. Embora a linguagem seja enquadrada à compreensão do público infantil, é também ferramenta de aproximação e que, em nenhum momento menospreza a criança. Pelo contrário, opta-se logo no início do episódio por quebrar a “quarta parede” e dialogar diretamente com o público, em alguns momentos, de maneira tão bem colocada, que a personagem Dorotéia chega a fazer questionamentos e encenar com auxílio de recurso sonoro, o recebimento (induzido) de resposta do espectador ou telespectador – estabelecendo diálogo, aproximação, participação e valor no público-alvo.

Ao mesmo tempo e em trabalho conjunto com os demais elementos, a dramaturgia na interpretação dos personagens é o que dá o “tom” de ainda mais atratividade e personalidade do conteúdo. E também contribui para uma recepção ativa (com elementos que auxiliam na construção de sentidos) e sinalização de um outro espaço de convergência (do teatro ou discurso teatral, dos palcos ou ambientes presenciais, para a TV ou internet), lembrando que convergência não está voltada somente para transformação ou migração tecnológica, mas para um fenômeno que revoluciona o modo de encarar a produção de conteúdo, o que pode ocasionar consequências positivas de enriquecimento cultural e coletivo.

Considerações finais

Os resultados do trabalho apontam para uma reflexão acerca de como a mídia vem produzindo conteúdos para o público infantil. Desta forma, é possível descrever indícios dos caminhos que a educomunicação e a convergência têm utilizado e percorrido no meio televisivo. Assim, por meio deste conteúdo foi possível analisar e constatar inclusive quais e como são utilizadas determinadas ferramentas nas atuais práticas educacionais de um produto nacional, segmentado, que propicia trocas de informação, expressão e comunicação.

O episódio “Torcedores de times rivais”, do Quintal da Cultura, foi analisado pelos filtros da Convergência, Inteligência Coletiva e Segmentação. Abordando na ordem contrária, o produto cumpre sua função de conteúdo direcionado (*narrowcasting* ou segmentação), com ricos elementos que se complementam e dialogam, formando um ambiente atrativo, de qualidade e que oferece infor-

mação adequada ao público que se quer atingir. Isso é bastante significativo, pois é um produto infantil de referência, evidenciada em seus diversos aspectos, e que faz lembrar também que

[...] tanto as crianças como os professores vivem num espaço social mediatizado por mensagens televisivas, radiofônicas, jornalísticas, etc, capazes de provocar alterações nos comportamentos, criarem referências para o debate público, influenciarem na tomada de decisões, afim de revelarem muitas vezes, os próprios limites do discurso pedagógico. (CITELLI, 1999, p.140).

No quesito inteligência coletiva, a forma escolhida como apresentação e vivência da prática é o que se deve frisar. Um elemento essencial é que o episódio estudado proporciona um diálogo de criança para criança o tempo todo.

As personagens da série são todas crianças (embora interpretados por atores adultos) e as entrevistas finais são realizadas com crianças, que compartilham suas vivências, conhecimentos e opiniões para a formação de um conceito que, não é finalizado e determinado pelo emissor/produtor, mas fornecido de diversas maneiras para que o receptor forme sua opinião e conceito sobre uma teia de informações apresentadas (desde construção de palavras e sentidos, como atitudes, comportamento e valores ético-morais-educativos).

Esse diálogo de criança para criança propõe uma identificação, aproximação e empoderamento da própria criança. Isso também se reforça quando ela fala direto para câmera, segurando um microfone e dizendo o que sabe ou acha sobre determinado assunto. “Crianças estão ensinando crianças o que elas precisam saber para se tornarem participantes plenas da cultura da convergência”. (JENKINS, 2009, p. 249).

Com esse “gancho”, o aspecto convergência dos meios de comunicação, do episódio “Torcedores de times rivais”, entrelaça pontos e elementos, fazendo diferentes graus de conexão. Entre eles se destacam a convergência da internet, TV, jornal impresso e o próprio celular. Além das análises de fluxos migratórios e cruzamentos, observou-se uma proposital alusão insistente aos meios de comunicação tradicionais, como jornal impresso e principalmente a televisão.

O episódio inicia com a presença de um jornal impresso e finaliza com crianças sendo entrevistadas em um formato que remete ao telejornalismo convencional, incluindo objetos como a própria canopla (peça com logotipo da emissora de TV, que envolve o microfone da instituição) com logo do Quintal da Cultura, reforçando inclusive a marca do produto; quando poderia transmitir a mesma mensagem em outro formato, mas a opção fica clara e expressiva.

Jenkins (2009) fala que os velhos meios de comunicação não serão substituídos, mas terão suas funções e *status* transformados pela introdução de novas tecnologias. No entanto, ele também alerta para os riscos da migração, sem volta, de um espectador da televisão, por exemplo, para a internet.

A análise do episódio do Quintal da Cultura evidencia uma prática educacional à medida que relaciona a Comunicação, a Educação e a Tecnologia, transformando as crianças em protagonistas e enfatizando a convergência dos meios como uma ação que valoriza a participação, a aproximação e a apropriação do conhecimento.

Referências

ABC DO ABC. **Quintal da Cultura vence o prêmio APCA**. Disponível em: <<http://www.abcdabc.com.br/brasil-mundo/noticia/quintal-cultura-vence-premio-apca-23939>>. Acesso em 20 de abril de 2018.

APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação, para além do 2.0**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2014.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação e Educação**. Questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

BUONANNO, Milly. Uma eulogia (prematura) do broadcast: o sentido do fim da televisão. **Revista Matrizes**, v. 9 - Nº 1 jan./jun., p. 67-86, São Paulo: 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/100674>>. Acesso em 23 de março de 2018.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação**. A linguagem em movimento. São Paulo: Ed. Senac, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GONÇALVES, Jean Carlos. A Escola no Quintal da Cultura: Teatralidade em perspectiva dialógica. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, p.594-614 jul./set.2017.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

_____. Convergência e Conexão são o que impulsiona a mídia agora. Entrevista concedida a Priscila Kalinke e Anderson Rocha. In: **Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. V. 39, n. 1, jan/abr. 2016. São Paulo: Intercom, 2016, pp. 213-219.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MIRA, Maria Celeste. Cultura e Segmentação: Um olhar através das revistas. IN: SILVA, Ana Amélia da; CHAIA, Miguel (Orgs.). **Sociedade, Cultura e política: ensaios críticos**. São Paulo: Ed. São Paulo, 2003.

QUINTAL DA CULTURA. **Página Quintal da Cultura no Facebook**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/pg/quintaldacultura/about/>> Acesso em 19 de abril de 2018.

_____. **Canal Quintal da Cultura no Youtube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/quintaldacultura/about>>. Acesso em 19 de abril de 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2014.

_____. Educomunicação: Um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson Odaír; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2011.

TV CULTURA. **Programa Quintal da Cultura**. Disponível em: <<http://tvcultura.com.br/programas/quintaldacultura/>> Acesso em 19 de abril de 2018.

_____. **Quintal da Cultura – Torcedores de times rivais**. Vídeo, 9’56’’. Publicado em 5 de julho de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lvokp9gn7LQ>> Acesso em 22 de março de 2018.

VELOZO, Andres Rodriguez. **Estratégias de segmentação e posicionamento direcionadas para o mercado infantil**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2008.

Sobre as autoras

Marcele Aroca Camy - Mestranda em Comunicação (bolsa Capes) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), onde também integra o Grupo de Estudos de Educomunicação e se graduou em Comunicação Social – Jornalismo. A pesquisadora atua e reside em Campo Grande (MS) e possui ainda, MBA em Marketing e Vendas (Uniderp-Anhanguera) e especialização em Revisão de Texto (Universidade Cândido Mendes). E-mail: marcelearo-cao@gmail.com.

Rose Mara Pinheiro - Professora do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande. Possui Doutorado em Ciências da Comunicação, pela ECA/USP, na área de Educomunicação, e Pós-Doutorado na Faculdade Cásper Libero (bolsa Capes). Jornalista formada pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, com especialização em Educação e Comunicação pela ECA/USP, e mestrado em Processos Comunicacionais pela Universidade Metodista de São Paulo. Desde a especialização, tem-se dedicado aos estudos da Educomunicação. E-mail: rose.pinheiro@ufms.br

Rádio e TV CIEJA PERUS I: inclusão e cidadania como prática pedagógica em educomunicação

Rossini de Araujo Castro

O objetivo Geral deste trabalho é verificar a viabilidade do uso da web rádio e recursos tecnológicos para o aprendizado dos alunos-repórteres no âmbito da Rádio e TV CIEJA PERUS I. Os objetivos específicos são: criar e consolidar a web rádio no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus I; utilizar os recursos de comunicação e tecnologia como forma de relações entre sujeitos da Rádio e TV CIEJA Perus I; possibilitar a produção audiovisual na Rádio e TV CIEJA PERUS I, e fomentar a criticidade no consumo e produção das mídias.

O presente trabalho se justifica em razão de que na cidade de São Paulo, a Educomunicação é uma política pública da Secretaria Municipal de Educação para fomentar a participação dos alunos regularmente matriculados a terem acesso às novas mídias e a aprenderem a utilizá-las num ambiente contextualizado de protagonismo estudantil e formação do espírito crítico em relação ao uso das tecnologias. A Lei 13.841 (Lei Educom), da Prefeitura de São Paulo (SÃO PAULO, 2004) e a Portaria Nº 5.792 da Secretaria da Educação do Município de São

Paulo, fundamentam legalmente o “Programa Educom - Educomunicação nas ondas do Rádio” e a criação da Imprensa Jovem nas escolas municipais (SÃO PAULO, 2009).

A Fundamentação teórica se concentrou na tarefa de elucidar o novo campo do conhecimento da Educomunicação com pesquisa bibliográfica dos autores Freire (2017), Moran (2001; 2017) e Pinheiro (2013). As ideias principais da Fundamentação teórica faz referências aos conceitos de complexidade, transdisciplinaridade (MORIN, 2011), educomunicação (PINHEIRO, 2013), as TIC na prática pedagógica para a inclusão e para a cidadania, radio escola na educação (FREIRE, 2017; MORAN, 2017; MORIN, 2011).

Moran (2017) insiste que a diferença no uso da tecnologia é o a utilização que alguns educadores, gestores e estudantes fazem da tecnologia de maneira aberta e criativa com a capacidade de encantar, fazer sonhar, de inspirar. Assim professores inteligentes e acolhedores são capazes de utilizar os aplicativos das redes sociais de forma interessante e acolhedora (MORAN, 2017, p.1). Para o autor, as tecnologias mais interessantes estão integradas aos smartphones, cujos aplicativos favorecem o acesso à informação, desenvolvimento de projetos, multiplicidade de comunicação, compartilhamento de conhecimento, esclarecimento de dúvida, participação em fórum, aperfeiçoamento da técnica da fala em público e desenvolvimento da escrita.

Para Morin, o conhecimento significativo deve enfrentar a complexidade. Nessa perspectiva, a educação deve promover a inteligência geral apta e referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. Assim sendo, *complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

Para Nicolescu (1999), a metodologia da transdisciplinaridade é definida pelos Níveis de Realidade, a Complexidade e a Lógica do Terceiro Incluído. Com o apoio desses três pilares metodológicos, podem-se inventar os métodos e mo-

delos transdisciplinares adequados a situações particulares e práticas (NICOLESCU, 1999, p.9). Ao trabalhar com a multirreferencialidade do conhecimento, o princípio que rege os temas transversais muda o conceito de conhecimento. Passa-se da disciplinaridade à transdisciplinaridade. O conhecimento é concebido como uma rede de conexões o que leva à multidimensionalidade do conhecimento, à distinção de vários níveis de realidade (SANTOS, 2008, p.74).

Para centrar a atenção na epistemologia da Educomunicação, passa-se a analisar a tese de doutorado de Pinheiro (2013), focalizando em dois aspectos da sua pesquisa, sendo o primeiro a trajetória teórica da construção do campo da educomunicação e o segundo aspecto é o da epistemologia. Essa tese apresenta a origem dos estudos em educomunicação e demarca a fundação do Núcleo Comunicação e Educação (1996) na Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP) sob a coordenação geral do Professor Ismar de Oliveira Soares como um dos fatores que desencadearam pesquisas, programas, projetos, redes sociais, e eventos focados na inter-relação entre a educação e a comunicação, ressaltando que o trabalho desenvolvido pelo NCE (Núcleo Comunicação e Educação), durante todo esse tempo estabeleceu a educomunicação como um novo campo de intervenção social (PINHEIRO, 2013 p. 23). Na era digital, em que a “onipresença da tecnologia resultou em transformações sociais, produções simbólicas de sentido e na capacidade de ver o mundo, alterando os conceitos de tempo e espaço” (PINHEIRO, 2013, p.25), a educomunicação se configura como o campo de intervenção social que também se encontra em trânsito como a sociedade contemporânea e que poderá responder aos anseios de uma sociedade que clama por uma participação sempre maior das pessoas nos processos comunicacionais. Nesse sentido de transitoriedade e de constante transformação, a educação problematizadora proposta, há trinta e quatro anos, por Paulo Freire em 1974¹, se aproxima dos princípios da educomunicação, por que entende a educação como permanente labuta entre a inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Para Freire, a educação se refaz constantemente na práxis.

1 A obra citada nas Referências é a 64 ed. de 2017, mas a primeira edição foi em 1974.

O autor parte do princípio que é preciso preparar os professores, focando no primeiro processo comunicacional de interação direta com esses profissionais. Dando prosseguimento ao resgate histórico do campo da educomunicação, Pinheiro (2013) apresenta as cinco áreas da educomunicação que requer obrigatoriamente uma intervenção social: 1. Expressão comunicativa; 2. Educação para a comunicação; 3. Mediação tecnológica nos espaços educativos; 4. Gestão da educomunicação nos espaços educativos; 5. Reflexão epistemológica. Cada uma dessas áreas corresponde a uma intervenção social da educomunicação sendo que, no primeiro campo (expressão comunicativa), o foco é nas possibilidades das artes corporais e das novas tecnologias de ampliarem substancialmente o potencial comunicativo das comunidades humanas. Já no campo da educação para a comunicação, o enfoque é a ação dos educadores na formação da consciência crítica em relação às mensagens editadas e vinculadas nos meios de comunicação de massa. No campo da mediação tecnológica nos espaços educativos, a intervenção social da educomunicação está voltada para identificar a interação dos novos meios de comunicação como objetivo de democratizar e desmitificar o uso das novas tecnologias, colocando-as a serviço da sociedade. A quarta área de intervenção social é da gestão da educomunicação nos espaços educativos com o objetivo de certificar o planejamento e a implementação organizada dos recursos da informação, de modo a garantir a eficiência na construção de ecossistemas comunicativos. A quinta e última esfera de intervenção social da educomunicação é da reflexão epistemológica que abarca a pesquisa e a avaliação sistemática, dedicadas a entender a complexidade das relações entre comunicação e educação (PINHEIRO, 2013, p.28 e 29). Fazendo um resgate histórico da formação do campo da educomunicação, Soares lembra as ações de Roquette Pinto e Monteiro Lobato, em meados do século XX. Nesse período a influência da Escola de Frankfurt focalizou na ideologia, nos conteúdos políticos presentes na cultura de massa, principalmente as mensagens veiculadas pelo cinema e a televisão. Na década de 1970, os movimentos comprometidos com a conscientização do público focado na atitude crítica e ideológica ganham fôlegos, incentivados principalmente pelas igrejas cristãs e pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Desse modo surgem os programas de Leitura para os Meios e Leitura

dos Meios, especialmente na América Latina. E na década de 1980 a relação entre os Meios e a escola se estabelece na discussão. Enquanto que os anos 1990 com o advento da internet inauguram o debate sobre o uso das tecnologias no ensino (PINHEIRO, 2013, p.67). Pinheiro reitera a perspectiva de Soares quanto a importância da mediação tecnológica nas transformações e interferência das programações dos meios comunicacionais constituídos. Para garantir a qualidade dos programas veiculados pelos meios o caminho é a produção midiática na escola. Isso possibilita a apropriação dos meios para transformar a relação com a tecnologia, e a democratização da comunicação, que facilita a pluralidade de vozes e visões. Para tanto, faz-se necessário criar e manter ecossistemas comunicacionais nos espaços educativos. (PINHEIRO, 2013 p.71).

Na cidade de São Paulo a interação dos novos meios de comunicação com o objetivo de democratizar e desmitificar o uso das novas tecnologias, colocando-as a serviço da sociedade se concretizou na Lei Municipal nº 13.941/04, que institui o “Programa Educomunicação Pelas Ondas do Rádio - EDUCOM”, regulamentada pelo Decreto nº 46.211/05; e na PORTARIA SME nº 7.991 DE 13 de dezembro de 2016 que define normas complementares e procedimento para a implementação do “Programa Imprensa Jovem”.

Nesse contexto a RÁDIO E TV CIEJA PERUS I, resultante das práticas pedagógicas de alunos, professores e gestão está inserida no Programa Imprensa Jovem da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e se configura como agência de notícias da unidade escolar.

A RÁDIO E TV CIEJA PERUS I está contemplada no PPP do CIEJA Perus I como agência de notícias escolar com práticas pedagógicas de inclusão e cidadania:

Em 2017 foi implantada a Imprensa Jovem e Adulta, com programação diária de rádio escolar planejada e executada pelos estudantes, bem como documentação e veiculação das atividades realizadas por meio da rádio e da TV CIEJA (CIEJA PERUS I, 2018, p.5).

Na rede municipal de ensino (RME), os documentos fundadores da educação inclusiva são: Decreto Municipal nº 45.415/04, Política de Atendimento à Inclusão, Art III, § 8 - Parágrafo Único; Portaria SME 5718/04, organiza funcionamen-

to de SAAI; entre outros. No entanto, os citados, balizam a ação de educação inclusiva da unidade escolar conforme registrado no PPP:

O combate a todas as formas de preconceito ou discriminação, entre pessoas com diferenças de cultura, etnia, cor, diversidade (identidade) de gênero, orientação sexual, nacionalidades (imigrantes e refugiados), origem e posição social, profissão, religião, opinião política, deficiência ou outra diversidade é um dos eixos centrais desse PPP, que visa a conscientização do nosso território comunitário para o exercício pleno de uma vida em que se garantam os Direitos Humanos essenciais ao cotidiano, tanto quanto a qualificação para o mundo do trabalho, possibilitando assim combater o subemprego, o desemprego e a exploração que permeiam a população de baixa renda (CIEJA PERUS I, 2018, p.16).

A ação pedagógica da RÁDIO E TV CIEJA PERUS I se concretiza no itinerário formativo na sala de informática, onde acontece a oficina de rádio jornalismo, mas permeia todos os ambientes, inclusive o da sala de aula com práticas educacionais que visam a inclusão e a cidadania, já definidas neste trabalho.

Quanto a criação da RÁDIO E TV CIEJA PERUS I, foram analisados os planos de aulas das oficinas de Rádio jornalismo ministrado por este pesquisador e com ajuda de duas professoras participantes da web rádio (SÃO PAULO, 2008). Também foram analisados os programas radiofônicos resultantes da oficina de rádio jornalismo. De acordo com os documentos pesquisados a criação da RÁDIO E TV CIEJA PERUS I se deu com a iniciativa dos alunos Marcílio Cavalcante, Renato Gabriel dos Santos, Claudio Antônio das Neves, Regina Célia Santos de Oliveira, Ronilson de Jesus, Quézia Cândido e Raimundo de Souza Leite. Com recursos próprios e com a ajuda dos Professores Rossini Castro, Ceciana Fonseca Veloso de Melo, Carolina Franco e da diretora geral da instituição senhora Franciele Busico. Ficou decidido em reunião realizada no dia 9 de março de 2017 que a RÁDIO E TV CIEJA PERUS I seria a voz dos excluídos. A Experiência congregou alunos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa e na pluralidade de jovens, adultos, idosos, imigrantes e pessoas com necessidades especiais. Estabeleceu-se a missão de fazer a diferença na própria vida e na

das outras pessoas por meio do conhecimento e no respeito aos direitos humanos. Com o uso de celulares, cada estudante se tornaria um ativista dos direitos humanos ao denunciar a ação abusiva da polícia nas comunidades periféricas, nas ações curriculares e intervenções audiovisuais, denunciando o racismo, homofobia, xenofobia, feminicídio e outras atitudes intolerantes fora e dentro da escola. Os protagonistas dessa experiência foram os alunos, que produziram seus conteúdos midiáticos através do site (imprensajovemmais.com). Os objetivos gerais da RÁDIO E TV CIEJA PERUS I são: articular mídia e educação, pensar a cultura como forma de relações entre sujeitos, possibilitar a produção audiovisual no ambiente escolar, garantir os direitos as mídias e liberdade de expressão, fomentar a criticidade no consumo e produção das mídias. Os objetivos específicos são: transmitir informações para a escola e para o bairro de Perus; identificar problemas na região e divulgar os patrimônios históricos materiais e imateriais do bairro.

No primeiro momento, os alunos e professores prepararam o ambiente escolar para sonorização. Foram aproveitados autofalantes já instalados, outros foram montados. Foi utilizado um computador que estava sem uso na sala de informática e iniciou-se a transmissão da Rádio CIEJA Perus I em março de 2017. A transmissão começou com uma seleção de músicas escolhidas por funcionários, alunos, professores e gestão. De imediato sentiu-se a necessidade de uma mediação pedagógica para a Rádio CIEJA Perus I, foi então que em parceria com professores de todas as áreas, foram discutidos temas como reforma da previdência, reforma trabalhista, direitos humanos, fábrica de cimento de Perus, vala dos desaparecidos políticos no cemitério de Perus. Os alunos repórteres propuseram como pauta a temática debatida nas aulas; e ecoaram as ideias debatidas, questionadas, e analisadas sob a perspectiva das mudanças recentes na política e na sociedade, levando em conta os aspectos culturais, econômicos e históricos.

A organização do trabalho radiofônico acontece na oficina de rádio jornalismo ministrado pelos professores (as) Carol Franco, Ceciana Melo e Rossini Castro na sala de informática sempre às sextas feiras, das 10:00 às 12:15. Nesses encontros, de forma colaborativa é feita a discussão da pauta, pesquisa na internet sobre o assunto, escrita do texto, locução, gravação e edição de áudio e

vídeo. Em cada encontro, os alunos e professores escolhem a pauta e a partir da temática escolhida e, após amplo debate, parte-se para a pesquisa sobre o assunto, que pode ser feita na internet, por meio de entrevista com a comunidade escolar, do bairro ou da região. Na fase de escrita do texto, o aluno repórter conta com a orientação do professor, mas a marca autoral é fundamental na preparação e execução do texto. Feita a escrita do texto, é executada a locução, onde o aluno repórter grava o áudio ou vídeo para posterior publicação na web rádio (<http://imprensajovemmais.com/>), repositório dos áudios, textos e vídeos produzidos pelos integrantes da RÁDIO E TV CIEJA PERUS I.

Além da web rádio, a agência de notícias da unidade escolar conta também com o canal TV CIEJA PERUS 1 no youtube, que apresenta os trabalhos dos alunos repórteres com vídeos dos eventos na escola, na região e na cidade. A equipe de alunos repórteres criou vínculos sociais com parceiros culturais do bairro e periodicamente são chamados para fazer a cobertura jornalística dos eventos culturais que acontecem na biblioteca do bairro, em ONGs e na própria escola. Conta também com o apoio do blog e das redes sociais para divulgar a programação da RÁDIO E TV CIEJA PERUS I com contas no *Facebook*, *Flickr*, *Google+*, *Instagram*, *SoundCloud*, *Twitter* e *WhatsApp*.

Foi criado um grupo de *WhatsApp* (Imprensa Jovem Mais) para que os integrantes do grupo se comuniquem diariamente e enviem suas colaborações de forma assíncrona para o site (imprensajovemmais.com). Dessa maneira, mesmo fora do horário de aula, a intervenção dos alunos é contínua e colaborativa. Passa-se à discussão dos resultados da pesquisa, levando-se em consideração as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da RÁDIO E TV CIEJA PERUS I, os depoimentos dos participantes e o embasamento teórico.

Trata-se de responder à questão norteadora da pesquisa: Que benefícios as ações pedagógicas desenvolvidas na Rádio e TV CIEJA PERUS I trazem para aprendizagem em relação às habilidades de leitura, escrita, comportamentais e sociais? Far-se-á a análise dos resultados em dois temas. O primeiro refere-se aos benefícios de aprendizagem em relação à leitura e escrita, e o segundo, aos ganhos de aprendizagem em relação às habilidades comportamentais e sociais.

O objetivo primordial das ações pedagógicas da Rádio e TV CIEJA PERUS I foi de contribuir para o desenvolvimento das competências leitora e escritora e da expressão comunicativa dos alunos. Para isso se utilizou das tecnologias digitais para motivá-los através do uso de vídeos, edição de áudios, blogs e redes sociais. A professora Carolina Franco, atuante na ação educativa da oficina de radiojornalismo do CIEJA PERUS I, sintetiza os benefícios das habilidades de leitura e escrita:

através das pesquisas na internet; da correção dos textos e das reportagens criadas; do auxílio de revisão escrita de textos de outros membros da Rádio e TV CIEJA PERUS I; com as próprias correções dos professores da concordância e da gramática em relação ao conteúdo gerado pelos alunos da rádio; da autonomia da escrita dos alunos em relação a criação de pautas; edição coletiva do material gerado pelo grupo (FRANCO,10 de maio de 2018).

A participante Regina Célia em resposta a este pesquisador sobre os benefícios da aprendizagem, apontou que “melhorou na escrita no sentido de escolher as palavras certas em cada texto, procurar não ser muito repetitiva e ser bem objetiva no assunto em que escrevo” (Resposta recebida via *whatsapp* no dia 09 de maio de 2018 às 12:30). Tal reconhecimento também se confirma nas palavras do participante Marcílio Cavalcante: “Eu pude através desta dinâmica escolar, desenvolver minhas habilidades na escrita, interpretação de texto, leitura, oralidade e principalmente a socialização no meu cotidiano (Resposta recebida via *whatsApp* no dia 10 de maio de 2018 às 10:07). As competências de leitura e escrita vêm associadas às competências cognitivas e interpessoais configuradas de acordo com Moran (2017)², como comprova o depoimento da aluna-repórter Gicélia Pires:

A RÁDIO E TV CIEJA PERUS I é muito importante para o meu crescimento pessoal. Ela me oferece inúmeros recursos e oportunidades para aprender. Com ela venho perdendo o medo de ler em voz alta.

2 Veja quadro 1 na página 15 deste TCC.

Escrever as postagens da rádio vem desenvolvendo minha autonomia para pensar, escrever e criar o hábito da leitura. Ajudando-me assim até escrever pequenos textos (PIRES, Gicélia. Resposta recebida via *WhatsApp* no dia 11 de maio de 2018 às 21:11).

A experiência da Rádio e TV CIEJA Perus I se apropria dos recursos digitais com as práticas pedagógicas que possibilitam uma aproximação entre as pessoas, ou seja, a transformação desejada no ambiente escolar com a necessidade de incluir toda a comunidade escolar e todos precisa ter o sentimento de participação ativa na transformação. Assim, o trabalho colaborativo aparece como o alicerce de toda e qualquer ação pedagógica desenvolvida na escola.

Passa-se a abordar os benefícios referente às habilidades comportamentais e sociais, segundo tema da análise de resultados da pesquisa. Apresentam-se a fala dos participantes quando indagados sobre os benefícios que as ações pedagógicas desenvolvidas na RÁDIO E TV CIEJA PERUS I trazem para aprendizagem em relação às habilidades comportamentais e sociais. Em suas respostas, apareceram termos como argumentação, autoestima, confiança, crescimento pessoal, comunicação, desenvolvimento de raciocínio, desinibição, desenvoltura, disposição ao diálogo, encorajamento, proatividade, trabalho em equipe, socialização, segurança, valorização. Isto aparece no depoimento do Professor Alexandre de Geografia:

Esse trabalho produz significados surpreendentes no itinerário formativo dos alunos e alunas: na produção e organização de textos, narrativas, locução, produção de áudios, além de promover atitudes coletivas e fundamentadas nas relações com a arte, a estética e a cidadania (Resposta recebida via *WhatsApp* no dia 10 de maio de 2018 às 20:21).

As competências mencionadas nas respostas dos entrevistados coincidem com a classificação de Moran (2017) como competências cognitivas e interpessoais. Para se chegar a elas foram necessários que tanto o professor quanto o aluno mudassem a forma de encarar o ensino-aprendizagem, adotando a aprendizagem ativa e protagonista. Coube ao primeiro propiciar estratégias inteligentes

e acolhedoras e ao segundo o envolvimento nas atividades propostas com criatividade e empenho de maneira que a utilização das tecnologias favorecesse o acesso a informação, desenvolvimento de projetos e multiplicidade da comunicação, da técnica da fala em público (MORAN, 2017, p.1-2,).

No entanto, para alcançar essas competências, foi necessário que os professores tivessem consciência do significado social da atividade pedagógica. A educação de jovens e adultos precisa responder às inquietações dos educandos na volta à escola. Segundo Freire (2017) “ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, p.39, 2017). Portanto, foi preciso ouvir o aluno, pois quem tem mais consciência da opressão é o oprimido. E na RÁDIO E TV CIEJA PERUS I construiu-se um espaço para o exercício da criticidade e da colaboração, com o sentimento de necessidade do outro para se construir um sentido de grupo. Freire (2017) reconhece que é “nos movimentos de rebelião, sobretudo dos jovens que revelam as peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam em sua profundidade esta preocupação em torno do homem e dos homens como seres no mundo e com o mundo” buscando afirmação dos humanos como sujeitos de decisão. Dessa experiência da RÁDIO E TV CIEJA PERUS I, reconhece-se os alunos, da modalidade educação de jovens e adultos, como sujeitos de saberes, de leituras, de consciência, de valores, de culturas aprendidas em suas lutas (FREIRE, 2017, p.39). Essas habilidades são exaltadas como resultado da experiência da web rádio, pela Coordenadora Pedagógica da unidade, em seu depoimento, quando afirma que a Rádio e TV CIEJA PERUS I:

rompe com o espaço da sala de aula como único lugar escolar para se adquirir conhecimentos, permitiu e permite aos estudantes envolvidos a criação de outros espaços de interação, convivência com toda equipe escolar, o que favorece uma rica troca de vivências e saberes, tanto aos educadores como para os educandos, que passa a aquisição do repertório de letramento dos educandos ampliando para aspectos como postura profissional e inserção em ambientes sociais com desenvoltura antes não observada (COELHO,

Sheila. Mensagem recebida via WhatsApp no dia 15 de maio de 2018 às 14:09).

A prática pedagógica do Centro Integrado de Educação para Jovens e Adultos Perus I é planejada coletivamente, primeiro entre as disciplinas da área e depois no coletivo da escola. Os temas da rodada são selecionados a partir da consulta aos alunos e depois sistematizados nas áreas de conhecimento, respeitando as especificidades das disciplinas correspondam a necessidade coletiva tanto dos alunos como dos professores.

Neste trabalho, constatou-se que a utilização da web rádio na escola favorece o aprendizado de maneira ativa e colaborativa. Pode-se perceber que o trabalho em equipe é fundamental para o prosseguimento do projeto, pois, em duplas ou grupos, o trabalho colaborativo se efetiva e são fortalecidos os vínculos sociais. Os benefícios que as ações pedagógicas desenvolvidas na RÁDIO e TV CIEJA PERUS I trouxeram para aprendizagem foram que os alunos repórteres envolvidos conseguiram ao longo do projeto desenvolver a leitura crítica da mídia, produzir sua própria mídia, articular ações do cotidiano levando em consideração os direitos humanos, a diversidade e a questão de gênero. Exercitaram as habilidades escritora e leitora, sendo que se tornaram escritores plenos com publicação de textos, áudios e vídeos. Além do ganho pessoal dos envolvidos no projeto, a comunidade escolar, como um todo, ganhou voz, escutando, debatendo e se fazendo ouvir nas questões pertinentes à sua realidade. A RÁDIO E TV CIEJA PERUS I também se tornou um ponto de encontro de jovens, adultos, idosos, moradores de rua, imigrantes e pessoas com deficiência. A convivência entre indivíduos tão diferentes possibilitou criar um ambiente de valorização da pessoa, de respeito ao outro e à diversidade.

Referências

BRASIL. **Parecer homologado CNE/CEB n. 5/2011**. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10. Brasília: 2012. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 03 de Jun. de 2018.

CASTRO, Rossini de A; VELOSO, Ceciana; CAVALCANTE, Marcílio M.; OLIVEIRA, Regina Célia S. **Rádio e TV CIEJA PERUS 1 no exercício da Cidadania**, Agência Imprensa Jovem +. CIEJA PERUS 1, São Paulo, 2017.

CAVALCANTE, Marcílio M. **Resposta por escrito à questão norteadora da pesquisa**. Mensagem recebida via whatsapp no dia 10 de maio de 2018 às 10:07.

CIEJA PERUS I. **Projeto Político Pedagógico do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus I**. São Paulo, 2018.

COELHO, Sheila. **Resposta por escrito à questão norteadora da pesquisa**. Mensagem recebida via WhatsApp no dia 15 de maio de 2018 às 14:09.

FRANCO, Carolina. **Resposta por escrito à questão norteadora da pesquisa**. São Paulo:10 de maio de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. In: **Revista Interações**, vol. V, núm. 9, jan-jun, 2000, pp. 57-72, Universidade São Marcos. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf>>. Acesso em 14 de mar de 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinaridade**. 1 Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP. Itatiba, São Paulo – Brasil: abril de 1999. Disponível em <<http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/conhecimento.pdf>> Acesso em 30 de mai de 2018.

OLIVEIRA, Regina Célia S. **Resposta por escrito à questão norteadora da pesquisa**. Mensagem recebida via WhatsApp no dia 09 de maio de 2018 às 12:58.

PINHEIRO, Rose. **A educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/ USP na construção do campo**. 2013, 224 f. Tese de doutorado. Departamento de Comunicação e Jornalismo. ECA-USP, 2013.

PIRES, Gicélia. **Resposta por escrito à questão norteadora da pesquisa.** Mensagem recebida via WhatsApp no dia 11 de maio de 2018 às 21:11.

SÃO PAULO. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas.** Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em <http://www.sinesp.org.br/images/6_-EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_PRINCIPIOS_E_PRATICAS_PEDAGOGICAS.pdf> SÃO PAULO, 2004. Acesso em: 28 de abr. 2018.

SÃO PAULO, **Portaria nº 5792, Art. 3º, inciso III, 2009.** Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15122009P%20057922009SME%20&secre=29&depto=0&descr_tipo=PORTARIA> Acesso em 06 de jul. 2018.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para a Aprendizagem.** São Paulo:SME/ COPED, 2017.

SÃO PAULO. **Lei 13.841 (Lei Educom), da Prefeitura de São Paulo.** Publicado no DOM n. 243, de 29/12/2004 p. 1. Disponível em: <http://www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/sao_paulo/lei_educom> Acesso em: 15 mar. 2018.

SÃO PAULO. **Portaria Nº 5.792 do Secretário da Educação do Município de São Paulo.** 15 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/sao_paulo/portaria_5792> Acesso em: 15 mar. 2018.

SILVA, Alexandre A. **Resposta por escrito à questão norteadora da pesquisa.** Mensagem recebida via WhatsApp no dia 10 de maio de 2018 às 20:29.

Sobre o autor

Rossini de Araujo Castro (rossinicastr@yahoo.com.br) desenvolve projetos de Educomunicação no CIEJA PERUS I desde 2017, na cidade de São Paulo (SP). Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade de São Paulo (2002), graduação em Artes Cênicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1988). mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2010) e Especialização em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (2018).

As narrativas sobre a questão social: uma reflexão sobre a prática educomunicativa

Wellington Nardes

Introdução

O capitalismo sucumbe, em absoluto, os direitos humanos dos indivíduos que parecem amordaçados pelo autoritarismo e pela exploração do capital. Eles não tem possibilidades e tampouco oportunidades para unir vozes, por quaisquer meios, que reúnam suas narrativas de luta e de resistência e que bradam pela dignidade humana, pela ampliação da justiça e equidade social, pelos direitos humanos e pelas políticas públicas de proteção social.

Nesse sentido, alternativas de articulação de vozes e disseminação de narrativas sobre a coisa social parecem se ensaiar nas escolas públicas de Joinville/SC, por meio da educomunicação e da internet a partir de projetos sobre os quais dissertamos no artigo. Nossa hipótese é de que, estimuladas pelas práticas educomunicativas de produção e de disseminação de narrativas no ciberespaço, as discussões sobre as questões sociais extrapolam limites do espaço educativo e não apenas são veiculadas na internet por meio de narrativas so-

ciais em distintos formatos educomunicativos como também se tornam, entre os alunos, objeto de ativismo social.

Metodologicamente, o questionário pareceu o melhor instrumento de pesquisa. Foram dez alunos de distintas escolas desta cidade que responderam cinco perguntas sobre suas percepções/representações acerca da questão social, da educomunicação e da internet. No artigo ponderamos sobre as respostas ao questionário pelo qual podemos mapear a opinião dos alunos sobre direitos humanos e políticas sociais e, sobretudo, observar quais são seus comportamentos nas mídias sociais acerca das temáticas em questão. Por fim, pelo questionário, analisamos projetos/oficinas de educomunicação: como oferecem melhores condições de apropriação das discussões e como contribuem na construção de pensamento consciente e crítico sobre o tema.

O artigo constrói paralelos entre a questão social, a educomunicação e a internet. Os resultados da pesquisa comprovam a hipótese de que a prática educomunicativa das escolas de Joinville/SC, em última instância, promove o net-ativismo social manifestando-se na internet para defender causas sociais em formas ciberdemocráticas de participação elaboradoras a partir de uma ação engajada/coletiva, sobretudo, nas mídias sociais/digitais.

1. A questão social e as políticas públicas

As relações entre o capitalismo e as políticas públicas e sociais se constituem reação em cadeia. A fabricação de mercadorias é, fundamentalmente, o resultado do processo capitalista. Os sujeitos das classes desfavorecidas que constituem as massas das sociedades, majoritariamente, não têm condições financeiras de consumir. Quando muito, esses sujeitos tem o mínimo para sua sobrevivência e, portanto, não atendem à dinâmica do mercado e às demandas propostas pelo capitalismo que promove a exclusão dos indivíduos. Tal fenômeno é consequência da lógica de consumo e provoca conflitos nas “arenas sociais” cujo resultado é a questão social que se constitui, segundo Souza (2006), pelo embate entre trabalho e capital ou entre operários e patrões que eclodiu no momento em que a classe trabalhadora se percebeu vítima desse sistema autoritário e explorador.

A mobilização da classe operária, de entidades de classe e de movimentos sociais pressiona o Estado a criar/implantar políticas públicas e políticas sociais que tenham em seu DNA a promoção da equidade social mesmo que por força de Lei porque, perante a Nossa Constituição, somos todos iguais. No entanto, o autoritarismo, a exploração e as conjunturas econômicas do capitalismo conturbaram a noção de direito e de cidadania. Assim, as políticas públicas e sociais são, portanto, maneira do Estado compensar perdas históricas e se fazer cumprir o que determina a Constituição. É pertinente, uma vez mais, observar que mazelas sociais que se constituem consequências do capitalismo costumam impulsionar o Estado a atuar na criação e implementação de políticas públicas de caráter social, especialmente, por partidos “de esquerda”. No entanto, há que se reconhecer que por si só, o Estado (governo) sequer se sensibilizaria e tampouco se aplicaria não fosse a pressão de “forças externas”¹ como as entidades de classe e os movimentos sociais.

Embora pareça utópico esse olhar social, o Estado precisa se aproximar e dialogar com os cidadãos sobre as políticas públicas oferecendo-lhes direito à voz acerca de suas demandas sociais. No entanto, as narrativas desses sujeitos são desprezadas pelo Estado que, pelo contrário, não se aproxima desses aos quais se destinam as políticas públicas sociais. Tal distanciamento promove múltiplas insatisfações de todos os tipos e costuma provocar rebeliões sociais das classes mais desfavorecidas que procuram se articular do modo que for possível para ecoar vozes de luta e de resistência contra os conluios do capital e da política que se aliaram em prol dos interesses em comum. Mesmo assim, são escassas as alternativas do povo para se manifestar/rebelar contra o sistema e, quando ousam, as narrativas conservadoras chamam isto de “vadiagem ou vagabundagem”.

É pela Educação que podemos formar cidadãos mais conscientes/críticos sobre processos sociológicos/ideológicos e tal qual Freire (2000) romper os movimentos cíclicos da sociedade. Nesse sentido, compreendemos que o ensino-apren-

1 A participação popular nas decisões políticas, na criação e implementação das políticas sociais se dá por meio de instituições e movimentos que se multiplicaram como associações, sindicatos, conselhos que se aplicam na defesa dos direitos constitucionais e, atualmente, podem se organizar pela internet.

dizagem nos espaços educativos pode contemplar a discussão sobre a questão social por meio de didática-pedagógica inovadora que ofereça empoderamento em forma de articulação de vozes e de ativismo, especialmente, às crianças e aos jovens. Assim, eles podem reunir elementos para melhor compreender a complexidade da questão social: relações históricas/ contemporâneas entre o capitalismo, a sociedade e o Estado. Aí, compreendendo-a, não de perceber que políticas públicas de proteção social são absolutamente legítimas e se constituem respostas do Estado à questão social. Teixeira (2007, p.46) observa que:

Os sistemas de proteção social públicos surgem nos países capitalistas ocidentais, como resposta à questão social. São resultantes das pressões das lutas sociais que agregam e adensam reivindicações, trazendo à cena pública os problemas sociais transformados em demandas políticas, introduzindo-as no campo das disputas políticas e das prioridades de políticas públicas.

É equivocada a narrativa conservadora de que políticas de proteção social são as migalhas do Estado para os miseráveis. Os sujeitos menos privilegiados precisam que as políticas de proteção social: *a)* sejam processos de inclusão social e ressocialização; *b)* impeçam a perpetuação da exclusão, da miserabilidade e da pobreza; *c)* promovam a cidadania, a liberdade, a participação popular e a justiça social e *d)* garantam direitos constitucionais: políticos, civis e sociais dos sujeitos. Nesse sentido, atualmente *a)* nossa democracia parece mais consolidada; *b)* nosso desenvolvimento cultural/tecnológico oferece melhores condições e *c)* nossas instituições estão mais articuladas e, portanto, o que queremos dizer é que nesse Brasil de 2018, o Estado tem muitas razões para temer o povo, os movimentos sociais e as entidades de classe e seus meios de participação.

Hoje, não há mais repressão da ditadura e a internet e as mídias digitais oferecem múltiplas possibilidades de articulação política: mobilizações e manifestações. Assim, portanto, a “massa” tem outros meios para promover uma verdadeira revolução nesse país e pressionar o Estado em defesa das políticas sociais em favor de pobres, negros, gays, mulheres, crianças e/ou quais são historicamente explorados pelo capitalismo.

Mesmo assim, o povo pode melhor usufruir o direito à liberdade de expressão e pensamento, multiplicando vozes de luta e resistência acerca das questões sociais. Nos espaços educativos, por exemplo, através da produção de mídias alternativas, crianças e jovens podem fazer ecoar suas posições/opiniões contra o sistema capitalista. A educomunicação é instrumento de cidadania porque os projetos permitem compreensão de processos sociológicos e estimulam posicionamento crítico por meio de produções textuais e audiovisuais em caráter de ativismo social, depois publicadas na internet.

2. A Vocação da Educomunicação

A educomunicação é a prática social que se constitui de múltiplas ações na interface entre a Comunicação e a Educação e que pretende, entre outras coisas, criar ecossistemas comunicativos nos espaços educativos com intuito de melhorar/qualificar a ação comunicativa e o processo de ensino-aprendizagem nesses ambientes. Soares (2002, p.115) define a educomunicação como:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o eficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas e ampliar a capacidade de expressão das pessoas.

De um lado da ação, em suas práticas nos diversos ambientes educativos, a educomunicação discute e problematiza os meios analógicos enquanto produtores de sentidos resignificando seus formatos e suas concepções, a partir de produções educomunicativas como jornal escolar, rádio e TV escola. De outro lado, costuma utilizar a internet em suas práticas veiculando discussões sobre questões sociais neste ciberespaço e propondo subversões narrativas ou contra narrativas ao *status quo* hegemônico por meio de concepções filosóficas/ideológicas que se materializam em blogs, spots e vídeos. A vocação da educomunicação é, portanto, oferecer alternativa/ possibilidade pela qual excluídos/

marginalizados possam, nos espaços educativos em geral, elaborar suas narrativas e ampliar vozes sobre as questões sociais como um todo.

2.1. A internet como “instrumento” educacional

A internet é um instrumento de reverberação/disseminação de vozes sobre a questão social pela qual se promove discussões temáticas, instâncias de participação, ensaios de democracia, disputas de narrativas e confrontos filosóficos/ideológicos em representações que negociam entre si uma pluralidade de mediações em que todos influenciam e são influenciados. Um clique não transforma mundo e nem o revoluciona. A internet não é território livre, mas reduziu o histórico fosso entre dominantes e dominados trazendo à público, ao debate e ao ativismo, questões antes encubadas pelos meios tradicionais que são, se não propriedades dos poderosos, fortemente vinculados política, econômica e culturalmente aos próprios. Jenkins, Green e Ford (2014, p. 206) afirmam que:

As vozes ativas, descrevem com frequência, o poder crescente da blogosfera como um desafio para jornalistas e para a mídia comercial, falando da diminuição da autoridade da grande mídia ou da ameaça que essas fontes de mídia livre representam para as instituições de práticas herdadas.

Na internet, tudo pode ser dito e viralizado com expressivo alcance de pessoas, especialmente, em tempos que o acesso à internet cresce exponencialmente no Brasil por onde se produz/circula contra-narrativas em defesa de políticas sociais, denunciam todo tipo de violação aos direitos humanos e se engajam em pautas pela ampliação da justiça social. As práticas educacionais realizadas nas escolas perceberam na internet a oportunidade de tornar públicas as produções dos alunos sobre o tema da questão social.

Aliás, a internet oferece possibilidades de produção e publicação educacional: um jornal virtual, uma emissora de rádio, um canal de TV e outras quantas pelas mídias sociais, fóruns de discussão, *blogs* e *sites*. A internet é instrumento educacional pela qual projetos publicam as produções de pensamento/reflexão/opinião sobre a coisa social.

2.2. A *práxis* Educomunicativa

Fundamentalmente, é assim que a coisa funciona na *práxis* educomunicativa das escolas de Joinville/SC: num primeiro momento, os alunos participam de coletivos com discussões transdisciplinares sobre a questão social. Nesse espaço todos tem vez e voz em relações horizontalizadas, democráticas e dialogadas. Nesse ambiente de projetos/ oficinas educomunicativos mediadas por educadores que os alunos se apropriam minimamente sobre o tema e são incentivados a iniciar um processo de pesquisa, estudo e investigação. É um exercício “jornalístico” de procura à informação, de formação de opinião e, concretamente, de produção de mídias em formatos/extensões publicáveis na internet: texto, áudios e vídeos para as variadas plataformas, posteriormente publicadas.

O processo de produção de mídia, além de coletivo, colaborativo e democrático, dialoga com o repertório crítico sobre a questão social que os alunos desenvolvem durante as discussões coletivas. É o mesmo repertório que provoca um ativismo social no ciberespaço, especialmente, em suas páginas nas mídias sociais. Podemos dizer que ao participar das discussões nas oficinas e das produções de mídia sobre políticas sociais, direitos humanos, meritocracia, desigualdade, racismo e homofobia, entre outros temas, os alunos se conscientizam sobre processos sociológicos, históricos e contemporâneos.

Esse ativismo pelas causas sociais na internet entre os alunos é consequência dos projetos educomunicativos que qualificam o processo de ensino-aprendizagem numa formação para cidadania participativa. Os alunos têm a possibilidade de manifestar, pela internet, suas narrativas sobre a questão social. Os alunos que participam de projetos de educação começam a perceber pelo próprio processo que os meios hegemônicos não falam de questões sociais. Deste modo, eles desenvolvem uma capacidade crítica quanto ao monopólio de mídia e entendem a coisa de modo contextualizado/circunstanciado.

3. As Escolas, a Questão Social e a Educação

Podemos dizer que esse último capítulo é de articulação teórica e diálogo com nosso objeto de estudo. Vamos discutir quantitativa e qualitativamente os resultados da pesquisa de campo que relaciona a questão social e os projetos de educação no âmbito das escolas públicas de Joinville, ao norte de Santa

Catarina. A análise dos dados coletados a partir da aplicação de questionários pode elucidar toda teorização dos dois primeiros capítulos do artigo. Então, neste capítulo vamos contextualizar nosso objeto de estudo, o teor do questionário em si e o procedimento de coleta de dados discutindo-a metodologicamente e reunindo as principais respostas para numerá-las e depois analisá-las. Atualmente, o município possui o universo de 123 escolas públicas (84 municipais e 39 estaduais), entre as quais, dez escolas desenvolvem projetos de educação, direitos humanos e políticas sociais. Deste modo, nossa decisão foi aplicar questionários somente com perguntas abertas usando as mesmas questões com dez alunos(as), um(a) de cada escola, sendo cinco meninos e cinco meninas. Todos participam de projetos de educação e nesta pesquisa foram selecionados aleatoriamente de maneira isenta. Suas identidades não são reveladas. Eles serão identificados pela sigla CJ (criança/jovem).

As perguntas se orientam pelas percepções/representações dos alunos sobre a questão social, a internet e a educação. Assim, pelas respostas ao questionário podemos mapear a opinião dos alunos sobre direitos humanos e políticas sociais e, sobretudo, observar seus comportamentos nas mídias sociais acerca desses temas. Metodologicamente, decidimos que a pergunta 1 devia localizar o aluno em seus posicionamentos sobre a questão social de modo que orientasse as demais respostas a partir de sua opinião sobre os direitos humanos e as políticas sociais. Nós esperávamos que a maioria fosse a favor, porém, precisamos reconhecer que a proporção surpreendeu: de dez alunos apenas um disse ser contra e mal se justificou. Vejamos o gráfico a seguir:



Assim, a maioria, portanto, é a favor dos direitos humanos e das políticas sociais. Nesse sentido, dizemos que os projetos de educomunicação voltados a essa temática parecem oferecer elementos para uma compreensão mais ampla e complexa das questões sociológicas, históricas e contemporâneas. O processo educomunicativo que se dá pela discussão da temática, pesquisa, produção e publicação de mídias torna os alunos mais conscientes e críticos sobre a questão social. Em sua maioria, esses alunos parecem mais alinhados à política “de esquerda” e compreendem, de um lado, que as políticas sociais são legítimas e oferecem ensaios de equidade social para aqueles que foram historicamente explorados pelo capitalismo e, de outro lado, que os direitos humanos são invioláveis e garantem a dignidade humana e a integridade dos sujeitos.

Conquanto, as crianças e os jovens engajados nos projetos de educomunicação se dispõem a escutar o outro e compreender as suas narrativas sobre a questão social. Assim, majoritariamente, disseram ser favoráveis às políticas sociais e aos direitos humanos. No questionário, eles opinaram/argumentaram com certa propriedade acerca dessa temática. Inúmeros mencionaram projetos cujos quais produzem áudio ou vídeo documentários e nos quais entrevistam os indivíduos em situação de vulnerabilidade, menos favorecidos e marginalizados pela sociedade. CJ8 que respondeu assim à pergunta:

Os empresários e os ricos não concordam com as políticas sociais que o Estado desenvolve, por pressão popular, para atender as necessidades das pessoas. O curioso é que durante as crises econômicas eles recorrem a esse mesmo Estado para fazer empréstimos, quitar suas dívidas e salvaguardar seu patrimônio. Para a elite, o dinheiro público pode servir para resolver seus problemas, mas não para garantir direitos e liberdades individuais aos pobres e aos menos favorecidos. Quer dizer, o capitalismo é uma hipocrisia. (CJ8)

Podemos dizer, assistematicamente, que é de maneira contundente que os alunos dos projetos de educomunicação costumam se manifestar acerca da questão social não apenas durante as discussões com seus colegas como na internet também, nas redes sociais ou em fóruns temáticos. Eles se apropriam sobre questões sociológicas e, ao compreendê-las, parecem se inquietar com as in-

justiças da sociedade transformando-se em ativistas pelas causas sociais. Esse fenômeno não acontece abruptamente como num estalo de dedos. É um longo processo pelo qual, paulatinamente, os alunos se apropriam da coisa social e se rebelam contra o *status quo* político, econômico e cultural da sociedade.

Assim, para que pudéssemos analisar o comportamento dos alunos na internet, a segunda, a terceira e a quarta perguntas se relacionam e dialogam com a hipótese. Nós perguntamos, respectivamente, se nas redes sociais e na internet a) eles publicam/postam algo; b) opinam, defendem ou repudiam; c) participam de algum fórum de discussão sobre direitos humanos e políticas sociais. Os gráficos das três questões apresentamos a seguir:



Podemos observar que, embora com números distintos, nas três perguntas as respostas “SIM” superaram as respostas “NÃO”. Assim, portanto, em todas as questões a maioria disse que lida ou lidou com múltiplas questões sociais na internet. Os projetos de educação parecem promover uma aproximação entre as crianças/jovens e as discussões sociológicas e, em estágio seguinte, estimular o net-ativismo social de modo natural, consequencial e não intencional. Nesta perspectiva, Silva (2010, p.04) afirma que:

Há, deste modo, uma urgência em repensar as formas de fazer comunicação, atentando para sua função, inegavelmente, educativa. A educação surge, portanto, com a proposta de refletir acerca do uso das tecnologias em prol de uma real democratização ou apenas em favor da reprodução de um sistema alienante e opressor. Esse campo de estudo e de intervenção social, o qual, estudiosos da comunicação e da educação, chamaram de educação, propõe o engajamento consciente dos indivíduos na estrutura social a qual pertencem.

As três perguntas obtiveram, entre os alunos, um “discurso médio” de respostas que se repetiram inúmeras vezes. Então, nessa ocasião, as falas de CJ3, CJ1 e CJ9 pareceram mais abrangentes, respectivamente, como respostas às questões 2, 3 e 4. Assim, compartilhamos a seguir essas falas mais elucidativas e discutimos *a posteriori*.

Sim, publiquei e publico com frequência porque nos projetos educativos aprendemos muita coisa e me sinto seguro para falar sobre esses assuntos. Eu geralmente falo algo sobre os artigos dos direitos humanos que tratam de liberdade de religião ou crença, forma de vida e liberdade de gênero. Também publico e compartilho textos, imagens e vídeos em defesa de negros e gays. Quando a gente produz mídias na educação da escola, eu também publico. Eu não tenho medo e nem vergonha de me expor. (CJ3)

Sim, quando alguém da direita fala mal dos direitos humanos na minha rede social, eu defendo e me posiciono a favor. Meu argu-

mento é que as pessoas que sofrem na sociedade atual são vítimas do capitalismo e da exploração. As políticas sociais, pelo menos, oferecem oportunidades. (CJ1)

Sim, participo de vários, mas o “Jovens de Esquerda” é o que mais eu e meus amigos da educomunicação gostamos porque todos pensam como a gente e nós aprendemos mais argumentações para defender nosso ponto de vista que é favorável aos direitos humanos e as políticas sociais. (CJ9)

As respostas antecipam a discussão com a qual findamos o artigo. Precisamos observar que os alunos parecem atribuir aos projetos de educomunicação esse modo de agir na internet e nas redes sociais. É notável a habilidade com a qual lidam sobre a questão social e a competência crítica de se posicionar com elementos/argumentos. O que podemos perceber quantitativamente pelos gráficos e qualitativamente pelas falas é que, efetivamente, os alunos parecem dominar em absoluto essa temática e torná-la objeto de net-ativismo. Podemos perceber que tudo acontece além da escola. Eles se reconheceram cidadãos a partir dos projetos de educomunicação: discussões teóricas entre colegas; pesquisa sobre a temática em pauta; produção de “mídias jornalísticas” em texto, áudio e vídeo; entrevistas com negros e gays; publicação das produções na internet.

Todo esse movimento permite a disseminação de suas narrativas sociais de luta, de resistência e de defesa em prol de si próprios, de seus pais, de seus familiares e dos sujeitos em geral. Essas narrativas não são “profissionais” e nem tem amplitude de disseminação por grandes meios de comunicação. Porém, desenvolve nessas crianças e jovens, sentidos de responsabilidade, de cidadania e de pertencimento. E, se formos otimistas/utópicos/idealistas, podemos acreditar que a união de milhões de narrativas sociais a partir da educomunicação pode, um dia, fazer coro em Joinville e no mundo pressionando governantes em prol de direitos humanos e de políticas sociais por meio de mobilizações sociais em mídias alternativas. Silva (2010, p.03) observa que:

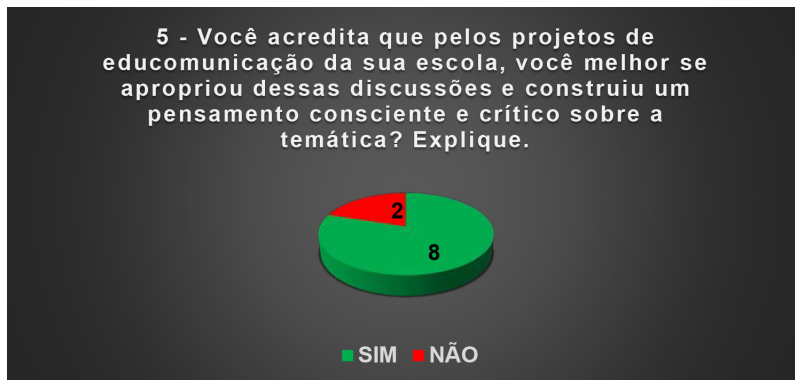
A contra hegemonia surge dos movimentos sociais que, preocupados com a emancipação popular necessária à mudança da sociedade, passam a propor formas de sensibilização. Os meios de comunicação, teoricamente, divulgadores da informação de qualidade, isenta e preocupada com o bem estar social, na prática, não cumprem por completo esta função. Dessa insatisfação com a mídia “oficial” surge a mídia “alternativa” como opção aos processos hegemônicos de comunicação, e possui, portanto, relação com a democracia. A mídia alternativa compreende uma gama de possibilidades de se fazer comunicação, cujo foco principal é a garantia dos processos comunicativos horizontalizados, nos quais a população possa ser tanto receptora quanto produtora/emissora de informação. Nesse modelo proposto deve haver, de fato, a valorização da diversidade sociocultural e dos princípios democráticos que devem estar expressos nas formas de construção coletiva.

A última pergunta do questionário, sobre a qual comentamos em algum momento, versou explicitamente acerca da “efetividade” dos projetos de educomunicação, direitos humanos e políticas sociais. É que, embora suspeitássemos que as questões anteriores pudessem revelar algo e comprovar a hipótese (o que, de fato, aconteceu), quisemos garantir que eram corretas/válidas nossas percepções sobre o objeto. CJ4 afirma que:

Os projetos de educomunicação foram fundamentais para eu entender tudo sobre direitos humanos e políticas sociais. Eu gosto muito das oficinas, das conversas, das nossas mídias, das entrevistas. E educomunicação fez a escola ter sentido pra mim. Acho que hoje sou mais informado e tenho mais conhecimento tanto que publico e opino sobre o assunto na internet e “na vida”.

Uma vez mais, ainda em justificativa à adição dessa pergunta ao questionário, ponderamos sobre nossa desconfiança de que, eventualmente, a apropriação sobre a coisa social entre os alunos pudesse ser oriunda da família ou de outros vínculos sociais que não dos projetos de educomunicação da escola. Porém, as

respostas revelaram o contrário e refutaram a desconfiança. O gráfico revela os números. Vejamos:



Então, 8 de 10 alunos parecem ter atribuído aos projetos de educomunicação essas capacidades, habilidades e competências para tratar da questão social na internet e “na vida” tornando-se ativistas sociais. Assim, podemos afirmar que os resultados sobretudo da quinta pergunta e do questionário em geral indicam que pelos projetos de educomunicação os alunos, de fato, se apropriam de modo tão significativo sobre as múltiplas questões sociais tornando-as objeto de net-ativismo em suas páginas nas redes sociais e em fóruns de discussão na internet. Podemos dizer que, de certo modo e em alguma medida, a internet democratizou as relações e reduziu o fosso entre os dominantes e os dominados. Isto porque, embora em escala incomparável aos meios hegemônicos mancomunados com a elite e o capital, a internet pelo menos oferece a possibilidade de articulação/disseminação de narrativas de subversão ao *status quo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro capítulo se fundamentou na construção de um referencial teórico-conceitual sobre políticas públicas e as etapas que compunham o processo de criação e implementação de uma política pública. Inevitavelmente, o desenvolvimento se debruçou sobre o viés das políticas públicas e de suas relações com o capitalismo, a sociedade e o Estado. Depois, desenvolvemos uma análise histórica e conjuntural acerca das políticas públicas e do sistema de proteção

social no Brasil separando-o historicamente em dois e observando seus contextos sociais, políticos e econômicos.

No segundo capítulo dissertamos, especificamente, sobre a educomunicação do ponto de vista da teoria e da *práxis* alinhando-a aos direitos humanos e às políticas sociais, e à sua vocação de estimular/ampliar vozes narrativas sobre a questão social.

No terceiro capítulo ponderamos sobre as questões metodológicas articulando os resultados do questionário aplicados a dez alunos das escolas públicas de Joinville, pelo qual, averiguamos a opinião desses alunos sobre a questão social, suas práticas nas redes sociais e a influência da educomunicação nesse modo de pensar e de agir.

O artigo constrói paralelos entre a questão social, a educomunicação e a internet. Os resultados da pesquisa de campo demonstram a comprovação da hipótese de que a prática educomunicativa das escolas de Joinville/SC, em última instância, promove o net-ativismo social. Podemos dizer que ensino-aprendizagem torna-se mais efetivo quando, não raramente, os alunos se apropriam tão significativamente sobre a questão social que passam a se manifestar na internet defendendo causas sociais em formas ciberdemocráticas de participação elaboradoras a partir de uma ação engajada/coletiva nas mídias digitais. A educomunicação parece, portanto, incentivar a disseminação das narrativas de luta, de resistência e de subversão acerca das questões sociais em defesa de pobres, negros e gays, em suma, dos direitos humanos e das políticas sociais.

Nossa hipótese, portanto, está confirmada. De todo modo, reconhecemos que a discussão não está fechada e que novos elementos colaboram para compreensão desse fenômeno que se dá pela relação entre a educomunicação e a questão social.

Referências

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

JENKINS, H.; GREEN, J.; FORD, S. **Cultura da conexão**: criando valor e significado por meio da mídia propagável São Paulo: Editora ALEPH, 2014.

SILVA, É. D. C. **Educomunicação**: um campo essencial na construção de uma nova sociedade. Revista de Educação do Vale do São Francisco, vol. 1, p. 92-95, 2010.

SOARES, I. O. Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, M. A. (org.). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Educomunicação**: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social, na Europa, EUA e América Latina. São Paulo: Unesco, 2012.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez., 2006.

TEIXEIRA, S. M. Políticas Sociais no Brasil: a histórica (e atual) relação entre o “público” e o “privado” no sistema brasileiro de proteção social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, ano 13, n. 2, p.45-64, jul./dez., 2007.

Sobre o autor

Wellington Nardes - Atualmente, é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (2017-2019) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). É bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É especialista em Gestão de Políticas, Projetos e Programas Sociais (2018) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). É especialista em Educomunicação: Educação, Mídias e Comunicação (2014) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). É graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo (2011) pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). É educador e membro da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom): participa regularmente de projetos/oficinas de Comunicação/Educação e, eventualmente, palestra sobre a interface para distintos públicos. É membro do Grupo de Pesquisa “Mediações Educomunicativas (MECOM)” vinculado à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). É pesquisador voluntário da Associação de Pesquisa e Extensão em Educação de Joinville (APEEJ) cujo grupo de especialistas desenvolve pesquisas sobre a política e a práxis educacional. É membro do Grupo de Pesquisa “Direitos e Desigualdades” vinculado à Associação Catarinense de Ensino (ACE). É professor das disciplinas de Metodologia Científica e de Comunicação, Criatividade e Inovação Organizacional da Faculdade Ibrate, instituição que possui sedes e parcerias em 9 cidades do Brasil. É coordenador geral da Apoio Centro Educacional, instituição com matriz em Curitiba e filiais em aproximadamente 30 cidades no Brasil.

MEIO AMBIENTE

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NA PERSPECTIVA
DA EDUCOMUNICAÇÃO**

Relato de uma experiência interdisciplinar no âmbito do curso de educomunicação da ECA/USP – avanços e desafios

Lucilene Cury

Carmen L. M. Gattás

Introdução

A comunicação é uma das armas mais antigas que a humanidade utiliza para multiplicar suas ideias, transformando-as em ações. Bem antes da ação das mídias para informar e transformar as práticas humanas, há milhares de anos, quando os *homo sapiens* dispunham somente do grunhido para se comunicar, outros processos permitiam aos homens, por exemplo, o registro de pinturas rupestres nas paredes das cavernas em que habitavam. Os traços também expunham o cotidiano dos primeiros humanos, como as tecnologias que ainda podem ser conferidas nas cavernas de Altamira, na Espanha, ou de Lacroix, na França. Ao considerarmos essa primeira comunicação que temos referência, podemos atribuir outras novidades revolucionárias, como a escrita cuneiforme, fixada em tabulas de argila, e os hieróglifos em papiro e pergaminho. Depois,

tivemos a comunicação através do papel impresso, do rádio, da TV e atualmente pela Internet. Embora na atualidade as mudanças ocorram quase imediatamente, foram necessários milhares de anos para que cada avanço citado fosse superado por outro ainda mais inovador. Hoje,

“(...) a comunicação transformou-se em dimensão estratégica para o entendimento da produção, circulação e recepção dos bens simbólicos, dos conjuntos representativos, dos impactos materiais – afinal estamos falando, também, de uma indústria que faz computadores, vende celulares, televisores de alta definição etc. Tal conjunto de sistemas e processos está provocando profundas transformações sociais, de algum modo promovendo impactos diretamente na vida dos homens e mulheres do nosso tempo, quer velando, quer revelando ou desvelando informações e conhecimentos.” (CITELLI, A., 2010)

A expressão Educomunicação, pode ser definida como um neologismo, que a rigor pretende aproximar as relações entre educação e comunicação, colocando educadores diante de comunicadores para ampliar o conhecimento sobre as mídias, com o propósito de criar ecossistemas comunicativos. Os ecossistemas são construções intencionais, que dependem da vontade política dos sujeitos em organizar o ambiente, disponibilizar os recursos, optar por desenvolver uma prática específica de comunicação, formando um ambiente por onde circula o fluxo de informação e o conhecimento em rede, por onde os relacionamentos acontecem (SOARES, 2002).

Para a Biologia, a noção de ecossistema inclui tanto fatores bióticos (vivos: animais, plantas, bactéria entre outros) quanto abióticos (ambiente físico) inter-relacionados dinamicamente. Pode ser considerado como o conjunto dos relacionamentos mútuos entre os seres vivos e o meio ambiente. No ecossistema, acontecem trocas e ele está em contínuo dinamismo; não é determinado por seu tamanho, mas por sua estrutura e seus padrões de organização. Jesús Martín-Barbero (2000) quem articulou o conceito de ecossistema

comunicativo, não apenas conformado pelas tecnologias e meios de comunicação, mas também pela trama de configurações constituída pelo conjunto de linguagens, representações e narrativas que penetra na vida cotidiana de modo transversal (SARTORI & SOARES, 2005).

O que diferencia o ecossistema educacional de outros é que ele tem por princípio assegurar direitos iguais aos sujeitos para uso das tecnologias e garantir uma comunicação transversal entre grupos e comunidades. Seu propósito é sobretudo ampliar as formas de expressão de todos, utilizando para isso o planejamento e a gestão dos recursos e processos que envolvam o falar e o expressar-se.

O encontro da comunicação com a educação, escoimadas, de um lado, dos desvios tecnofuncionais e, de outro, das reduções operativas e reguladoras tão presentes em procedimentos estritamente transmissivos, pode acontecer segundo andamentos dialógicos que desencadeiam as relações intersubjetivas e os jogos coenunciativos. É deste 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, 2010)

Embora o campo educativo tenha se desenvolvido e promovido diversas experiências para colocar em prática a educação ambiental, faltou a esse processo uma reflexão sobre os seus fundamentos e sobre as suas implicações na prática educativa (GATTÁS, 2015). A comunicação entendida como um direito humano, implica em um campo público, de lutas sociais, em oposição à visão privada, tecnocrática, onde seus promotores são proprietários ou especialistas.

Nesse sentido, o direito à comunicação vai além do direito à liberdade de expressão e da difusão de informação, englobando também as esferas do acesso aos meios de produção e compartilhamento de informação (BRIANEZI, 2012).

Assim sendo, a inter-relação Educação Ambiental e Educomunicação vem contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a causa ambiental, capazes de intervir na vida social a partir de uma abordagem crítica que leva em consideração o tripé: desenvolvimento economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente correto.

Um dos propósitos da criação da disciplina Educomunicação Socioambiental foi poder garantir a continuidade das pesquisas em vários âmbitos do conhecimento, envolvendo as inovações científicas e tecnológicas, de modo a não perder de vista a complexidade ambiental para um desenvolvimento sustentável. Diferentes áreas do conhecimento têm se relacionado nessa disciplina, dado ao fato da disciplina ser optativa, o que possibilita inovar estratégias pedagógicas, alimentando a reflexão crítica e a ação transformadora, com o objetivo de solucionar problemas e apresentar melhorias à qualidade de vida para um futuro sustentável.

“Em concordância com Giddens, aposta-se na ideia de que o maior investimento para uma mudança do paradigma desenvolvimentista industrial para um paradigma voltado à vida, em sintonia com a Natureza, está no tripé básico da Universidade: Educação; Pesquisa Científica e Extensão. Trata-se da busca de soluções para os problemas ambientais, a médio e a longo prazos, considerando o processo educacional com vistas à necessidade de proteger a vida daqueles que ainda não nasceram” (CURY; IMBERNON; GATTÁS, 2014).

O projeto apresentado, para a criação da disciplina Educomunicação Socioambiental, usou como base o Tratado de Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (MMA, 1992) e a Agenda 21 Global (Portal MEC, 2000), com a finalidade de justificar a visão integradora que busca solução para a degradação ambiental, a injustiça social e os conflitos étnicos como problemas interdependentes, numa busca por uma Educação que desenvolve habilidades necessárias para a educação do sujeito. Além disso, o ensino/aprendizagem é indispensável para modificar atitudes e valores para a resolução de problemas. Diante da enorme quantidade de problemas e uma grande complexidade socioambiental no que concerne ao uso e ocupação dos espaços, dos serviços,

da qualidade do ar, do abastecimento de água e esgotamento sanitário, entre outros, cabe à Universidade criar um espaço de reflexão entre estudantes, funcionários, professores e comunidade local, de forma que o ensino, a pesquisa e a extensão possam, de forma integrada, trabalhar com os 17 objetivos e as 169 metas de desenvolvimento sustentável, de acordo com a agenda 2030, para levar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) ao Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Universitário, de modo a atingir a sociedade em geral.

No que se refere à atuação nas escolas brasileiras, é importante destacar a existência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oficialmente instituída em 20 de setembro de 2017 (MMA). Em recente tese de Doutorado defendida na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2018), a autora – Sandra Pereira Falcão – apresenta importantes informações sobre o a BNCC, em seu eixo Ciências da Natureza. Dentre eles: o propósito geral de ação no eixo Ciências da Natureza – Ensino Fundamental - pode ser resumido no compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. O Ensino Médio contará com os mesmos princípios pedagógicos que serão ainda melhor detalhados em virtude das alterações sofridas por esse nível de ensino, que exige mais tempo para esse detalhamento. Segundo a autora: “revalorizar o letramento científico no âmbito da ecopedagogia parece-nos decisão capaz de contribuir significativamente para a geração de cuidado socioambiental” (Tese de Doutorado, 2018; p. 163).

No contexto dessas ideias sobre a “ecopedagogia” acima citadas, volta-se agora um olhar sobre a consciência ecológica, tal como ela é pensada por Edgar Morin, em: O Ano I da Era Ecológica (2016), onde ele a apresenta como a consciência de que o ambiente é um ecossistema, uma totalidade viva e auto organizada por si própria, ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade de rejeitar a visão do mundo objeto e do homem insular, contrastando com a ideologia ocidental desde René Descartes, do homem como sujeito, num mundo de objetos, que, segundo ele, é necessário inverter. Afirma então: “na minha opinião, a nova ecologia generalizada, ciência das interdependências, das interações, das interferências entre sistemas heterogêneos, ciência para lá das disciplinas

isoladas, ciência verdadeiramente transdisciplinar, deve contribuir para essa superação”. (p. 21)

Dessa forma, com base em tais princípios, pensou-se no trabalho a ser realizado na disciplina Educomunicação Socioambiental, no âmbito da licenciatura em Educomunicação da ECA/USP.

Aproximação entre Educação Ambiental e Educomunicação

A educação ambiental se desenvolve a partir da década de 70, sendo marcada pela Conferência de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano (1972). Nesse início a educação ambiental era politicamente conservadora, baseada na ciência ecológica, com uma abordagem ambientalista e pedagógica “conservacionista”. A visão ecológica defendia

“a demarcação de áreas de conservação nas quais os seres humanos não estariam inseridos, sendo seus referenciais a ciência ecológica (CARVALHO, 2011; LOUREIRO, 2012b) ou da ecologia biológica (REIGOTA, 2017). Entretanto, para tratar das questões ambientais, é fundamental inserir o elemento humano na discussão, sendo necessária a sociologia e a antropologia como componentes a somar as intervenções ambientais devidas (CARVALHO, 1998; 2011). Educação Ambiental não trata apenas dos aspectos biológicos da vida, mas da análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza (REIGOTA, 2017).

Em 1977, a Política Nacional do Meio Ambiente foi influenciada pela Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi, na Rússia, sendo um marco conceitual definitivo da educação ambiental, principalmente em função dos resultados da Conferência que inaugurou uma proposta de produção do conhecimento ambiental por meio de métodos interdisciplinares e pelo princípio da complexidade, articulando natureza, técnica e cultura. Essa Conferência foi um grande marco com a apresentação de uma visão crítica da realidade, demonstrando que a causa primeira da atual degradação ambiental possui sua raiz no sistema cultural da sociedade industrial, cujo paradigma norteador da estratégia desenvolvimentista está pautada pela visão de mercado

que é de curto prazo, competitiva, unidimensional, utilitarista e economicista (LAYRARGUES, 2012, p. 90).

Na América Latina, paralelamente a esse avanço na educação ambiental, o processo comunicativo que na prática reúne a educação e a comunicação, já se notavam mudanças em alguns setores populares, onde os espectadores passavam a reivindicar o papel de protagonistas e não de meros ouvintes. Influenciados por movimentos de redemocratização e diante da derrubada dos governos militares, passavam a querer participar ativamente falando e sendo ouvidos. Nesse sentido, podemos dizer que a Educomunicação surge como uma alternativa de comunicação na América Latina, como um meio de resistência ao Regime Militar da época (REVBELA, 2015). Várias ONGs surgem durante essas duas décadas, utilizando-se da imprensa também como forma de engajamento da reforma da sociedade em geral.

Várias conquistas ocorreram também, graças aos chamados Estudos Culturais, que fortaleceram um novo paradigma de comunicação, com um modelo “dialógico e recíproco, no qual o acesso e a participação tornaram-se fatores essenciais” (MATTELLART, 2009). Neste modelo o direito humano à comunicação passou a ser reconhecido, embora a sua garantia dependesse das políticas públicas de comunicação e cultura que no período de hegemonia neoliberal e de consolidação dos conglomerados econômicos, nas décadas de 1980 e 1990, são deixadas de lado e pouco tenha sido feito em relação à sustentabilidade (MATTELLART, Op. Cit).

A resistência também se dava na área da comunicação, quando em 1996 um grupo de professores interessados na inter-relação entre Comunicação e Educação, coordenados pelo Prof. Ismar Soares¹, realizaram o *Projeto Perfil* no Núcleo de Comunicação e Educação - NCE/ ECA/USP – junto a especialistas de 12 países da América Latina para saber o que pensavam os coordenadores de

1) Ismar Soares, Professor Titular Sênior da Universidade de São Paulo. Jornalista responsável pela revista Comunicação & Educação, da ECA/USP, desde 1994 até a presente data. Coordenou, de 1996 a 2014, o NCE- Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP. Atualmente, preside a ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação.

projetos na área e qual o perfil dos profissionais que trabalhavam nesta inter-relação. Como resultado descobriu-se um novo campo, a educomunicação, entendido como “espaço que membros da sociedade se encontram para implementar ecossistemas comunicativos democráticos, abertos e participativos, impregnados da intencionalidade educativa e voltados para a implementação dos direitos humanos, especialmente o direito à comunicação” (<https://www.usp.br/nce/onucleo/> pesquisa realizada em 12/02/2018).

O termo Educomunicação passou a ser utilizado para designar não apenas esforços em torno de uma “leitura crítica” das mensagens midiáticas, mas também nas ações que compõem o complexo campo da inter-relação Comunicação e Educação. Neste sentido, podemos dizer que nos anos 70 e 80 a Educomunicação surge como movimento em prol da cidadania. Segundo o Fórum Social Mundial, isto aconteceu com *“a multiplicação de centros de documentação da cultura popular, em vários países da América Latina, que propunham uma comunicação alternativa como forma de resistência aos regimes autoritários do continente”* (FSM, 2004). A prática da educomunicação tem início fora do campo do ensino formal, nasce na militância, através de processos políticos e ideológicos, em prol da cidadania.

Logo após o relatório final do Projeto Perfil, em 1999, Ismar Soares apresentou academicamente o termo, que ele batizou de Educomunicação, sem criar uma nova área de conhecimento, mas tentando legitimar práticas dos comunicadores populares e sistematizar o movimento social em torno do que até então também era chamado de comunicação/educação ou inter-relação comunicação e educação. Soares, então, disse que existe um campo emergente de intervenção social cuja prática é realizada por alguém denominado “educuidador” (FREITAS, 2015).

A educação ambiental no Brasil, aproximou-se da educomunicação no final do século passado, com a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), através do Ministério do Meio Ambiente (MMA). Nessa perspectiva, a educomunicação foi entendida como “implementação de políticas de comunicação educativa, tendo como objetivo geral o planejamento, a criação e

desenvolvimento de ecossistemas educativos mediados por processos de comunicação e pelo uso das TICs” (SOARES, 2001), que estimula a educação ambiental a ocupar espaços de comunicação para sobretudo ajudar na construção de uma sociedade sustentável.

Compreendemos, neste sentido, a educomunicação como ferramenta de educação ambiental através da articulação entre os processos educativos e as novas tecnologias da informação e comunicação (FREITAS, 2015).

A Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (BRASIL, 1999) cria uma série de recursos para a educação ambiental através de temas transversais. Porém, só em 2005, por meio de consultas e de um grande debate, decidiu-se sobre a aplicação do conceito de educomunicação no âmbito das ações do MMA. E assim, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), toma a educomunicação como construtora, gestora e difusora do conhecimento a partir da experiência da realidade socioambiental de diferentes localidades. O ProNEA, encarregado da articulação de ações de comunicação para a educação ambiental, optou pela interdisciplinaridade, integrando-se às diversas realidades sociais e aos saberes acadêmicos, populares e estudantis, adotando a Educomunicação Socioambiental como uma das linhas de ação do Programa. Desta forma, a educomunicação passa a ser:

Uma linha de ação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) que cuida da articulação de ações comunicação para a Educação Ambiental. Em atendimento à lei 9795/99, da Política Nacional de Educação Ambiental, esta linha de ação tem como objetivo proporcionar meios interativos e democráticos para que a sociedade possa produzir conteúdos e disseminar conhecimentos, através da comunicação ambiental voltada para a sustentabilidade. (MMA, Educomunicação, 2008)

Por meio do ProNEA ampliaram-se as discussões construindo-se um programa de comunicação ambiental na perspectiva da educomunicação. O fato da educomunicação ter como objetivo a criação e o desenvolvimento de “ecossiste-

mas comunicativos”, foi possível promover o acesso democrático aos meios de comunicação e incentivar a sua disseminação para que qualquer pessoa pudesse ser usuária e provedora de comunicação. A partir da aplicação do conceito de Educomunicação pelo MMA, a educação ambiental avança da condição de espectadora para a condição de produtora de comunicação, podendo expressar-se para um número cada vez maior de pessoas.

A Política Municipal de Educação Ambiental - PMEA (SÃO PAULO, 2014a), esclarece que:

A Educação Ambiental, direito de todos, é um componente essencial, autônomo e permanente da educação e da cidadania, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis, modalidades e etapas do processo educativo e da gestão pública, em caráter formal e não formal, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la de forma integrada em seus projetos institucionais e pedagógicos e nas Normativas Institucionais (SÃO PAULO, 2014a).

Porém, os movimentos sociais e os estudos acadêmicos, servindo como resistência, contribuíram para inserir a educação ambiental e a educomunicação nos parâmetros curriculares nacionais tendo o meio ambiente como um dos temas transversais com a função de formar cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem estar e com a sociedade local e global.

O século XXI, aos poucos, reconheceu a comunicação como um direito humano fundamental e que sem ela não há garantia do direito à saúde, alimentação, moradia, trabalho, educação ou meio ambiente. Desta forma, entender a comunicação como um direito humano significou reconhecer que ela é imprescindível para a realização plena da cidadania. Portanto, fazer educomunicação socioambiental é defender um modelo civilizatório que se fundamenta na sustentabilidade, onde as informações tornam-se acessíveis e educativas.

Na cidade de São Paulo a Educomunicação torna-se Política Pública nas Escolas Municipais em 2005, criando na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) o programa *Nas Ondas do Rádio*, que implementou em 2015 a for-

mação em *Educomunicação Socioambiental* para professores, coordenadores e diretores do Ensino Infantil, Fundamental I e II. Nesse sentido, a partir dessas conquistas, podemos dizer que os movimentos sociais e os estudos acadêmicos contribuíram para inserir a educação ambiental e a educomunicação nos parâmetros curriculares nacionais como temas transversais, além de ser colocada em prática por meio de projetos comprometido com a vida, com o bem estar e com a sociedade local e global.

Experiência Pretérita – Educomunicação

-20 anos de atuação

- Educomunicação Socioambiental – 4 anos na Licenciatura em Educomunicação – ECA/USP
- Educomunicação como Política Pública desde 2004 (Lei nº 13.941)
- Educomunicação na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME, na formação de professores, desde 2006
- Educomunicação Socioambiental na SME, Programa Nas Ondas do Rádio, 2014 – 2016

PROJETO / ANO	PARTICIPANTES	RESULTADOS
Pesquisa Perfil 1997 -1999	178 especialistas de 12 países da América Latina	Educomunicação
Educom.rádio 2001 - 2004	2 mil professores de 455 escolas da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo	Formou uma equipe de 200 especialistas, implementou uma rádio escolar em cada uma das 455 Escolas Municipais
Educom.rádio Centro Oeste 2005 - 2006	2.500 entre professores e alunos	Produção radiofônica de 70 escolas da Região Centro Oeste (MT, Ms e Go)
Educom.TV 2002 - 2003	2.243 professores da rede estadual de São Paulo	980 projetos interdisciplinares
Educom.Geração Cidadã 2005 - 2006	2 mil jovens de seis municípios da Região Metropolitana de São Paulo	Produção de blogs e programas de rádio
Educom.JT 2007 - 2008	Professores das Escolas Municipais, especialistas entrevistados e o NCE	80 aulas publicadas no Jornal da Tarde
Mídias na Educação 2005 - 2009	Curso em parceria com o MEC e a UFPE para 5.000 professores	O NCE produziu quatro módulos do curso, referentes à mídia rádio, formando 4897 professores
Licenciatura Educomunicação - desde 2011	Alunos da ECA/USP	2 turmas de Licenciados
Total - 20 anos	14.141 na maioria professores	

Número de projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da ECA/USP

PROJETO / ANO	PARTICIPANTES	RESULTADOS
Pesquisa Perfil 1997 -1999	178 especialistas de 12 países da América Latina	Educomunicação
Educom.rádio 2001 - 2004	2 mil professores de 455 escolas da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo	Formou uma equipe de 200 especialistas, implementou uma rádio escolar em cada uma das 455 Escolas Municipais
Educom.rádio Centro Oeste 2005 - 2006	2.500 entre professores e alunos	Produção radiofônica de 70 escolas da Região Centro Oeste (MT, Ms e Go)
Educom.TV 2002 - 2003	2.243 professores da rede estadual de São Paulo	980 projetos interdisciplinares
Educom.Geração Cidadã 2005 - 2006	2 mil jovens de seis municípios da Região Metropolitana de São Paulo	Produção de blogs e programas de rádio
Educom.JT 2007 - 2008	Professores das Escolas Municipais, especialistas entrevistados e o NCE	80 aulas publicadas no Jornal da Tarde
Mídias na Educação 2005 - 2009	Curso em parceria com o MEC e a UFPE para 5.000 professores	O NCE produziu quatro módulos do curso, referentes à mídia rádio, formando 4897 professores
Licenciatura Educomunicação - desde 2011	Alunos da ECA/USP	3 turmas de Licenciados até final de 2017
Projeto: A ECA e a EACH em união para a sustentabili ... 2014	Alunos da USP	3 turmas até final de 2017
Total - 20 anos	14.141 na maioria professores	

A Educomunicação como um campo teórico-prático que propõe intervenção, visa a democratização da comunicação e da educação ambiental, já que estas possuem diversos princípios em comum, como o incentivo à participação e ao protagonismo infanto-juvenil, a inclusão, a criatividade, a leitura crítica, a experimentação e a aposta nas formas colaborativas de produção e partilha de conhecimentos. Não por acaso, portanto, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento que nasceu na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92), aborda com destaque a necessidade da democratização dos meios de comunicação. Outros documentos também consolidaram várias metas estabelecidas nas conferências mundiais ocorridas ao longo dos anos 90, chamados Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) para o desenvolvimento e a erradicação da pobreza no mundo, e atualmente a adoção da agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, desenvolvida durante a Rio+20.

Projeto A ECA e a EACH em União para a Sustentabilidade na USP

Na Universidade de São Paulo (USP), a Superintendência de Gestão Ambiental (SGA) lançou em 2013 o Programa de Incentivo à Sustentabilidade da USP, com o intuito de apoiar projetos promotores da educação ambiental para construir de forma participativa uma universidade sustentável, como modelo para a sociedade brasileira.

O projeto “A ECA e a EACH em união para a sustentabilidade na USP”, do Departamento de Comunicações e Artes (CCA), foi um dos projetos aprovados pela SGA em 2013, onde se realizou uma parceria entre a ECA e a EACH. Em decorrência a problemas de financiamento, o valor que financiaria essa parceria não foi repassado conforme o edital, desta forma, pôde ser realizado apenas uma parte do projeto onde se fez pesquisa, realizou-se um Simpósio e sobretudo foi criada a Disciplina Optativa ‘Educomunicação Socioambiental’, na Licenciatura em Educomunicação, tendo início em março de 2014. Embora essa Disciplina Optativa tenha sido aberta numa parceria entre a ECA e a EACH, também participaram dela alunos da FEA, IO, BIO, POLI, FFLCH, entre outros, possibilitando a troca de saberes. A parceria inicial entre os dois campus da USP Capital,

teve como propósito garantir a criação de estratégias inovadoras, levando em consideração a complexidade ambiental e o desenvolvimento científico e tecnológico, de maneira que se pudesse implementar projetos socioambientais, desenvolvendo o sentido de pertencimento dos usuários dos campi.

Desta forma, a Educação Socioambiental cria um canal facilitador para que o diálogo aconteça entre as áreas de educação ambiental e comunicação, facilitando o intercâmbio de experiências, métodos e valores entre os vários cursos dos campi USP. As questões levantadas pela disciplina têm conseguido aproximar alunos, professores e áreas diversas de conhecimento, possibilitando inovar estratégias pedagógicas, alimentando uma reflexão crítica com o objetivo de desenvolver práticas de EA que possam ajudar nas mudanças de hábito e comportamento dos frequentadores dos campi.

Além dessa disciplina exercitar a comunicação midiática, acaba fortalecendo o tripé: Educação, Pesquisa e Extensão, que a Licenciatura em Educação, assim como a Universidade, está sustentada. Podemos entender esse tripé desta forma:

- a Educação, no sentido que propõe o filósofo Edgar Morin, que já está em curso e sob o prisma do pensamento complexo;
- como Pesquisa, enfatiza a necessidade de que a educação esteja sempre e definitivamente voltada à sociedade;
- e em relação à Extensão, representa um dos pontos mais importantes no alcance das metas propostas para a sustentabilidade: equilíbrio e continuidade.

Desta forma, a Universidade cumpri o seu papel ao gerar conhecimento para um público interno e externo e ao contextualizar a complexidade das questões socioambientais urgentes.

A Disciplina Educação Socioambiental

A Superintendência de Gestão Ambiental da USP (SGA), criada em 2012 com a finalidade de promover a sustentabilidade ambiental e construir, de forma

participativa, uma universidade sustentável, transformando a USP em um modelo para a sociedade, lançou, em 2013, o *Programa de Incentivo à Sustentabilidade na Universidade de São Paulo*, com o objetivo de apoiar financeiramente projetos de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica que pudessem promover a sustentabilidade socioambiental nos campi da USP. Dos inúmeros projetos inscritos, de toda a Universidade, foram aprovados cinco projetos de professores da ECA e entre eles o projeto da Profa. Dra. Lucilene Cury, do Departamento de Comunicações e Artes (CCA), numa parceria entre a ECA e a EACH, tendo como equipe executora a Profa. Dra. Rosely Liguori Imbernon EACH/USP e a doutoranda (à época) Carmen Lúcia Melges Elias Gattás. Como já citado, a disciplina Educomunicação Socioambiental foi criada a partir desse Projeto, sendo implementada em seguida através da aprovação pela Superintendência de Gestão Ambiental da USP (SGA) e sobretudo pelo Curso de Educomunicação no Departamento de Comunicações e Artes (CCA) da ECA/USP, em 2014.

O objetivo inicial do projeto foi fazer um levantamento das disciplinas ministradas pela USP em suas diversas unidades, que incluem a questão da sustentabilidade nos seus respectivos programas. A partir daí buscou a inter-relação entre os alunos das diferentes áreas do conhecimento, com o propósito de criar projetos de ação voltados à sustentabilidade na USP.

A disciplina optativa 'Educomunicação Socioambiental' do CCA, teve início no segundo semestre de 2014, com a Profa. Dra. Sueli Ângelo Furlan e colaboração da Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Melges Elias Gattás.

A Educomunicação Socioambiental, enquanto disciplina, caracteriza-se por fornecer aos discentes, os conceitos essenciais para a compreensão da diversidade das práticas, dos saberes, das interações e intencionalidades da aprendizagem coletiva por meio de uma pedagogia de projetos. Sendo que a partir das complexas interações e intencionalidades da aprendizagem coletiva, resultaram em projetos temáticos, que resultaram em benefícios para a Universidade.

Portanto, a disciplina Educomunicação Socioambiental tem como propósito garantir a criação de estratégias inovadoras, que levem em consideração a com-

plexidade ambiental e o desenvolvimento científico e tecnológico, de modo a implementar projetos socioambientais por alunos de diferentes cursos, buscando despertar uma reflexão mais profunda no âmbito da sustentabilidade, ajudando também a despertar nos alunos um sentimento de pertencimento aos Campi da USP.

“Os projetos, em geral, promovem o empoderamento e a capacidade crítica dos atores envolvidos, que passam a ser mais proativos, participativos e avaliadores do espaço que habitam. Contribuem também para a melhoria da expressividade (...) e aumento do coeficiente expressivo dos atores sociais para que a Educomunicação ganhe mais legitimidade e possa expandir sua atuação” (TOTH, MERTENS, MAKIUCHI, 2012).

Essa disciplina pressupõe a formação de pessoas para utilizarem a comunicação como ferramenta de intervenção na realidade em que vivem, produzindo seus próprios canais de comunicação de forma coletiva. O desenvolvimento de um projeto de educomunicação socioambiental é necessário para o fortalecer as relações, a representatividade e a mobilização social.

As recentes tecnologias e mídias digitais têm se somado às pedagogias emergentes, sendo importantes aliadas da comunicação e da educação, principalmente para as novas gerações, que nasceram entre smartphones, tablets e outros dispositivos. Nesse sentido, quando a educação torna-se parceira da comunicação na busca da sustentabilidade pode tornar-se mais eficiente e divertida. Essa é a aposta desta disciplina.

A Política de Educação Ambiental da Universidade de São Paulo pela SGA

A Política de EA na USP, escrita por um grupo de trabalho coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Sorrentino (ESALQ), teve como representantes do Curso de Educomunicação, seu coordenador e prof. Ismar Soares e a pesquisadora e profa. Carmen Gattás. A Educomunicação passa a fazer parte de uma de suas linhas

de atuação, pelo Artigo 9, são traçadas as diretrizes da linha de atuação da Educomunicação:

- I. valorização e divulgação das iniciativas sobre meio ambiente, educação ambiental e sustentabilidade promovidas pelos distintos segmentos da comunidade USP;
- II. adoção e valorização de processos e linguagens deliberadamente inclusivas e participativas nas iniciativas de Educação Ambiental promovidas na e pela USP;
- III. formação dos distintos segmentos da comunidade USP para ampliação de conhecimentos e habilidades em educomunicação socioambiental, incluindo a utilização dos recursos e das tecnologias da informação e comunicação;
- IV. inserção de editorias sobre Educação Ambiental e sustentabilidade nos veículos de comunicação impressos, audiovisuais e digitais da Universidade;
- V. produção participativa e difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental;
- VI. ampliação da infraestrutura, do acesso e do uso de recursos tecnológicos de informação e comunicação para toda a comunidade universitária visando à promoção participativa da Educação e Gestão Ambiental na USP; potencialização da comunicação entre os promotores de Educação Ambiental e destes com a Universidade e com a sociedade (SGA, 2015).

E desta forma, a Educomunicação Socioambiental, conceito em construção, passa a ser entendido pela Superintendência de Gestão Ambiental (SGA) da USP, através da minuta que institui a Política de Educação Ambiental como:

Um campo que trabalha na interface entre educação e comunicação visando a promoção de estratégias e ações participativas e críticas na comunicação com intencionalidade educativa voltada às questões socioambientais. Envolve uma dinâmica coletiva, dialógica, democrática e colaborativa de produção e compartilhamento de conhecimentos e saberes socioambientais, com emprego das

linguagens e tecnologias da informação e da comunicação, para fins educacionais e de desenvolvimento social com alcance local e global (SGA, 2015).

As Práticas Educomunicativas e o Trabalho com os ODS

Os objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS – é uma agenda universal que tem como missão a transformação de nosso planeta. Ela decorre do reconhecimento internacional de que a Educação é um fator essencial para o desenvolvimento sustentável – EDS – para que as mudanças ocorram de fato na sociedade. Esse movimento nasce durante as três cúpulas de desenvolvimento sustentável global, ou seja, a partir da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento de 1992 (ECO 92), no Rio de Janeiro; a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável de 2002 (World Summit on Sustainable Development – WSSD), em Johannesburgo, África do Sul; e durante a conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), ocorrida no Rio de Janeiro, em junho de 2012, onde foi desenvolvido um redirecionamento da humanidade para um caminho sustentável, mobilizando por três anos consecutivos milhares de pessoas em todo o mundo. Em setembro de 2015, a Assembleia Geral da ONU adotou uma agenda ambiciosa e universal para o Desenvolvimento Sustentável, a chamada Agenda 2030, onde encontram-se os 17 ODS cujos valores são universais, transformadores e inclusivos.

Para que os ODS possam tornar-se uma realidade será preciso um esforço de todos, com uma profunda transformação na forma de pensar e agir, onde todos possam tornar-se agentes de mudança para um mundo sustentável. Portanto, faz-se necessário uma educação que forneça conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que permitam capacitar os educandos para agirem de forma responsável, tendo consciências de suas ações afim de preservar o meio ambiente, poderem tomar decisões coerentes, possibilitando a viabilização da economia e de uma sociedade justa, para que se atinja o desenvolvimento sustentável para o presente e para as gerações futuras. Desta forma, a EDS tem como objetivo desenvolver uma educação de qualidade, verdadeiramente relevante e à luz dos desafios, conquistas e tecnologias atuais, com um ensino

de competências que capacitem os educandos a refletirem sobre as próprias ações, desde a educação pré-escolar até a educação superior e a educação não formal e informal, afim de que conscientizem-se da sua responsabilidade sobre os impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais atuais e futuros, a partir de uma perspectiva local e global.

Apesar do texto dos ODS comentar sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e se reconhecer que o acesso à informação é fundamental para o desenvolvimento de sociedades democráticas e participativas, a comunicação e o direito à liberdade de expressão não estão entre os 17 ODS e suas 169 metas. Porém, os *princípios da Educomunicação* se encontram presentes nos ODS enquanto sensibilização para transformar a realidade.

Ao tomar alguns princípios da Educomunicação podemos encontrar as seguintes ODS, como se segue:

1. O princípio da *Dialogicidade*, onde o processo de sensibilização transforma a realidade dos agentes sociais ao favorecer a interlocução entre os sujeitos com equidade, respeito e democracia, estão a favor da proteção da vida num diálogo que fortalece:

- *A educação de qualidade* onde o aluno se reconhece como agente transformador e tornar-se protagonista de um conhecimento que lhe faz sentido;
- *A vida na água* (ODS 14) ao observar e reconhecer as necessidades desse habitat, fortalecer o diálogo pela conservação dos recursos dos mares;
- *A vida terrestre* (ODS 15) ao reconhecer as características e necessidades das espécies, poder proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres.

2. O princípio da *alteridade* que é a essência da educomunicação “ao conscientizar o sujeito perante o outro em suas especificidades, de modo a estabelecer interações respeitadas e colaborativa” (Documento em construção no NCE/ECA/USP, 2018) de modo a colaborar para:

- Igualdade de gênero (ODS 5);
- Trabalho decente e crescimento econômico (ODS 8);

- Redução das desigualdades (ODS 10).

3. O princípio da *colaboração*, onde as relações colaborativas são consideradas essenciais para a construção de ecossistemas educacionais socioambientais na formação de:

- Cidades e comunidades sustentáveis (ODS 11);
- Consumo e produção responsável (ODS 12);
- Ação contra mudança global do clima (ODS 13);
- Parcerias e meios de implementação (ODS 17).

4. O princípio de *cidadania ativa* atuação cidadã emancipatória com vistas às práticas solidárias, ao desenvolvimento das competências, à liberdade, a autonomia dos agentes sociais e a plenitude dos seus direitos.

- A erradicação da pobreza (ODS 1);
- Fome zero e agricultura sustentável (ODS 2);
- Saúde e bem-estar (ODS 3);
- Água potável e saneamento (ODS 6);
- Cidades e comunidades sustentáveis (ODS 11);
- Consumo e produção responsável (ODS 12);
- Ação contra mudança global do clima (ODS 13);
- Paz, justiça e instituições eficazes (ODS 16).

5. É urgente incluir aos ODS o princípio educacional *democratização de acesso aos meios de comunicação* e para a produção de comunicação pelos sujeitos, já que a Educomunicação visa decodificar a comunicação, nesse caso para que os ODS passem a fazer parte da cultura humana

Referências

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa de Educomunicação Socioambiental**. Série Documentos Técnicos 2. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2005. Disponível em: http://www.daep.com.br/coletivos/adm/download/dt_2_programa_educomunicacao_socioambiental_4a_versao_maior_final.pdf (acesso realizado em 18/11/2015).

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação**. Organização: Francisco de Assis Morais da Costa. Brasília: MMA, 2008. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/txbase_educom_20.pdf (acesso realizado em 18/11/2015).

BRIANEZI, Thais, **Educomunicação Socioambiental promove cooperação entre escolas**, Portal SME, <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Educomunicacao-Socioambiental-promove-cooperacao-entre-escolas#.Vip6nMcT7RY>. facebook (acesso realizado em 18/11/2015).

BRIANEZI, T. S. . Qual a relação entre a educação ambiental e o direito à comunicação? In: SORRENTINO; PORTUGAL; CASTELLANO; BRIANEZI; FONSECA; MOURA; MORIMOTO; BATTAINI. (Org.). **Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, ferramentas e vivências**. 1ed. Curitiba: Editora Appris, 2012, v. 1, p. 141-150.

CITELLI. Adilson; COSTA, Cristina Castilho Costa (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo, Paulinas, 2011.

CITELLI. Adilson, **Comunicação e educação: implicações contemporâneas** A Citelli - Comunicação & Educação, 2010 - periodicos.usp.br (acesso realizado em 12/02/2018).

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. 2a ed. Tradução de Our common future. 1a ed. 1988. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CURY; IMBERNON; GATTÁS. **A ECA e a EACH em união para a sustentabilidade na USP**. Projeto aceito para a implementação da disciplina Educomunicação Socioambiental pela Superintendência de Gestão Ambiental na USP, 2014).

GATTÁS, Carmen. **Novas Mediações na Interface Comunicação e Educação: a Educomunicação como proposta para uma Educação Ambiental transformadora**. Abril/2015, 217 páginas. Tese de Doutorado ECA/USP. São Paulo, 2015.

FALCÃO, Sandra Pereira. **Interfaces Colaborativas em Comunicação e educação Ambiental**. Fevereiro/2018, 469 páginas. Tese de Doutorado ECA/USP. São Paulo, 2018.

KAPLÚN, Mario in CITELLI, A. De O. e CASTILHO COSTA, M. C. (Orgs.). **Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo, Paulinas, 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Ministério do Meio Ambiente**, Brasília, 2004

MATTELLART, A. **A construção social do direito à comunicação como parte integrante dos direitos humanos**. Intercom - Revista brasileira de ciências da comunicação. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 33-50, jan./jun. 2009.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). **Meio Ambiente**, Brasília, 2010. Disponível em: www.mma.gov.br (acesso realizado em 15/11/2015).

_____. **Educomunicação**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/educunicacao> (acesso realizado em 16/11/2015).

_____, ECA 92, 1992. www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível em: <https://www.mec.gov.br/> (acesso realizado em 15/05/2018).

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Editora Piaget, 1990.

_____. **Cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **O Ano I da Era Ecológica. A Terra depende do homem que depende da Terra**. Lisboa: Editora Piaget, 2016.

PORTAL SME. **Programa Nas Ondas do Rádio**. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Apresentacao-7> (acesso realizado em 16/11/2015)

PORTAL DO MEC **LDB 9394/96** _ <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf> (acesso realizado em 18/11/2015).

_____. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>

REVBEA, São Paulo, V.10, No 2: 149-162, 2015. revista brasileira de educação ambiental

SARTORI, Ademilde S.. SOARES, Maria S. P. **Concepção dialógica e as NTICs: A educomunicação e os ecossistemas comunicativos**. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, setembro 2005.

SARTORI, A. & MARTINI, R. **Inter-relações entre comunicação e educação: a Educomunicação nas práticas sociais e na educação a distância**. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXXI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - Natal 2 a 6 de setembro de 2008. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-2148-1.pdf> (acesso realizado em 18/11/2015).

SARTORI, A. **A Educomunicação como resposta possível às inter-relações entre Comunicação e Educação: promoção de ecossistemas comunicativos.** Disponível em: http://www.alaic.net/alaic30/ponencias/crartas/Internet/ponencias/GT18_43Sartori.pdf (acesso realizado em 18/11/2015).

SOARES, Ismar de O. **Educomunicação, o Conceito, o Profissional, a Aplicação.** São Paulo, Paulinas, 2011.

_____. **O Projeto EDUCOM.TV: Formação On-Line de Professores numa Perspectiva Educomunicativa.** Revista digital de tecnologia e educação a distância. Vol. 1. N. 1 nov. 2004. Disponível em: <http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos2/artigo2.htm> (acesso realizado em 18/11/2015).

_____. **I. Caminos de La educomunicación: utopias, confrontaciones, reconocimientos.** Nómodas, Universidad Central, Bogotá, Colombia, n. 30, p. 194-207, Abril de 2009. (acesso realizado em 18/11/2015).

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO AMBIENTAL (SGA) da USP, **Projeto A ECA e a EACH em união para a sustentabilidade na USP.** Disponível em: <http://www.sga.usp.br/wp-content/uploads/45.pdf> (acesso realizado em 18/11/2015).

A influência do sentimento de beleza nas práxis de educadores e agricultores familiares no sudoeste de Goiás

Mariana Crepaldi de Paula
Homero Tártari Feijó

*“Sors-tu du gouffre noir ou descends-tu des astres?
Le Destin charmé suit tes jupons comme un chien;
Tu sèmes au hasard la joie et les désastres,
Et tu gouvernes tout et ne réponds de rien.”*

*“Sobes do abismo negro ou despencas de um astro?
O Destino servil te segue como um cão;
Semeias a desgraça e o prazer no teu rastro;
Governas tudo e vais sem dar satisfação”*

Charles Baudelaire, Hymne à la beauté

A doce ditadura da beleza, conceito indefinível e que seria responsável por todos os atos, já era cantada por Baudelaire, (1857). A “beleza”, o “belo”, foram exaustivamente estudados pelos pais fundadores do pensamento ocidental (Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Locke, Burke, Kant, Schopenhauer, Hegel,...), implicando uma relação entre a ética e a ação, sen-

do, como nos lega a antiguidade, a trindade *belo-bom-verdadeiro* inelutável ao estudo da filosofia. O belo, de alguma maneira, está associado à *harmonia das formas*, à *ética dos atos* e à *própria lógica do raciocínio*.

A questão da beleza sempre ocupou um plano secundário dentre os objetos de especulação filosófica e científica. Ainda que inúmeros filósofos tenham se debruçado sobre ela, sempre o fizeram tendo-a como questão menor¹, sem que jamais se tenha dado o devido valor ao tema. Curiosamente, passa sempre despercebido o quanto a estética influi sobre nossas escolhas, ímpetos e inclinações Shrivastava e Statler, (2010) afirmam que a racionalidade científica não contempla discussões que tratem das emoções humanas e suas influências sobre as performances organizacionais e a resiliência, vistas como variáveis não pertinentes ou contaminantes.

A crise ambiental associa-se a uma crise civilizatória, e esta a uma crise ética e estética, que se materializou, a partir da década de 50, em incontáveis desastres ambientais dentre os quais são emblemáticos os de Minamata, Bhopal, Chernobyl e a inversão térmica de Londres. As respostas mais conhecidas a esses eventos, por sua vez, são urbanas, o movimento contracultura, por exemplo, e deram origem ao movimento ambientalista (PAULA, 2010).

Estas preocupações ambientais encontraram voz, na América Latina, em diversos movimentos sociais de resistência a regimes ditatoriais ou de luta por direitos humanos, dentre os quais os emblemáticos “empates” dos seringueiros, catalizadores da criação de um movimento socioambiental.

É apenas dentro desta matriz que podemos conceber a educação ambiental em comunidades campesinas do Sudoeste de Goiás. Lá, a crise ambiental hoje é percebida brutalmente pelos assentados e acampados, através do súbito impacto no bioma cerrado (impacto este diretamente ligado ao agronegócio) e através da desapropriação (muitas vezes ilegal) de terras tradicionalmente ocupadas. Estes impactos têm causado uma perda dramática, ainda que não

1 Justiça seja feita a Kant e Baumgarten, filósofos que realmente dedicaram-se profundamente à questão.

mensurada, na cultura local de raizeiros, agricultores e extrativistas. Mais que isso, a região tem sofrido com o envenenamento sistemático de seus recursos naturais e da própria população.

A denúncia deste envenenamento se torna mais ágil com o advento das novas tecnologias (celular, filmadoras e internet), e tornou-se pública com a divulgação de filmes como “Pontal do Buriti – Brincando na chuva de Veneno”, “O Veneno está na mesa” 1 e 2, emblemáticas expressões atuais do movimento socioambientalista, na tradição de filmes como “Ilha das Flores” que utilizam uma linguagem mais documental.

É neste contexto de denúncia e enfrentamento da crise que os movimentos sociais se apropriam desta educação e se identificam com ela, propondo, não mudanças de comportamento que visem um suposto “desenvolvimento sustentável”, mas uma mudança de paradigmas que permita um desenvolvimento humano focado na mudança de valores éticos e estéticos permitindo a inversão de uma lógica que pretende se estabelecer como inelutável.

As tentativas de enfrentamento desta crise passam pela transição agroecológica. Esta, por sua vez, segundo indica esta experiência, passa pela presença do “Belo” no discurso dos Agricultores Familiares de Jataí, Chapadão do Céu e Mineiros-GO. Tudo nos indica que o juízo estético, quanto à opção por seus projetos, trabalhos e manejos, é preponderante, seu estudo portanto deveria ser condição *sine qua non* para o andamento de projetos de transição agroecológica. Entretanto, “beleza” é um conceito subestimado em qualquer ciência ocidental contemporânea. Verificamos que, em todas as ações neste sentido, (e mesmo antes, nos diagnósticos) o conceito de beleza era fundamental para o entendimento das opções de manejo. Como veremos, o conceito de beleza nunca foi definido, mas foi amplamente discutido ao longo dos tempos no pensamento ocidental. Este trabalho procura nas discussões da filosofia ocidental um amparo para o seu entendimento e tem por objetivo estudar maneiras em que o sentimento de beleza pode influenciar nas práxis de educadores e agricultores familiares do Sudoeste de Goiás. Nossa premissa: este entendimento é fundamental para a potencialização das ações de educação ambiental.

Revisão bibliográfica: como o homem se relaciona com o belo?

Por mais que a beleza e a inclinação pelo belo impregne nossas vidas, nossas vivências, aspirações, e os mais diversos âmbitos da existência humana, a questão da beleza sempre ocupou um plano secundário dentre os objetos de especulação filosófica e científica. Ainda que inúmeros filósofos tenham se debruçado sobre ela, sempre o fizeram tendo-a como questão menor. Fazendo-se justiça a Platão (1980, 1987, 2006), Kant, (1876) e Hegel (1991), suspeitamos que, afora estes, jamais se tenha dado o devido valor ao tema. Curiosamente é sempre subestimado o quanto a estética influi em nossas escolhas, ímpetos e inclinações. Mesmo ao filósofo, quantas vezes sua afeição por determinada intuição em detrimento de outra não se dá devido a uma ser esteticamente mais atraente que outra? O exemplo clássico de Schopenhauer, (1991) demonstrando o quanto Kant forçou seu sistema de categorias até conseguir enquadrá-lo num esquema simétrico, é um dos mais emblemáticos deste aparente contrassenso.

Provavelmente o menosprezo filosófico e científico pelo relevo da impressão do belo em nossas existências deva-se ao fato disso parecer supérfluo, concernindo a uma espécie de “campo de irracionalidade” em nossa compreensão e expressão culturais. Por outro lado, o fato de concernir, se não exclusivamente à arte, também intimamente a esta, sobretudo à Grande Arte, acaba por remeter a discussão a uma espécie de círculo aristocrático onde o refinado gosto do cultivado apreciador da alta expressão artística se lançará à análise da obra de arte penetrando seus recônditos segredos históricos, técnicos, metafísicos, deixando contudo de fora as relações entre a experiência da beleza e os mais profundos campos do saber e da existência humana.

Ao nosso ver tudo isso não passa de um grande equívoco que se inicia quando Baumgarten, (1993) cunha o termo estética. Ora, da ética à lógica, tudo se impregna de inclinação para o belo. Quem sabe essa inclinação seja mesmo o suporte da própria possibilidade de conhecer a pedra fundamental do edifício da razão, como sugere Peirce, (1989) ao propor que “O homem justo é aquele que controla suas paixões e as conforma aos fins que deliberadamente adota como verdadeiros. Um raciocínio lógico é aquele que exerce grande autocontrole nas

operações intelectuais; a excelência lógica é uma espécie do moralmente excelente. [...] a excelência moral depende do excelente estético”.

Resumindo muitíssimo sucintamente o decorrer da especulação sobre a beleza ao longo da história do pensamento ocidental, temos *Platão e os neo-platônicos*, circunscrevendo o belo ao mundo das ideias, ou a uma idealidade e perfeição da qual os seres participam em alguma medida. Posteriormente *Aristóteles* nos sugere que a beleza é uma forma de perfeição (ARISTÓTELES, HORÁCIO & LONGINO, 1985). Em sua *Ética a Nicômaco* *Aristóteles*, (1991) diz que “às boas obras de arte não é possível tirar nem acrescentar nada [...] o excesso e a falta destroem a excelência destas [...]”, ou seja, é uma forma de equilíbrio, de excelência, de mediania. Podemos afiliar a este grupo, já na idade média, *S. Tomás de Aquino* que propunha uma objetividade do belo, uma vez que, para ele, a beleza se dá por uma relação de proporcionalidade que apetece ao próprio aparelho perceptor, também por participação no belo divino, o que parece recuperar Platão em perspectiva teológica (ECO, 1989). O mesmo pode-se dizer quanto a *Hegel*, (1991) para quem, em sua estética, o belo provém do espírito, ainda que negue espiritualidade, bem como beleza à natureza, ao contrário de *Platão*.

Se admitirmos que a beleza consiste numa condição ideal de excelência formal, então quando tratamos de estética, estamos tratando da excelência na manifestação formal, quando tratamos de ética tratamos por sua vez de excelência moral, quando de lógica, por fim, de excelência racional. Isto nos remete uma vez mais ao antigo triângulo aristotélico, retomado pela escolástica do belo, bom, verdadeiro.

Porém belo é, também, resultado da equação estabelecida entre o objeto (ou seus atributos) e as expectativas a priori de um sujeito perceptor. A percepção de um mesmo objeto está condicionada pelas expectativas prévias do sujeito.

Há, certamente, variáveis étnico-culturais, bem como histórico-geográficas (ou tempo-espaciais) agindo sobre nossas inclinações de gosto particulares. Estas são bem mais óbvias e fáceis de detectar que as anteriores, basta que olhemos a arte, entre os diferentes povos e através da história, para que tenhamos algum parâmetro do quanto isso é evidente. O que num certo povo e período

histórico é belo, noutra pode ser feio e mesmo inaceitável, noutra ainda pode voltar a ser belo. Os referenciais estéticos coletivos variam tanto quanto os individuais segundo um imenso elenco de fatores que incide sobre os elementos geradores de seus estatutos formais. Assim, tal qual nossas instâncias morais (e mesmo lógicas, já que há uma gênese também desta em cada ser humano e em cada sociedade), nossos referenciais estéticos têm sua dinâmica temporal, portanto histórica, e espacial, portanto geográfica. Se abstrairmos o belo como uma forma de equilíbrio, e o equilíbrio como condição ontológica, plantada em todo ser vivo, inerente à vida, então talvez possamos ver na inclinação para o belo uma inclinação para um equilíbrio que, de alguma forma, intuímos como propício à vida.

Tal visão pode ser aplicada a muitos e diferentes âmbitos. Aplicada à perspectiva sociológica, por exemplo, temos a inelutável necessidade de resolução das contradições da sociedade. Ou seja, a vida em si mesma, também em sua manifestação como sociedade, implica toda uma dialética de oposições e desequilíbrios que traz, consigo, a imperiosa tarefa de solucioná-los, buscando recuperar o equilíbrio, ou perecer. Esta perspectiva permite termos uma visão dinâmica do devir da vida e da história, ainda que, tal como o motor imóvel de Aristóteles, suspenda arbitrariamente a cadeia causal numa suposta característica intrínseca do fenômeno vital. Sabemos do risco de deslize totalitário que uma tal perspectiva de visão implica, mas cremos que se entendermos que o aprendizado de cada ser humano bem como de cada povo na terra compreende uma perspectiva individual legítima e inalienável de compreensão do belo, tal possibilidade seguramente está definitivamente afastada.

Esta questão da eliminação das realidades de determinados grupos sociais face àquelas estabelecidas pela hegemonia científica foi explorada por Santos (2009). Neste sentido, se um assentado vê em determinado manejo o belo e, inclinando-se para ele, por ele opta, talvez devêssemos buscar compreender por quê, para ele, ou para aquele grupo humano, tal manejo representa o propício à vida, e em que medida podemos aproximar as propostas de manejo (que o saber científico sugere como mais eficientes e recomendáveis) da organização reconhecida como bela e propícia pelo camponês, ou por determinado grupo humano. Assim, tal manejo poderia apresentar-se como algo que vem

inserir-se na esfera do desejável e compreensível para aquele, propiciando a consolidação de uma excelência naturalmente almejável, e quiçá ensejando sua integração com as demais esferas da existência daquele grupo humano.

Talvez o único ponto unânime, de Pitágoras aos medievais, aos nossos dias, seja que o belo dá prazer, porque apresenta-se como aquilo que de melhor pode-se esperar, o mais plenamente favorável à vida. Objetivo maior dos agricultores com viés agroecológico.

Metodologia

Os projetos desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) e Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Agricultura Familiar da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí (NEAF/UFG), estudam diversas estratégias no sentido da transição agroecológica no Sudoeste de Goiás. Dentre estas estratégias está o trabalho de educação ambiental voltada à autonomia do sujeito, que tem por princípio ser crítica e engajada. Todas as atividades e reflexões propostas procuram partir das diferentes racionalidades, culturas e realidades locais para propor um diálogo entre a teoria e a práxis e produzir assim o saber ambiental.

Desta forma, toda a metodologia de pesquisa-ação-participativa do projeto foi pautada nesta intencionalidade transformadora, descrita por Falls Borda, (1985) como “uma metodologia dentro de um processo vivencial, um processo que inclui simultaneamente educação de adultos, pesquisa científica e ação social ou política, e no qual se consideram como fontes de conhecimento: a análise crítica, o diagnóstico de situações e a prática cotidiana” e citada pelos autores referência da educação ambiental brasileira como Marcos Sorrentino, Carlos Rodrigues Brandão, Moema Viezzer, Pedro Demo dentre muitos outros (FERRARO JR, 2005, 2007 e 2014).

Participaram do presente estudo:

- Assentados do Assentamento Santa Rita, fundado em 1998, a 23 km da cidade de Jataí, com uma área de 968 hectares, distribuídos em 23 lotes, com área média de 38,7 hectares.
- 30 famílias acampadas do Acampamento Padre Josimo, em Jataí-GO.

- Dois agricultores familiares de Mineiros- GO que fizeram a opção pelo trabalho de agrofloresta sintrópica (SAF-S).
- Um Agricultor altamente tecnicado de Chapadão do Céu-GO que está inserindo técnicas de SAF-S em larga escala em sua propriedade.

O trabalho de diagnóstico participativo do Assentamento Santa Rita é feito lote por lote, desde o ano de 2010, de forma continuada. Ou seja, as intervenções de transição agroecológica são paralelas a atividades de diagnóstico. Consideramos que a continuidade na realização do trabalho de diagnóstico auxilia no aumento da profundidade nas discussões sobre o ambiente.

Durante este período eram realizadas duas oficinas mensais com temas ligados à agroecologia, além das visitas às famílias. Nas oficinas eram propostas atividades de planejamento.

Eram ainda realizadas idas a campo periódicas nas quais foram realizadas entrevistas semidiretivas. Nessas entrevistas, procuramos dar espaço para que as interlocutoras se sentissem à vontade em relatar aspectos íntimos de suas histórias, desde o acampamento em que viviam até a chegada ao assentamento. Procuramos entender qual a percepção das famílias sobre a atividade apícola, os fatores ambientais em geral e, particularmente, em relação à preservação dos cursos d'água. Durante a entrevista procuramos captar as percepções pessoais com relação às atividades desenvolvidas no lote, recuperando dados que esboçassem um histórico das atividades.

Diferentemente de “convencer” a (por exemplo) não queimar, procuramos estabelecer um diálogo buscando a conjunção da racionalidade camponesa com a do saber universitário, sendo que o conceito de beleza norteou este saber dialógico. As técnicas utilizadas foram adaptadas de acordo com a história, a cultura, o local e os desejos e aspirações das pessoas. O processo de reavaliação das técnicas deve ser feito na próxima etapa do projeto, ainda este ano.

Nas propriedades dos agricultores que já haviam feito a opção por técnicas de SAF-S, além do acompanhamento participativo de implantações e manejo em todas as estações do ano foram feitas análises e estes com propostas de comércio solidário das colheitas e produtos derivados

Resultados

Resistindo à tentação de concentrar a narrativa nos resultados relativos à transição agroecológica (que já foram parcialmente analisados em PAULA & RIBEIRO, 2013), o que caracterizaria um viés comportamental à nossa análise e ao processo educativo, não iremos nos pautar por esta, mas sim pelos resultados do processo dialógico, que nos mostrou que a escolha dos camponeses por determinadas atividades ou práticas culturais orienta-se pela percepção da beleza.

Tal orientação ficou clara na insistência da utilização de queimadas como preparo do solo, e em algumas atividades de transição agroecológica como a escolha do trabalho com apicultura. Esta atividade foi escolhida por um grupo de assentadas, em completa independência da equipe, a partir, segundo os relatos recolhidos, do sentimento de prazer estético advindo de imagens de televisão mostrando o movimento de enxames, a perfeição dos favos, a regularidade da arquitetura da colmeia e alguns aspectos do manejo, como a fumigação, que detalhamos em seguida:

Sra. J. se interessou pela criação de abelhas pela televisão, através da “beleza”. J. descreve o sentimento de encanto com as imagens das abelhas que se moviam em conjunto “como se formassem um corpo”, as formas dos favos de mel e de cria, a organização dentro da colmeia, assim como com o gestual harmônico do apicultor. Esta primeira impressão a levou a buscar sua primeira capacitação em apicultura e convencer Sra. M. a fazer o mesmo. Há uma grande insistência das duas no aspecto estético desta atividade, relatando o sentimento de beleza do trato com as abelhas em todas as etapas do processo de aprendizado e o contínuo maravilhar, mesmo após a apicultura se tornar um trabalho com finalidade produtiva. Observamos a força desta percepção após a retirada de um enxame, durante uma visita a campo, trabalho que envolve alguns aspectos imprevisíveis, e exige calma e concentração. Ao contrário de outros apicultores, que consideram esta atividade lenta e até fastidiosa, J. e M. terminaram a atividade se sentindo “realizadas”, apesar das numerosas picadas de que foram vítimas: “eu nem sinto”... “nem presto atenção”... “enquanto estou pegando (os favos)”, “é tão bonito!”.

Mais 5 famílias deste assentamento se associaram, em janeiro de 2010, num projeto comum de apicultura, também iniciado pelas famílias dos lotes 16 e 17, envolvendo outro assentamento (Rio Claro) a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O aspecto estético do trabalho com as abelhas volta à tona em todas as fa-las das assentadas. É esta a dimensão determinante em todas as etapas do trabalho, formação e venda do produto. Curiosamente J. não se sente atraída pela estética das abelhas nativas Jataí (*Tetragonisca agustula*), enquanto M. encontra um apelo estético importante nestas abelhas e tem uma “caixinha de estimacão” no seu alpendre. Mesmo tendo formação em abelhas nativas, com vantagens financeiras da criação destas, e não oferecendo riscos de picadas por não terem ferrão, J. não se sente atraída por elas. Nas idas a campo, pu-demos verificar que este “encantamento” se reproduz durante o trato com as abelhas, mesmo quando há acidentes de ferroadas. As assentadas afirmam que esta “beleza faz esquecer a dor, a tristeza, o resto do mundo”.

Apesar do ganho econômico ser um objetivo, não transparece no discurso tan-to quanto a preocupação com a beleza do trabalho. Relatos surpreendentes fo-ram feitos após um manejo (captura de enxames) em que algumas assentadas levaram entre 10 a 20 picadas de abelhas cada, e declararam que “nem sentiam as picadas, pois o trabalho era tão lindo”. Outros relatos minimizam os aspectos cansativos do manejo, pelo fato dele ser tão belo.

Em alguns lotes, houve um movimento no sentido de trocar a queima pela poda drástica e disposição da Matéria Orgânica (MO) no solo. Esta foi uma proposta levantada pelo grupo extensionista através de discussões sobre os malefícios das queimadas e benefícios da MO. A resistência a esta mudança é muito gran-de em todo o sudoeste de Goiás. Nesta comunidade ficou evidente que esta resistência era motivada também por uma razão estética: o fogo é considerado bonito, o verde que brota após a queimada é bonito e o quintal “limpo” é bo-nito. Assim, consideramos que o abandono da queima constitui uma quebra drástica nos paradigmas de manejo, porém, conforme foi apresentada, a poda revelou possuir algumas semelhanças ou mesmo ganhos estéticos em relação à queima. Assim, o verde “novo” que a sucedia, que é um elemento de beleza

almejado pelo camponês, pode ser alcançado por uma poda drástica bem conduzida. A disposição da MO em diferentes padrões, relevos e texturas, formando o que se comparou a um “tapete de procissão” é um ganho estético que foi apreciado por alguns assentados.

A utilização dessas técnicas é feita com parcimônia pelos assentados. Alguns se restringem aos locais em que os plantios demonstrativos são feitos, outros começam a testar a cobertura vegetal em pomares, cada um com interpretações próprias. Uma assentada criou “bacias” em volta das árvores do pomar, onde deixava a matéria orgânica, continuando a “varrer” o quintal à sua volta.

A perspectiva de plantios perenes, com maior biomassa e umidade (SAF), apresentados a partir de filmes, fotos e relatos também criou uma grande expectativa estética na maioria dos assentados, porém apenas uma das 4 implantações de SAF realizadas neste assentamento foi corretamente manejada e continua produzindo. Este resultado está intimamente ligado à proximidade do assentado que se implicou nesta implantação com o bioma cerrado. Enquanto os outros têm maior afinidade com a “criação” ou hortas tradicionais, este possuía um encanto e imenso conhecimento do bioma local, o que foi o grande diferencial no planejamento, implantação e manejo destas atividades. Os demais, ainda que empolgados pela perspectiva estética final, simplesmente não possuíam repertório em sua história de vida para concretizar suas expectativas no desenvolvimento desta atividade. Esta falta poderia (e deveria) ser sanada com uma extensão rural de qualidade, com maior tempo de escuta.

Os agricultores de Mineiros e Chapadão do Céu apresentam particularidades nas suas preferências estéticas, tendo em comum o apreço à cobertura do solo e o aumento da biodiversidade. Um deles é artesão e se orienta claramente pelos aspectos estéticos, assim como pela economia energética, em todas as suas atividades, tendo um manejo diferenciado. Os outros dois utilizam diferentemente as possibilidades de mecanização.

Agricultores mais tecnificados ou com histórico de trabalho em monocultura também usam parâmetros estéticos na escolha de alguns manejos ou plantios. Durante as fortes geadas que ocorreram no inverno de 2017, as áreas de SAF com dossel mais alto foram as que menos sofreram danos, corroborando Shri-

vastava e Statler, (2010), segundo quem técnicas baseadas na arte e na estética podem levar a métodos que permitam melhorar a resiliência de sistemas face às crises.

Considerações Finais

No momento em que o saber ambiental se propõe a ser guiado pelo “desejo insaciável de saber e justiça” (LEFF, 2012), a tríade belo-bom-verdadeiro está manca, ou seja, negligencia-se o âmbito do belo. Isto se traduz dramaticamente nas crises ambientais que vivem os camponeses assentados. A monocultura, já responsável por grande parte desta crise, também implica uma estética onipresente, destrói a agri-cultura, porque obedece a uma lógica de simples lucro, desconectada de seus possíveis vínculos com a responsabilidade socioambiental.

Esta estética imposta está presente nas modas “country”, que se estendem das vestimentas aos rodeios, passando pela música, fazendo tábua rasa da imensa diversidade de saberes, cores, sabores e sons do campesinato. Mais que isto, constatamos que esta estética do “limpo”, uniforme, monotônico e monoespecífico, onipresente no pensamento abissal de que nos fala Santos, (2009), se impôs no imaginário do belo enquanto paisagem, e que a recuperação de elementos de beleza camponesa vai de par com a recuperação de biomas, de formas de cultivo agroecológicas e de todos os modos de vida que tornam possível a agricultura.

Da educação ambiental vem então a proposta de se mudar *valores* e não mudar comportamentos para um suposto “desenvolvimento sustentável”. A beleza, enquanto companheira da ética, tem portanto papel fundamental neste processo.

Entendemos, a partir dos relatos ouvidos, que o histórico de anos de acampamento, em condições de insegurança, desenraizamento e precariedade deixaram traços indelévels nos assentados, e que isto afetou profundamente suas perspectivas estéticas: É muito comum, por exemplo, mesmo com a casa e madeiramento pronto, se “puxar” uma varanda de lona preta, muito semelhante ao acampamento. Isto é feito de forma provisória, para estocar algum material

ração ou colheita, mas chama a atenção por se repetir constantemente apenas nos lotes de famílias que ficaram muitos anos acampadas.

Na análise dos resultados obtidos a partir do referencial teórico, abre-se um imenso leque de hipóteses serem sistematizadas para verificação em campo, no que toca à caracterização dos elementos de beleza. O belo das abelhas, ou das formas e relevos da cobertura do solo, é um belo objetivo ou subjetivo? Independe ou não do observador? Podemos retirar parâmetros de *unidade, número, igualdade, proporção e ordem*? Neste caso, podemos dizer que o belo percebido pelos assentados possui elementos que nos remetem à percepção pitagórica e agostiniana de beleza? Nossos resultados preliminares nos indicam que, apesar de alguns elementos culturais fortes nos remeterem aos trabalhos de Tomas de Aquino sobre a influência do sentimento de prazer na sensação de beleza, que seria subjetiva, existem elementos que apontam para esta primeira opção (o belo enquanto parâmetro objetivo). Pouco discutimos sobre estas considerações com os assentados, e esta pode ser uma pista para atividades futuras, de avaliação e planejamento.

Enfim, temos a convicção de que, se as técnicas descritas nos resultados não podem ser generalizadas para outras populações sem adaptações às diferentes realidades culturais, o conceito de beleza deve ser tratado com grande seriedade e de forma sistemática em trabalhos de pesquisa-ação-participativa, sob pena de passar ao largo do real significado e importância da maioria, se não de todos os atos, escolhas e reflexões realizados.

Referências

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicomaco**. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).
- ARISTÓTELES. Arte Poética. In: **A Poética Clássica**. Trad. Jaime Bruna. 7a edição. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BAUDELAIRE, Charles, *Fleurs du mal*. Paris: Sfelt, 1946.
- BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. **Estética: A lógica da arte e do poema**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1993.
- ECO, Umberto. **Arte e beleza na estética medieval**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1989.
- FERRARO JUNIOR, L. A. (Coord.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. v.1.
- FERRARO JUNIOR, L. A. (Coord.). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007. v.2.
- FERRARO JUNIOR, L. A. (Coord.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2014. v.3.
- FERRARO Jr. Luiz Antônio. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. V. 3. Brasília: MMA, 2014.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- KANT, Emanuel. **Crítica Del Juicio**. Madrid: Nueva biblioteca filosófica 1876.
- LEFF, Enrique, **Aventuras da Epistemologia Ambiental**, São Paulo: Cortez editora, 2012.
- O VENENO está na mesa 1". Direção: Silvio Tandler. Produção: Caliban. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WYUn7Q5cpJ8>. Acesso em Março 2014.
- O VENENO está na mesa 2". Direção: Silvio Tandler. Produção: Caliban. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fyvoKljtvG4>. Acesso em Março 2014.
- PAULA, Mariana Crepaldi de. **Le défi de l'autonomie: Le rôle de l'éducation environnementale dans la participation, l'aménagement et la gouvernance**. Sarrebruck: Éditions universitaires européennes, 2010."
- PAULA, Mariana Crepaldi de. RIBEIRO, Dinalva Donizete. A Apicultura Enquanto Norteadora da Transição Agroecológica de Mulheres Assentadas. In: **Anais da VI Jornada de Estudos de Assentamentos Rurais**. Campinas - SP: FEAGRI/ UNICAMP, 2013. v. 1. p. 1-15.

PEIRCE, Charles Sanders. **Conferências sobre pragmatismo**. São Paulo: Abril Cultural (coleção Os Pensadores), 1989.

PLATÃO. **Hípias Maior**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1980.

PLATÃO. **Fédon**, São Paulo: Nova Cultural, (coleção Os Pensadores), 1987.

PLATÃO, **A República**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PONTAL do Buriti – Brincando na chuva de Veneno”. Direção: Dagmar Talga. Produção: Murilo Mendonça Oliveira de Souza Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qHQdWwZc-Glg&feature=kp>. Acesso em Janeiro 2014.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org). Epistemologias do Sul. **Coimbra**, 2009.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SHRIVASTAVA, P; STATLER, M. “L`Esthétique des systèmes résilients”. *Télescope*, vol. 16, no 2, p 115-130, 2010.

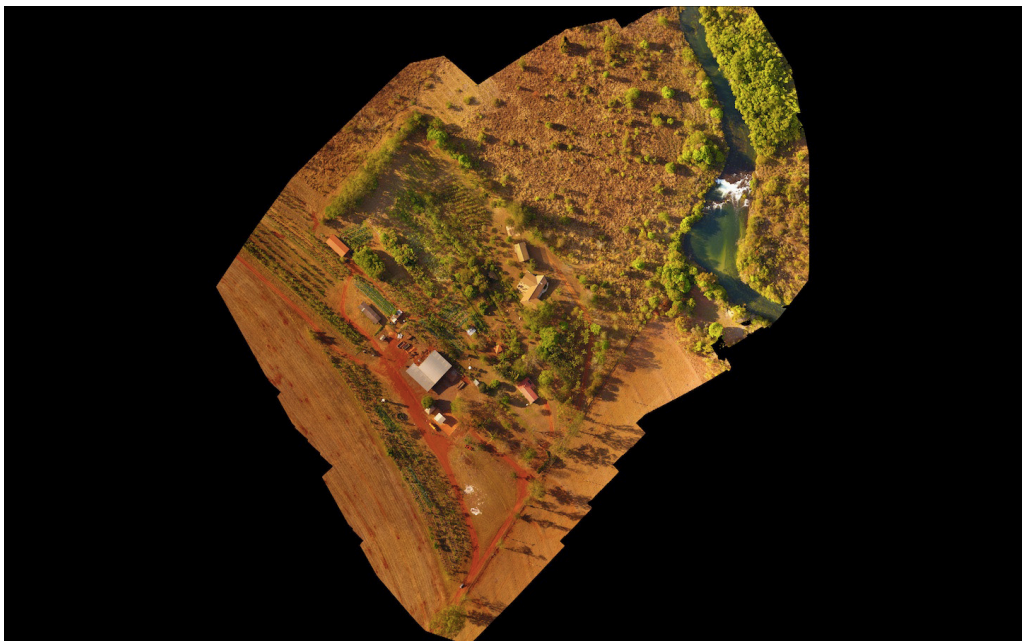


Foto 1: Imagem aérea realizada com drone fornecida pelo agricultor 1. Pode-se observar a propriedade, no final da seca, as áreas de agrofloresta, a área de reserva de cerado, e uma faixa de lavoura de soja, com solo descoberto.



Foto 2: Detalhes estéticos da porta da casa de adobe, agricultor 2 em Mineiros-GO. Foto da autora.



Foto 3: Agricultor 3, aumento na biodiversidade e na cobertura do solo. Foto da autora.

Sobre a autora:

Bolsista PNPd do Programa de Pós Graduação em Geografia do Campus avançado Jataí da Universidade Federal de Goiás.

A educomunicação socioambiental e sua legitimação na esfera pública

Patricia Zimmermann

Introdução

Este artigo apresenta um “recorte” da investigação em desenvolvimento para dissertação de mestrado, denominada: “Educomunicação Socioambiental: a mobilização cidadã no entorno da Baía da Babitonga” que será concluída no decorrer de 2019. Nossa investigação busca alinhar o marco legal Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e o Programa Nacional de Educação Ambiental(ProNEA) evidenciando a aderência e persistência da abordagem comunicativa como um referencial para as políticas públicas da Educação Ambiental na atualidade. A abordagem metodológica, caracterizada como um estudo de caso, está dividida em dois momentos, sendo que o primeiro deles corresponde ao levantamento documental de orientações e textos legais pertinentes à fase de construção da PNEA. Para o desenvolvimento da investigação participante, optamos pela metodologia de pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica utilizando técnicas de coleta, tais como a observação participante e a realização

de entrevistas semiestruturadas que estão na fase de construção. Neste artigo pretendemos revisar a literatura e demonstrar a decisiva contribuição dos pressupostos educacionais para o delineamento daquelas que viriam a ser as diretrizes da PNEA.

1. A urgência para a sustentabilidade.

Embora a Terra possua uma biodiversidade inimaginável e uma incrível abundância de elementos naturais, a humanidade passa por graves problemas socioambientais. A relação entre o homem e o meio ambiente nunca esteve tão crítica. A natureza em sua maioria tem sido apropriada pelo capital, como meio de se obter lucros em determinados setores e esferas. No entanto, a visão de que a natureza deve ser dominada, superada, conquistada, nos remete a épocas bem anteriores ao próprio capitalismo moderno.

Toda a história humana diz respeito ao modo como os homens mantêm uma relação entre si e com a natureza externa a eles – o meio ambiente. Assim, ao longo da história, a raça humana vem criando diferentes modos de se relacionar com a natureza. Na Carta da Terra¹ é possível encontrar a declaração mais pertinente para nos situarmos sobre a realidade atual:

Os padrões dominantes de produção e consumo estão causando devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção de espécies. Comunidades estão sendo arruinadas. Os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e o fosso entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e são causa de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. As bases da segurança global estão ameaçadas. Essas tendências são perigosas, mas não inevitáveis.

1 Constitui uma Carta de Princípios e Valores para uma Sociedade Sustentável. Ela representa um marco ético, que pode inspirar diversas e múltiplas iniciativas mundiais, a partir de seus diversos setores. (2000)

Os homens, acelerando o ritmo da degradação, não têm dado espaço suficiente ao tempo geológico para que a natureza possa se reabastecer. Ao devastar uma imensa floresta em apenas alguns dias, uma grande madeireira não pensa no que ocorrerá com aquele ecossistema.

Quando e como consumir produtos industrializados começou a se tornar praticamente uma imposição da sociedade e da mídia? Por que as inovações tecnológicas vêm acontecendo em um ritmo cada vez mais acelerado, a ponto de anular a capacidade de resiliência da natureza? A interferência humana nos ciclos da natureza nunca foi tão devastadora. Os elementos naturais estão escassos. A água, recurso renovável indispensável para a manutenção da vida, está faltando em grande parte do mundo; não porque falta água, mas porque a maior parte da água disponível está imprópria para o consumo. O aquecimento global nunca foi uma realidade tão assustadora. A chuva ácida, a poluição e o desmatamento nunca ameaçaram tanto a sustentabilidade no planeta quanto no início do terceiro milênio. O problema da sociedade atual é que as questões socioambientais revelam um modo de produzir em sua maioria, cada vez mais insustentável, que visa ao lucro sem medir consequências e é baseado na produção industrial ininterrupta e no consumo de massa desmedido e ultra acelerado. Guattari (2012, p. 8) contribui sobre a questão refletindo que:

O que está em questão é a maneira de viver daqui em diante neste planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico. Em função do contínuo desenvolvimento do trabalho maquinico redobrado pela revolução informática, as forças produtivas vão tornar disponível uma quantidade cada vez maior do tempo de atividade humana potencial. Mas com que finalidade? A do desemprego, da marginalidade opressiva, da solidão, da ociosidade, da angústia, da neurose, ou a da cultura, da criação, da pesquisa, reinvenção do meio ambiente, do enriquecimento dos modos de vida e de sensibilidade?

O autor questiona se o tempo “livre” realmente vem para servir as pessoas e também faz refletir se esse tempo livre ao trabalhador realmente existe, já que, mesmo com tantos “apetrechos” nossas vidas seguem tão corridas e vazias. A

relação dos cidadãos com o meio ambiente deve ser de equilíbrio. Enquanto humanos, nossa constituição biológica é parte da energia e da matéria natural. Seja ambiente natural ou construído, toda essa dimensão, precisa de um pensamento agregado às concepções socioambientais para garantir a sustentabilidade ambiental, assegurando a qualidade de vida das atuais e futuras gerações. As consequências de nossas ações sobre a natureza são cada vez mais reais. Assim Morin (2015, pag.132) elucida que:

O pensamento que nos religa ao cosmo não nos reduz ao espaço físico. É um pensamento que nos mostra nossas origens físicas e cósmicas, mas mostra, também, que somos emergências. Fazemos parte da natureza, mas estamos fora dela em uma relação dialógica. Um pensamento que religa, restabelece nossa solidariedade. Assim, nos dias atuais, a ecologia relembra nossa solidariedade vital com a natureza que degradamos.

Ou seja, cabe a nós fazermos o melhor que pudermos para reverter o quadro atual, construindo as bases de uma sociedade mais solidária e de uma relação com a natureza mais sustentável. É inconcebível querer aplicar as mesmas fórmulas do passado numa sociedade que, ao contrário, deve se reinventar conforme as demandas e subjetividades de sua época.

Neste contexto e pensando a Comunicação na Educação, somos provocados para uma reflexão a respeito de algumas possíveis soluções que devem estar alinhadas a partir das políticas públicas em Educação e sustentabilidade. A educação ambiental apresenta uma perspectiva em tal direção: a conscientização ambiental e a construção de uma nova relação entre o homem e a natureza, buscando alternativas possíveis para uma relação diferente de todas as anteriores: mais sustentável, equilibrada e duradoura. Neste aspecto Morin (2015 p.130) chama atenção para importância do ensino da ciência ecológica:

A ciência ecológica é exemplar para o aprendizado do conhecimento sistêmico, isso porque sua base é a noção de ecossistema, que envolve um conhecimento transdisciplinar, mobilizando conheci-

mentos da Geografia, da Geologia, do Clima, da Física, da Bacteriologia, da Botânica, da Zoologia, cada vez mais, das Ciências Humanas, uma vez que foi desde os desenvolvimentos da agricultura e, depois, dos desenvolvimentos massivos da indústria que as atividades humanas modificaram e perturbaram os ecossistemas, e mais amplamente a biosfera.

Considerando-se a Educação Ambiental como um dos elementos fundamentais de gestão ambiental, políticas ambientais voltadas à construção de valores culturais comprometidos com a qualidade ambiental e a justiça social; e de apoio à sociedade na busca de um modelo socioeconômico sustentável é possível construir um pensamento socioambiental nos cidadãos. Desta forma Sorrentino (2005.pag.285), reflete que:

A urgente transformação social de que trata a educação ambiental visa à superação das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade. Vivemos processos de exclusão nos quais há uma ampla degradação ambiental socializada com uma maioria submetida, indissociados de uma apropriação privada dos benefícios materiais gerados. Cumpre à educação ambiental fomentar processos que impliquem o aumento do poder das maiorias hoje submetidas, de sua capacidade de autogestão e o fortalecimento de sua resistência à dominação capitalista de sua vida (trabalho) e de seus espaços (ambiente).

Conhecendo melhor a crise ambiental que ameaça a sobrevivência de todas as espécies vivas, inclusive a dos seres humanos, as pessoas provavelmente irão interferir de forma diferente no meio ambiente. Na Rio 92, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global coloca princípios e um plano de ação para educadores ambientais, estabelecendo uma relação entre as políticas públicas de educação ambiental e a sustentabilidade.

2. Os caminhos da Educação ambiental no Brasil

A Educação Ambiental surge como política pública no Brasil com o estabelecimento da Política Nacional de Meio Ambiente – PNMA (Lei nº 6.938, de 1981), no contexto da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi (1977) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, (Lei 9.795 / 1999). São princípios básicos da Educação Ambiental conforme o documento legítimo explicita e transcrevemos a seguir:

- I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo.
- II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.
- III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

São objetivos fundamentais da Educação Ambiental:

- I – o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II – a garantia de democratização das informações ambientais;
- III – o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a

defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V – o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação da integração com a ciência e a tecnologia;

VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

A Política Nacional de Educação ambiental- PNEA, define que um de seus instrumentos de ação é o Programa Nacional de Educação Ambiental- ProNEA. É no contexto da educação ambiental que Loureiro (2004) define:

“Educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias. Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção.”

No Brasil a Educação ambiental está inserida também nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e está declarada em seu Art. 2º (MEC,2013) como:

“A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e

com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.”

Desta forma verificamos que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação brasileira, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. A educação ambiental precisa ocorrer de forma transdisciplinar levando em conta o sócio e desenvolvendo a capacidade de o indivíduo discernir questões que passam pela cultura, política, saúde e todas as interfaces que compõe esse “sócio” não podendo se restringir ao ambiente como algo distanciado do outro. Nesta perspectiva que encontramos na Educomunicação, um paradigma que emerge engajado na transformação social e que considera a infância e a juventude como seu público alvo, capaz de desenvolver e ampliar as condições de expressão através de um processo educativo que leva em conta o mundo das comunicações e suas tecnologias privilegiando a construção da cidadania e o desenvolvimento da criticidade.

3. A educomunicação Socioambiental e as políticas públicas

Em 2004 ocorreu em Brasília a I Oficina de Comunicação e Educação Ambiental, promovida pela DEA/MMA. As discussões e encaminhamentos desta Oficina apontaram para a construção aberta e participativa, entre governo e sociedade, de um programa de comunicação ambiental na perspectiva da Educomunicação tendo como um dos participantes o pesquisador do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, NCE-USP, o professor Ismar de Oliveira Soares. Os princípios, objetivos e ações do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), coordenado pelo órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental correspondem, em grande parte, às recomendações do coletivo daquela oficina.

A Educomunicação foi referendada por muitos agentes culturais, sob os auspícios da Unesco, a partir dos anos 1980, para designar uma prática genericamente definida na Europa como *Media Education* (educação para a recepção crítica dos meios de comunicação) (Soares, 2011 p.33). Já nos anos 1990, a

necessidade de adaptação da escola em relação a tendência da inserção dos meios de comunicação para a condução de práticas educativas voltadas para as tecnologias, apresenta novas possibilidades por meio do rádio e da TV e, mais tarde, através da internet. O conceito da educomunicação propõe a quebra da hierarquia na distribuição do saber, justamente pelo reconhecimento de que “todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função operacional no ambiente escolar (SOARES, 2007, p. 11)”. Esse diálogo é importante para os jovens “desinteressados” na escola que vemos descritos nos números de pesquisas² da área de educação, este mesmo jovem interessado em processos educativos que contemplam a criatividade a partir das manifestações culturais, dos meios de comunicação, que incluam todos os envolvidos de forma democrática dialogando entre si, ou seja, discutindo questões do cotidiano em que estão inseridos e que “se” reconhecem.

Estes espaços foram se constituindo, ao longo do século XX, por estudos teóricos disseminados por autores, educadores que utilizavam ou consideravam teorias e/ou instrumento comunicativo em suas práticas educacionais, podemos considerar entre eles: Celestin Freinet (1896-1966), a partir da concepção de educação como sinônimo de expressão; Paulo Freire (1925-1997), ao reafirmar a concepção da educação para os meios como atividade inerente aos programas de alfabetização e de educação popular; Martín-Barbero, com a sistematização da teoria das mediações; e Kaplún, com o conceito de comunicador educativo.

No Brasil o professor e pesquisador Ismar de Oliveira Soares desenvolveu importante pesquisa para o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE /USP) entre os anos de 1997 a 1999, em 12 países da América Latina, Espanha e Portugal. (SOARES, 2011). O resultado da pesquisa realizada

2 Segundo o Censo Escolar-2014 /2015 desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC) indicou a evasão total de 12,7% e 12,1% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do ensino médio. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>. Acesso em 18/04/2018.

pelo NCE foi determinante: constatou-se que a relação entre Comunicação e Educação, desenvolvida até então, a educação usando as tecnologias da comunicação ou a comunicação produzindo para a educação, havia se transformado em uma coisa só, com o surgimento de uma nova prática: a educomunicação. Com os dados da pesquisa, o NCE conseguiu definir o “paradigma” da Educomunicação como sendo o que Soares (2011, p.) destacou:

“O espaço que membros da sociedade se encontram para programar ecossistemas comunicativos democráticos, abertos e participativos, impregnados da intencionalidade educativa e voltados para a implementação dos direitos humanos, especialmente o direito à comunicação”.

A partir daí continuaram as pesquisas e descobertas para identificar práticas e reflexões para a melhor compreensão a respeito do tema, culminando em 2011, no primeiro curso de Licenciatura em Educomunicação do Brasil, sediado até então na Escola de Comunicações e artes da Universidade de São Paulo. A educomunicação se desenvolve através de áreas específicas de atividades chamadas de áreas de intervenção entre as quais, (1) educação para a comunicação, (2) mediação tecnológica em espaços educativos, (3) expressão comunicativa através das artes, (4) pedagogia da comunicação, (5) gestão da comunicação em espaços educativos e finalmente (6) a reflexão epistemológica.

Segundo Soares (2011 p.23), “Cada uma dessas áreas tem sido tradicionalmente assumida como espaço vinculado ao domínio, quer da educação quer da comunicação”. Assim, a educomunicação ao propor uma nova forma de ensinar reconhece que todas as pessoas envolvidas em um fluxo de informação são produtoras de cultura. A práxis educacional requer a formação do profissional para atuar na mediação, na produção e no desenvolvimento de atividades e conteúdo que contribuam para a difusão de conhecimentos pela comunicação ambiental voltada para a sustentabilidade nos ambientes formais e não formais de educação. Pensando a partir da implementação das políticas públicas voltadas ao Meio ambiente e para a Educação na esfera federal, Sorrentino (2005. Pág. 294), destaca que:

Nesse sentido, a construção da educação ambiental como política pública, implementada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), implica processos de intervenção direta, regulamentação e contratualismo que fortalecem a articulação de diferentes atores sociais (nos âmbitos formal e não formal da educação) e sua capacidade de desempenhar gestão territorial sustentável e educadora, formação de educadores ambientais, educomunicação socioambiental e outras estratégias que promovam a educação ambiental crítica e emancipatória.

Nesta perspectiva Soares (2007 p. 11), enfatiza que:

“Para que isso ocorra, os profissionais da educomunicação trabalham com o conceito de planejamento, implementação e avaliação de projetos, desenvolvendo suas atividades assistidos por teorias da comunicação que garantam a dialogicidade dos processos comunicativos.”

Assim, SOARES (2011) reforça:

Dentre os “valores educativos” que dão suporte às “articulações” exercidas pelo profissional Educomunicador, destacam-se: a) opção por se aprender a trabalhar em equipe, respeitando-se as diferenças; b) a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem; c) a alimentação de projetos voltados para a transformação social.

A Educomunicação é assegurada em políticas públicas de diversas áreas e esferas governamentais, sempre criadas a partir de iniciativas práticas, realizadas em rede e envolvendo a formação multidisciplinar de alunos, professores e comunidades locais. Embora o Ministério da Educação (MEC) ainda não tenha tirado do papel a criação de uma política nacional de conteúdos digitais para as escolas, o governo já lançou algumas iniciativas para desenvolver o ensino digital, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). Além disso, desde 2015, incluiu a inscrição de obras multimídia no edital para os li-

vros a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que a partir de 2018 incorporou um formato mais dinâmico com a oferta de material didático como obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo. (MEC, 2018).

Chamamos atenção para o que acreditamos ser a mais efetiva e importante legitimação da Educomunicação como política pública, a chamada linha de ação, do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), responsável pelas ações de comunicação para a Educação Ambiental, em atendimento à lei 9795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental.

Conforme o Ministério do Meio Ambiente (2008) no que diz respeito a Educomunicação, no texto que direciona as estratégias para implementação do (ProNEA), afirma que:

A Educomunicação é uma linha de ação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) que cuida da articulação de ações de comunicação para a Educação Ambiental. Em atendimento à lei 9795/99, da Política Nacional de Educação Ambiental, esta linha de ação tem como objetivo proporcionar meios interativos e democráticos para que a sociedade possa produzir conteúdo e disseminar conhecimentos, através da comunicação ambiental voltada para a sustentabilidade.

Nessa perspectiva o ProNEA busca assegurar as dimensões: ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política - ao desenvolvimento do País, por intermédio do envolvimento e participação social na proteção e conservação ambiental e da manutenção dessas condições ao longo prazo.

Nesse sentido, assume também as quatro diretrizes do Ministério do Meio Ambiente: (1) Transversalidade, (2) Fortalecimento do Sistema Nacional de Meio Ambiente- SISNAMA, (3) Sustentabilidade e (4) Participação e controle social.

Com a regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental, o ProNEA compartilha a missão de Fortalecimento do SISNAMA, por intermédio do qual a PNEA deve ser executada, em sinergia com as demais políticas federais, estaduais e municipais de governo.

Nesse contexto, planeja, executa e avalia políticas públicas orientadas ao enraizamento da educação ambiental para mudanças culturais em todo o país, à potencialização de atores locais como educadores ambientais e ao exercício cotidiano de coerência entre o que se propõe e o que se faz, implementando três linhas de ação: (1) Gestão e Planejamento da Educação Ambiental no País; (2) Formação de Educadoras e Educadores Ambientais; (3) Comunicação para Educação Ambiental.

No site do ministério do meio ambiente estão definidas as Linhas de Ação e Forma de Atuação conforme reproduzimos abaixo:

a) Gestão e Planejamento da Educação Ambiental no País

Essa linha de ação se propõe a apoiar o planejamento, a avaliação, a gestão, a administração e a internalização da educação ambiental no governo e na sociedade, por meio da construção e da apropriação do Programa Nacional de Educação Ambiental.

Atua também na perspectiva do fortalecimento de coletivos e colegiados que sejam espaços de interlocução e tomada de decisão e de canais de articulação internacional que viabilizam ações conjuntas de educação ambiental.

b) Formação de Educadores Ambientais

Essa linha de ação consiste na potencialização de processos de formação de educadoras e educadores ambientais, por intermédio do estabelecimento de articulações das instituições que atuem com atividades ambientais de caráter pedagógico.

Para tanto, incentiva processos educativos que contemplem a compreensão cognitiva e afetiva da complexidade ambiental, contextualizada na dinâmica socioeconômica, cultural e política brasileira e mundial, possibilitando uma transformação ética da ação individual e coletiva, fortalecendo instituições para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora e estimulando a potência de ação nos diversificados atores e grupos sociais.

c) Comunicação para Educação Ambiental

Com a comunicação, o Departamento busca dar visibilidade pública à temática da sustentabilidade, contribuindo para a educação ambiental do público em geral e subsidiando a sociedade, o poder público e os educadores ambientais para o desenvolvimento de programas e projetos.

A comunicação atua por meio de produção, gestão, disponibilização e veiculação de informações no campo da educação ambiental, de forma interativa e dinâmica, estimulando a participação e o controle social.

O Departamento de Educação Ambiental desenvolve as três linhas de ação e busca integrar, segundo declarado no programa de suas ações, as Secretarias do Ministério do Meio Ambiente, o IBAMA, a Agência Nacional de Águas e o Instituto Jardim Botânico do Rio de Janeiro. O Departamento é responsável pela gestão da Política Nacional de Educação Ambiental e pela implantação do ProNEA alinhado com a Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério de Educação, para alcançar esse objetivo utiliza como estratégia de ação o Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental (Sibea) desenvolvido em parceria entre o governo e a sociedade. É nesse contexto de formação de novas parceiras que o Departamento de Educação Ambiental desenvolve várias ações com objetivo de estimular a ampliação e o aprofundamento da educação ambiental nos municípios e setores do país.

Conclusão

Foi possível alcançar até aqui algumas constatações que percorremos a partir do início da análise dos documentos que dão sustentação à legitimação das políticas públicas em Educação Ambiental no Brasil, como o PRONEA e que nos direcionam, mas não definem ainda, por se tratar do início de uma pesquisa em desenvolvimento como destacado anteriormente, para comprovar nossas hipóteses de pesquisa. A principal questão trata (1) compreender em qual medida o conceito de Educomunicação socioambiental está incorporado às diretrizes do PRONEA no Ministério do Meio Ambiente, e (2) se este conceito permanece

válido e efetivo como orientador de ações e projetos de Educação Ambiental no âmbito das políticas públicas. Percorreremos um caminho a partir da Rio 92, passando pela regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental de 2002, chegando finalmente ao Programa Nacional de Educação Ambiental. É possível verificar que o conceito da Educomunicação Socioambiental manteve-se legitimado no âmbito do Ministério do Meio Ambiente ainda hoje, constituindo e direcionando ações em comunicação e educação nas esferas federal, estadual e municipal.

Referências

BRASIL - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto – SEF. 1997.

Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 1992. Agenda 21: resumo. Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil - São Paulo: Secretaria de Estado do Meio Ambiente; 1993.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

GUATTARI, Felix. As três ecologias. 21ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: Layrargues, P. P. (Coord.) Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MORIN, Edgar. Ensinar a Viver: Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira, Educomunicação: o Conceito, o Profissional, a Aplicação. São Paulo: Editora Paulinas, 2011.

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

_____. A Formação do Educomunicador: 15 anos na busca de uma mais profunda relação entre o profissional da comunicação/educação e o mundo das crianças e dos adolescentes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 2007.

SORRENTINO, Marcos. Educação ambiental como política pública. In: Ministério do Meio Ambiente: Rachel Trajber, Patrícia Mendonça. Ministério da Educação e Cultura. Brasília. 2005.

SITES

Departamento de Comunicações e Artes. Disponível em: www.cca.eca.usp.br. Acesso em: 09 de março de 2018, 15:45.

Licenciatura em Educomunicação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.cca.eca.usp.br/educom>. Acesso em 18 de junho de 2017, 13:00.

Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/programa-nacional-de-educacao-ambiental>. Acesso em: 18 de junho de 2017, 13:00.

UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/>. Acesso em: 10 de junho de 2018, 15:00.

Sobre a autora

Patricia Zimmermann - Mestranda em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, Especialista em Comunicação Empresarial pela UNIVALI, com Formação para o Magistério Superior. Graduada em Gestão de Eventos pelo Instituto de Ensino Superior de Joinville; Designer de Interiores é Técnica em História da Arte pela Fundação Cultural de Joinville; Organizou eventos de grande porte em educação, cultura e esporte, sendo responsável pela captação de recursos, coordenação executiva e logística. Editora da revista Golf & Lazer. Participou da criação e implementação do Sistema Municipal de cultura de Joinville como Conselheira nas áreas de: Formação e Comunicação em Cultura. Produtora cultural de Teatro e Educomunicadora, coordenou o Projeto Educom Joinville 2012/2016. Pesquisadora, ministra cursos e palestras sobre Educomunicação. Integra o NCE/USP, a ABERJE e é sócia da ABPEDUCOM. Contato: patriciaz@usp.br

Docência em cenário de aceleração e incerteza - Desafios formativos para o cuidado socioambiental

Sandra Pereira Falcão

Introdução

Ilya Prigogine, físico-químico ganhador do Nobel em 1977, dedicou-se ao estudo dos sistemas instáveis, ou estruturas de *não equilíbrio* geradoras da entropia capaz de designar a direção do futuro muito mais do que os sistemas reversíveis (em equilíbrio). Para este cientista, quando nos defrontamos com os problemas concernentes ao mundo real, constatamos cada vez mais o fim das certezas no modo de encarar o saber científico.

Somando-se a isso a percepção crescente das incertezas na vida cotidiana, frequentemente vemo-nos compelidos a buscar algumas diretrizes menos voláteis, segundo as quais possamos repensar inconformidades contemporâneas. A procura sistemática pela estabilidade da Ciência, uma das saídas recorrentes, oferece diferentes prismas — inclusive aquele que questiona certos postulados. Prigogine aponta, conforme destacado por Massoni (2008), que nas situações marcadas pelo equilíbrio tudo se mostra simples, estável e não existe variação

entrópica. Entretanto, processos irreversíveis, regidos pelo segundo princípio da termodinâmica (crescimento entrópico na direção de um máximo) constituem a grande maioria no universo. A distância do estado de equilíbrio pode fazer aparecer o instável e o complexo, mas abre simultaneamente a possibilidade de formar arranjos múltiplos e singulares, dotados de atributos sutis. Assim, a auto-organização da vida, as infinitas estruturas biológicas em constante formação só são possíveis à medida que o desequilíbrio se instaura. Isso revela o *papel construtivo do ‘caos’* — e por tal razão Prigogine propõe a generalização desse conceito (MASSONI, 2008).

Entre estruturas instáveis, a formação docente

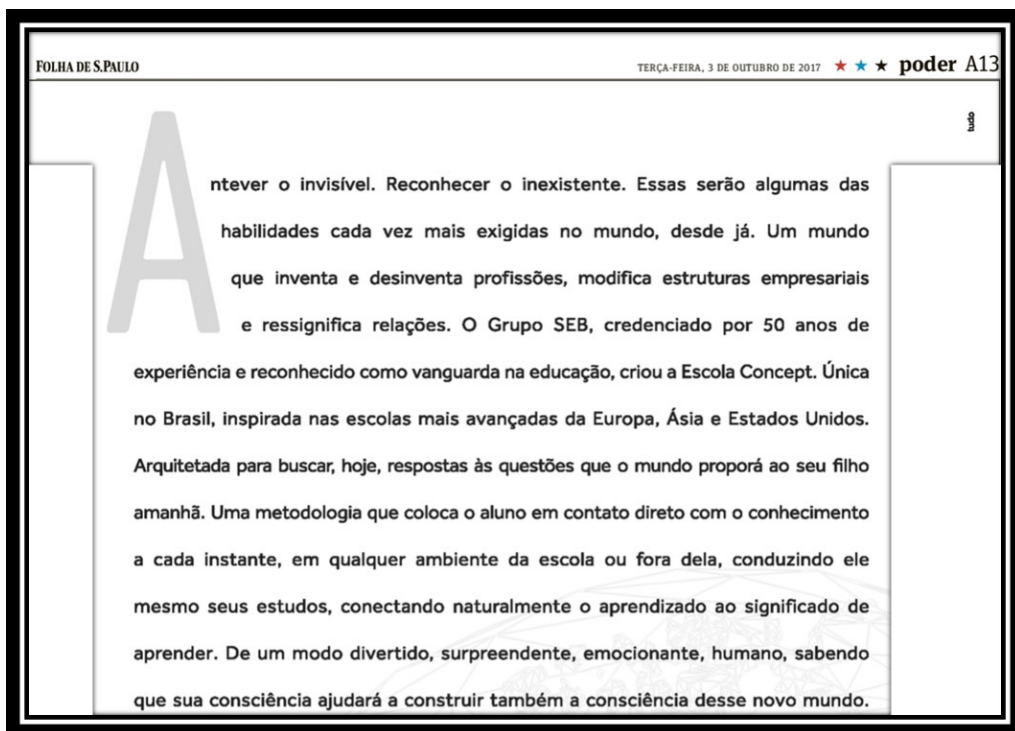
O caos construtivo que assume papel substancial para Prigogine pode ser comparado a dezenas de outros quadros em campos diferentes do conhecimento, entre eles ao cenário escorregadio e fugaz em que se desenham hoje competências formativas para a ação docente. Que professor reunirá, por exemplo, atributos para lecionar imerso na realidade exemplada pelo anúncio abaixo?



Figura 1 - Escola se propõe formar para a incerteza

Fonte: Folha de S.Paulo, 03/10/2017, caderno Poder.

Em que direções vale seguir com mais ímpeto face à imprevisibilidade socioeconômica e socioestrutural de boa parte das sociedades globais, à qual alude a peça publicitária acima? Um dos textos a elucidar a proposta do estabelecimento de ensino conjuga-se à nossa reflexão quanto à formação dos professores:



FOLHA DE S. PAULO

TERÇA-FEIRA, 3 DE OUTUBRO DE 2017 ★ ★ ★ poder A13

hudo

Antever o invisível. Reconhecer o inexistente. Essas serão algumas das habilidades cada vez mais exigidas no mundo, desde já. Um mundo que inventa e desinventa profissões, modifica estruturas empresariais e ressignifica relações. O Grupo SEB, credenciado por 50 anos de experiência e reconhecido como vanguarda na educação, criou a Escola Concept. Única no Brasil, inspirada nas escolas mais avançadas da Europa, Ásia e Estados Unidos. Arquitetada para buscar, hoje, respostas às questões que o mundo proporá ao seu filho amanhã. Uma metodologia que coloca o aluno em contato direto com o conhecimento a cada instante, em qualquer ambiente da escola ou fora dela, conduzindo ele mesmo seus estudos, conectando naturalmente o aprendizado ao significado de aprender. De um modo divertido, surpreendente, emocionante, humano, sabendo que sua consciência ajudará a construir também a consciência desse novo mundo.

Figura 2 - Proposta de escola com conceito diferenciado (recorte de anúncio em jornal). Fonte: Folha de S. Paulo, 03/10/2017, caderno Poder.

Como formar um professor para ajudar seu aluno a “antever o invisível” e “reconhecer o inexistente”? Com simplicidade ainda maior, questionamos: como formar o educador para a percepção diferenciada do óbvio na “construção da consciência” do aluno e no estímulo ao que o faz humano? A maior parte de nossos problemas socioambientais (e outros) persistem por indiferença ao sofrimento, em especial aquele que não pareça imediato ou não seja de pronto visualizável. Tal situação materializa-se em atitudes de desinteresse deliberado — dificultando o reconhecimento do que se faz ostensivo e exige proatividade. Diante dos maus resultados colhidos em diferentes latitudes

brasileiras por conta do descaso recorrente quanto às questões ambientais, cabe examinar o tipo de iniciativa ecológica encontrada na maioria das escolas. Guimarães (2011), a esse respeito, pondera sobre o descompasso notório entre os sinceros esforços de muitos docentes sensíveis à perspectiva ambiental e a realidade pouco alterada quando se observa o território para além dos limites físicos da escola.

Diante da constatação acima, e da premência quase utópica de equalizar minimamente os sistemas de ensino público e privado para o enfrentamento da ecocrise, brotam mais dúvidas: quais sentidos construir/resgatar para um viver em comum capaz de garantir qualidade de vida às atuais e às gerações vindouras? O Papa Francisco, na Encíclica *Laudato Si'*, conclama-nos a uma ação educativa incisiva, na qual é indispensável assegurar um debate científico e social de grande amplitude, com espaço para todas as vozes, calcado em informações fidedignas (IGREJA, 2015, § 135).

Junqueira (2015), ao analisar a problemática comunicação-educação-consumo em sua intersecção com as propostas do documento eclesial, constata o viés comunicativo-educativo por meio do qual a carta pontifícia reúne sugestões para o debate (cujo lócus precípua, aditamos, aponta em direção à escola básica e aos centros de formação docente). Incluindo recomendações sobre como o sujeito pode desprender-se do jugo tecnocrático sustentado pela massificação midiática,

[...] a encíclica papal [...] passa à proposição de uma estratégia de comunicação-educação focada na desconstrução crítica do uso interessado da mídia na produção de ilusórios sentidos para a vida, que mantêm e recriam sujeitos 'angustiados, insatisfeitos' (§ 2013), 'melancólicos, isolados' (§ 47) e 'entediados' (§113) (JUNQUEIRA, 2015, p.7).

As estratégias propostas pela Educomunicação (SOARES, 2011) fazem parte de um esforço científico através do qual a Ciência pode achegar-se com mais vigor aos planos de ação cotidiana que permitam trazer nova luz na direção da desconstrução crítica sugerida. Cabe destacar o propósito de contribuir para o

equilíbrio reorganizador das estruturas instáveis (PRIGOGINE, 2011) entre as quais transitamos, via imersão profunda nessas mesmas estruturas. A ideia é recuperar a importância do tempo e dos processos irreversíveis, em busca de reconstruir a aliança entre a cultura, a sociedade, os saberes humanos e a grande aventura de exploração da natureza alicerçada nos saberes científicos — conforme postula Prigogine (MASSONI, 2008, 2308-8; PRIGOGINE, 2011).

O termo *exploração* distancia-se, como se verifica, dos propósitos extrativo-destrutivos a multiplicar manifestações indignadas por todo o globo e busca pensar as possibilidades do fazer científico nos termos da religação dos saberes (MORIN, 2003) e dos tempos e processos envolvidos nessa trajetória. Prigogine, para quem a vida é o reino do não linear, impele-nos a estender outra vez nossas preocupações para aspectos relacionados à docência nesse tempo inconstante, mais próximo das estruturas dissipativas às quais ele dedicou grande parcela de seus estudos.

Formar na inconstância, educar na instabilidade do tempo acelerado

Francisco Imbernón (2011), na obra *Formação Docente e Profissional – formar-se para a mudança e a incerteza*, situa a instituição educativa e a atividade de educador em contexto marcado por “um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte” (p. 9) — estado geral de coisas também apontado por Rosa (2013), em seu livro *Social Acceleration — a new theory of modernity*. Outros apontamentos nesse sentido coincidem em ambas as obras.

Para Imbernón (2011, p. 9), “uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição” produzem “reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações”. Assim, os contextos sociais emergentes condicionam a educação e refletem inúmeras forças em conflito. Entre elas destaca-se a aceleração tecnológica ímpar, especialmente no que tange aos meios/formas de comunicação — acompanhada de transformações institucionais que abalaram tanto a ideia de transmissão do conhecimento quanto as próprias instituições. Some-se a isso o

mito da sociedade da informação, mantenedora de muitas pessoas totalmente desinformadas enquanto grupos específicos acumulam o capital informativo em seu benefício exclusivo e/ou de poucos aliados (IMBERNÓN, 2011; IGREJA, 2015; MARTÍN-BARBERO, 1998).

Além de sofrermos certa ilusão quanto à abertura para o envolvimento nas questões que nos dizem respeito (participação a qual, em tese, produziria a transformação), constatamos que a “cada dia estamos informados sobre mais coisas, porém cada dia sabemos menos o que significam” (MARTÍN-BARBERO, 1998, p. 7). Noutras palavras, “estamos infrainformados, apesar da muitíssima informação que temos”, conforme observou Guillermo Orozco Gómez durante conferência na USP¹, em 2016. Urge pensar em como a prática docente e em especial os estudos de Comunicação e Educação podem contribuir para reverter o fenômeno da infrainformação — sobretudo diante dos simulacros a esconder vocabulário em alta representado pelos termos *liquefação, derretimento, evaporação, insegurança* (em parte, gerados por notícias distorcidas), e mesmo diante da apreensão com a qual percebemos a *mudança*. Ela já não é sentida, lembra Rosa (2013), como simples alteração de estruturas fixas, mas como *indeterminação*.

O fazer educativo, diante do escorregamento de encostas representado pelo cenário volátil global (ROSA, 2013), requer, conforme Imbernón (2011), novos modelos, pois passou a ser patrimônio comunitário no que tange aos aspectos relacionais e participativos (incluindo todos os meios dos quais a comunidade dispõe para interagir) e não mais território exclusivo da ação docente. Conquanto seja possível apormos alguns questionamentos quanto à assertiva a seguir, Imbernón (2011) enxerga no quadro em análise uma abertura para novas concepções nas quais toma lugar a preocupação com a incerteza acompanhada da (ou gerada pela) obsolescência voraz — das coisas e das pessoas — a pôr em xeque o conhecimento imutável norteador das ações da escola por longas décadas. Porém o mais significativo, em sua visão, é a ampla demanda entre

1 Informação verbal. Abertura do XXXIX Intercom. Educomunicação e Direitos Humanos, o grande cruzamento democrático de hoje. São Paulo, 6 de setembro de 2016.

diferentes setores da sociedade para que a educação se acerque com mais vigor dos aspectos capazes de valorizar a vivência democrática: ética, sentido de coletividade, capacidades comunicativas, comportamentais e emocionais. Não há, entretanto, como experienciar isso sem desvirtuar os discursos nos quais “as organizações, as instituições, os grupos de pressão, as instâncias de mando e de poder” dão “como pertencendo a todos o que deriva de alguns” (CITELLI, 2006, p. 172).

No caso socioambiental, Susan Senecah (2004, p. 13)² propõe — a fim de que as vozes de alguns não sejam tomadas como as de todos — que em audiências públicas, reuniões de grupos e outras oportunidades de encontro coletivo, a apuração da efetividade da comunicação seja feita a partir do modelo “Trindade da Voz”, segundo o qual precisa existir a possibilidade de que, ao ser emitido, o discurso do cidadão se *sustente*, seja *respeitado*, e alcance *influência* — no sentido de ser uma voz contada entre as vozes importantes, mesmo que suas ideias e propostas não sejam viabilizadas todo o tempo.

Matos e Nobre (2014) fornecem pistas seguras para esse encaminhamento ao abordarem a ideia de *democratização das habilidades parlamentares civis*. Para efeito de tornar democráticas tais habilidades tendo em mira a desejável proatividade socioambiental — através da qual o cidadão poderia confrontar estruturas de poder que inviabilizam transformações urgentes para o seu viver qualitativo — é preciso, no entanto, remover barreiras centenárias, transformar a cultura política e ambiental vigentes, ainda pouco abertas à participação no estilo proposto por Senecah (2004). Atingi-la requer ter em mira a comunicação pública e política como componente curricular a ser trabalhado em sala de aula (MATOS e NOBRE, 2014).

A urgência da educação com esse viés comunicativo amplia-se quando o assunto desliza para o embate entre vida proposta pelos operadores econômicos majoritários e existência efetivamente vivida pelos cidadãos, marcada por carências múltiplas e voz em baixo volume na maior parcela do tempo. Cabe à

2 Professora emérita da Faculdade de Meio Ambiente da Universidade Estadual de Nova Iorque.

escola ser partícipe tanto no destravamento das falas comunitárias quanto na revisão dos discursos propositivos voltados ao enfrentamento das ‘incertezas do mundo líquido’, para mesclar conceitos de Morin (2003) e Bauman(2016).

Educar para a certeza de que estamos rumando a uma existência coletiva cada vez mais incerta no país e no planeta emerge como desafio central, não contemplado diretamente na maioria dos processos formativos e em grande parte dos projetos político-pedagógicos. Ainda que se discutam questões relacionadas ao binômio homem-ambiente, isso ainda é feito de forma “transversal” na escola e na sociedade de maneira geral.

Compreendemos o imenso valor da transversalidade no trato das questões socioambientais, um avanço e tanto se considerada a linha do tempo das discussões sobre meio ambiente no Brasil; entretanto propomos que, além de transitar de maneira transversal por todos os campos do conhecimento, por todas as disciplinas, enfim, pela totalidade das vivências humanas, a preocupação socioambiental seja a pedra angular do nosso agir-no-mundo. Parece-nos que a forma mais eficaz para nos aproximarmos disso é torná-la base para todas as outras discussões a envolver o sistema-terra e os sistemas de ensino, principiando por instituí-la como preocupação fundante em redor da qual os processos de formação, tanto discentes quanto docentes, deveriam desenvolver-se.

Em outras palavras: se estamos todos, conforme afirmamos diuturnamente nas redes sociais (e a despeito das cenas de gládio também aí protagonizadas), em busca de uma vida boa, de um mundo melhor, da igualdade, da tolerância, do bem-estar coletivo, do equilíbrio socioambiental, não há por que deixar de considerar que se ainda não atingimos patamar satisfatório nesses quesitos os motivos não estão à vista somente nas decisões econômicas e políticas a pautar nosso viver cotidiano, tampouco na responsabilização puramente individual pela derrocada planetária. Há mais a ser considerado, conforme indicam as abordagens holísticas e as nossas percepções pessoais de mundo (CONTRERA e BAITELLO JR., 2010); desse ponto de vista, vale refletir sobre a contribuição do professor na construção/deslindamento de estratégias de participação e ressonância capazes de promover transformação.

A prática ecopedagógica estabelece-se como contributo essencial nesse movimento³. Segundo Avanzi (2004), ela tem como eixo orientador a *pedagogia da demanda* (coincidente com a práxis educacional), alicerçada em chaves propostas por Francisco Gutiérrez e Daniel Pietro⁴ (em 1984) e retomadas, mais tarde, por Gutiérrez e Prado (2013):

- *Faz-se caminho ao andar*: os caminhos devem ser construídos a partir de um fazer cotidiano e permanente;
- *Caminhar com sentido*: dar sentido ao que fazemos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido de muitas outras práticas;
- *Caminhar em atitude de aprendizagem*: desencadear processos pedagógicos abertos, dinâmicos, criativos, em que seus protagonistas estejam em atitude de aprendizagem permanente;
- *Caminhar em diálogo com o entorno*: a interlocução é tida como essência do ato educativo. Por interlocução, os autores compreendem “a capacidade de chegar ao outro, de abrir-se ao meio, de percorrer caminhos de compreensão e expressão, de promover processos e de facilitar aprendizagens abertas” (p. 67);
- *No caminhar a intuição é prioritária*: os sentimentos, a emotividade e a imaginação são considerados fundamento da relação entre os seres humanos e a natureza na perspectiva da Ecopedagogia;
- *Caminhar como processo produtivo*: é ressaltada a importância de resultados concretos para retroalimentar o processo educativo em construção. Trata-se de elaborar uma memória do processo de aprendizagem, a partir de registro escrito, gráfico, audiovisual do que se aprende a cada dia. Um registro que desempenhe o papel

3 Ecopedagogia é um conceito criado por Francisco Gutiérrez (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013) e referido por diversos pesquisadores — como Avanzi (2004), citada neste paper.

4 GUTIÉRREZ, Francisco e PIETRO, Daniel. *La mediación pedagógica para la educación popular*. San Jose: ICEA/IPEC, 1984.

não de tarefas a serem cumpridas, mas como processo de busca de apreender a cotidianidade;

- *Caminhar re-criando o mundo*: em que se exercita a expressão criadora e a comunicação que, para os autores, geram compromisso, iniciativa, desinibição, autoestima;
- *Caminhar avaliando o processo*: propõe-se um sistema de avaliação que permite integrar processos e produtos, em que se busque identificar: a apropriação de conteúdos, o desenvolvimento e mudança de atitudes, o desenvolvimento da criatividade, a capacidade de relacionar-se e expressar-se, a consecução de produtos que evidenciam o desenvolvimento pessoal.

(AVANZI, 2004, p. 46-47).

Tudo isso demanda revisão atenciosa do fazer docente. Imbernón (2011) acredita que a urgência está em “formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo” (pp. 13-16). O ponto de partida, para o teórico, são as situações problemáticas: convém estudá-las, analisá-las, de modo a contribuir para a criação de espaços participativos, reflexivos, de formação — a fim de que seja possível às pessoas aprenderem e se adaptarem com vistas a conviver melhor com as incertezas resultantes das mudanças em curso. Trata-se de aproximar professores e alunos dos *pescadores*. Explicamos: durante Estudo do Meio realizado no litoral de Iguape⁵ (PONTUSCHKA, 2013), a emoção geradora da vontade de transformar transformou alunos, professores e pescadores — estes cuja principal opção de sustento lhes estava sendo negada por força de lei — em *sujeitos de ação* à medida que fortaleceu, entre outras, suas *capacidades parlamentares*⁶.

A recuperação do direito de pescar constituiu-se exemplo bem-sucedido daquilo que Ilya Prigogine (2011) propunha como ruptura de ciclos geradores de

5 Cidade do estado de São Paulo.

6 Ver detalhamento no capítulo *O conceito de Estudo do Meio transforma-se...em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes*, de Nídia Nacib Pontuschka (referências completas ao final do artigo).

mudanças e incertezas incapazes de compor caos reestruturante. Os sistemas instáveis — ou *estruturas de não equilíbrio* — estudadas pelo Nobel de Química são capazes de promover reestruturação a partir do caos, o que, de certo modo, guarda relação com o tipo de mudanças a promover na comunicação/educação socioambiental e, especificamente, nos processos de formação docente⁷.

A prodigalidade dos títulos à disposição para fins de reflexão formativa (nas livrarias, bibliotecas, sítios eletrônicos) oferece marcos teóricos e orientações práticas; porém é perceptível o número menor de publicações a tratar da formação do educador tomando como ponto medular a perspectiva ecosófica (GUATTARI, 2012). Heloísa Dupas Penteado (2010) considera essa vertente e sugere esforços para um passo transformador, representado nas alterações da visão de mundo docente e discente (que mais uma vez depende de como foi/ está sendo formado o professor) e na orientação dos trabalhos escolares por uma lógica ambiental. Em sua visão, é mister e viável contribuir para formar indivíduos que criem e ampliem espaços de participação socioambientais, principalmente coadunados à tomada de decisões reais nesse campo, pois hoje, critica a autora, nossa participação é solicitada “para a resolução de problemas decorrentes de decisões para as quais não fomos consultados” (PENTEADO, 2010, p. 61).

Além do problema conectado à superação do fato de não sermos consultados sobre um sem-número de decisões que afetaram, afetam e afetarão nosso estar no mundo, seguimos também com incógnitas sobre o *tipo de participação* para o qual somos chamados, quando o somos (que pode produzir tanto engajamento coletivo quanto distanciamento das instâncias democráticas). Ainda assim, argumenta Penteado, é preciso estimular processos formativos

7 Nessa esteira, vale lembrar Imbernón (2011) quando discorre sobre a necessidade de redefinir a docência como profissão, indagando: “Quais são as competências necessárias para que o professor assuma essa profissionalização na instituição educacional e tenha uma repercussão educativa e social de mudança e transformação?” (pp. 12 e 13). Quais seriam as mudanças necessárias considerando-se o fortalecimento dos discursos em torno do valor do sujeito, do quanto importa sua participação e, por conseguinte, do quão relevante é a assunção do seu repertório sociocultural na educação?

(docentes e discentes) cuja tônica gire em torno da relação escola e território em que esta se insere. Como, indaga, a sua/nossa escola “se relaciona com o meio ambiente mais amplo em que está localizada, como, por exemplo, o bairro”? (PENTEADO, 2010, p. 99-100). Como as questões ambientais da atualidade se manifestam no ambiente escolar? A nossa capacidade de (re)construção, nesse sentido, depende de uma consciência ambiental gestada através de dois processos básicos indicados pela pesquisadora: a) aquisição de conhecimentos (tecnocientíficos, jurídicos, antropológicos etc); b) vivência de experiências que envolvam organizar e participar de comissões escolares cuja finalidade seja conhecer aspectos do meio ambiente e formas de atuar na restauração/preservação, além da “participação em experiências sociais organizadas que lidem com questões relativas a direitos e deveres do cidadão e a qualidade de vida que temos” (PENTEADO, 2010, p. 100-101).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental⁸ — homologada em 20 de setembro de 2017 (e malgrado a falta de discussão ampla com os educadores a respeito) — prevê uma sequência de estratégias educacionais, sobretudo no eixo *Ciências da Natureza*, por intermédio das quais a ação socioambiental proativa tem possibilidade de ganho escalar. À página 321 do documento, há um quadro-síntese das ações pedagógicas a executar, divididas em quatro momentos: 1) definição de problemas; 2) levantamento, análise e representação; 3) comunicação e 4) intervenção. O detalhamento das frentes deixa claro o propósito geral de ação voltado ao letramento científico como forma de promover compreensão, interpretação e transformação do mundo natural, social e tecnológico “com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (BRASIL, 2017, p. 319).

Entre as competências gerais almejadas na BNCC, figura a aprendizagem da argumentação baseada em fatos, dados e informações de fontes confiáveis, “que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL,

8 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

2017, p. 9). Nas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, aparece proposição afinada com as anteriores: “Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e *ambientais*” (p. 83, grifo nosso).

Algumas conclusões

Processos geradores de interesse pelo reparo/cuidado socioambiental carecem de incrementação em todos os níveis de ensino e talvez nas licenciaturas com mais vigor⁹, independentemente da área na qual se formam os graduandos. Repensar tal quesito desde o projeto político-pedagógico até as providências concretas para garantir implementação — a despeito das restrições orçamentárias, das responsabilidades crescentes e mudanças radicais a pressionar o corpo docente, das burocracias a serem enfrentadas para rever componentes curriculares — envolve senso de urgência. Caberia pesquisar mais a fundo as ementas oferecidas nas licenciaturas e noutros cursos direcionados à carreira do magistério, a fim de entendermos melhor os nexos educacionais e ecopedagógicos (ou a falta deles) durante as atividades de formação.

Parece-nos essencial que a ecoformação vincule-se com mais propriedade à carreira docente, facultando aos professores (e a seus alunos), como recorda Imbernón (2011, p. 44), a chance de interpretar situações complexas, favorecer a tomada de decisões, aprimorar sua capacidade comunicativa, envolver-se em tarefas de formação comunitária — conferindo à educação escolarizada “a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social”.

A proposta de revalorizar o letramento científico no âmbito da ecopedagogia (GIACOMINI FILHO, 2004; IGREJA, 2015; BRASIL, 2017 e 2017a) — como forma de contribuir significativamente para a geração de cuidado socioambiental tanto a partir dos indicadores ecoformativos oferecidos por Gutiérrez e Prado (2013), Gadotti (2008) e Avanzi (2004) quanto pelos princípios educacionais

9 Consultar, a esse respeito, a proposta de Saheb e Luz (2010) para os cursos de Pedagogia.

vos (SOARES, 2011), dentre outros — assume, igualmente, importância central para a reorganização construtiva inspirada na linha tênue do equilíbrio/desequilíbrio a perpassar os dias correntes.

Referências

AVANZI, M. R. Ecopedagogia. In: **Identidades da educação ambiental brasileira**. LAYRARGUES, P. P. (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_publicacao/20_publicacao13012009093816.pdf#page=27. Acesso em: 13 fev. 2018.

BAUMAN, Z. A fluidez do mundo líquido. Entrevista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7P1MAZXFVG0>. Acesso em 04 ago 2017. Programa Milênio. GloboNews. Abr. 2016. <https://youtu.be/7P1MAZXFVG0?t=270>.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 29 dez. 2017.

CITELLI, A. **Palavras, Meios de Comunicação e Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

CONTRERA, M. S.; BAITELLO JR., N. A dissolução do Outro na comunicação contemporânea. **Matrizes** - revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo, São Paulo, ano 4, jul-dez.2010, pp. 101-111.

FALCÃO, S. P. **Comunicação e Educação Ambiental na construção de sentidos urbanos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-30012014-113513/>. Acesso em 14 mai 2018.

_____. **Interfaces colaborativas em comunicação e educação ambiental**. 2018. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/T.27.2018.tde-25072018-163403. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-25072018-163403/pt-br.php> . Acesso em: 17 jun 2018.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade** – uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3080/1/FPF_PTPF_12_077.pdf . Acesso em 24 out 2017.

GIACOMINI FILHO, G. **Ecopropaganda**. São Paulo: SENAC, 2004.

GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez, 2013.

IGREJA. Igreja Católica. Papa (2013 —: Francisco). **Carta Encíclica Laudato Si'**: Louvado Sejas — sobre o cuidado da Casa Comum. 1.ed. São Paulo: Paulus/Loyola, 2015. 142p. (documentos pontifícios).

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional** – formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNQUEIRA, A. H. A Igreja entra no clima: comunicação, educação e consumo em “sobre o cuidado da Casa Comum” — encíclica papal de Francisco. Trabalho apresentado no GT Comunicação, Educação e Consumo do 5º Encontro de GTs – Comunicon (5 a 7 out 2015).

MARTÍN-BARBERO, J. Comunicação e Cidade: entre Meios e Medos. **Novos Olhares**, n.1, jan.-jun 1998.

MASSONI, N. T. Ilya Prigogine: uma contribuição à filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 30, n. 2, 2308 (2008). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbef/v30n2/a09v30n2.pdf>. Acesso em 23 abr 2017.

MATOS, H.; NOBRE, G. F. Capacitação em Comunicação Pública e em Comunicação Política: democratizando as habilidades parlamentares civis. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano**, n.5, dez. 2014. Disponível em: <http://www.ppgmidiaecotidiano.uff.br/ojs/index.php/Midecot/article/viewFile/130/126>. Acesso em: 20/ 12/2015.

MORIN, E.; MOTTA, R. D.; CIURANA, E. R. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

PENTEADO, H. D. **Meio Ambiente e Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de Estudo do Meio transforma-se...em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013 (7ªed.).

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. (colab.). **O fim das certezas**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ROSA, H. **Social Acceleration** - A New Theory of Modernity. New York: Columbia Press University, 2013.

SAHEB, D.; LUZ, A. A. A educação socioambiental na formação do professor/pedagogo: a conquista de espaços de produção de conhecimentos e atitudes. In: HAGEMEYER, R. C. **Formação docente e contemporaneidade**: referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SENECAH, S. L. The Trinity of Voice: the role of practical theory in planning and evaluating the effectiveness of environmental participatory processes. In: DEPOE, S. P.; DELICATH, J. W.; ELSENBEER, M-F. A. (eds.). **Communication and Public Participation in Environmental Decision Making**. New York: State University of New York, 2004.

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

Sobre a autora

Sandra Pereira Falcão - Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da USP; mestre pela mesma instituição; especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo; graduada em Letras pela USP; professora do Curso Objetivo em São Paulo (SP). Pesquisa a relação comunicação-educação/educomunicação socioambiental. Integra o Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas — certificado pelo CNPq, sediado na ECA-USP, liderado pelo professor Dr. Adilson Citelli. Contato: sandrapfalcao@hotmail.com

**EDUCOMUNICAÇÃO
EM PRÁTICAS
DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL**

A Fanpage do Ministério do Meio Ambiente no Facebook como veículo de promoção da educação ambiental

Bárbara Henriques

Sibila Rocha

Introdução

A partir de uma das principais contribuições de Marshall McLuhan, que aponta que o meio exerce influência sobre o conteúdo das mensagens, “porque é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas” (McLuhan, 1964, p.23), aliada às mais variadas possibilidades midiáticas que existem atualmente, percebe-se que estamos diante de uma nova era nas pesquisas de comunicação, na qual os meios passam a interagir com a sociedade, saindo da condição do modelo linear de comunicação (emissor – mensagem – receptor), para configurar uma influência global e mútua, composta pelos mais diversos meios da sociedade: tecnologia, mídias e instituições. Isto posto, o tema desta pesquisa é a gestão de redes sociais e a educação ambiental, com um olhar sobre a fanpage do Ministério do Meio Ambiente no *facebook*.

Compreende-se a realidade das redes sociais como um espaço privilegiado para abordar as perspectivas das questões ambientais, especialmente em virtude da participação ativa dos sujeitos, por exemplo, a velocidade das informações, o contato com os produtores das notícias, a possibilidade de interação e geração de conteúdo a partir das mesmas, se comparadas à outras mídias. Assim, sinaliza-se como relevante uma investigação sobre as práticas organizacionais governamentais nas mídias digitais, buscando identificar estratégias de comunicação construídas pela instância da produção que publicizadas resultam em novas configurações entre o campo da mídia e do meio ambiente.

Nesse sentido, a abordagem dos fenômenos de comunicação exige reflexões teóricas e empíricas para dar conta da complexidade da ambiência de uma sociedade midiaticizada e tecnológica. Este cenário é insumo para a questão norteadora desse estudo: De que forma são construídas as estratégias de comunicação, em organizações governamentais, nas redes sociais? Decorrente dessa grande questão de pano de fundo, outras problemáticas demandam do tema: a) Que estratégias de comunicação são identificadas na fanpage do Ministério do Meio Ambiente? b) As estratégias de comunicação identificadas na fanpage do Ministério do Meio Ambiente criam vínculos entre emissor e receptor? c) De que forma os fluxos comunicacionais oriundos do processo de midiaticização da fanpage do Ministério do Meio Ambiente são incorporados e resultam em novas configurações entre o campo da mídia e do meio ambiente?

Esse estudo justifica-se na medida em que engendra estratégias de comunicação, comunicação organizacional e redes sociais na perspectiva de refletir sobre o processo de aproximação de uma entidade governamental de temática ambiental com seu público.

Há pesquisas¹ nas Ciências Humanas e Sociais que concentram seus estudos neste eixo e que servem de base para o entendimento desta temática: sociedade midiaticizada, comunicação organizacional e redes sociais, entretanto agregar

1 Além dos autores que referimos no item “4 Quadro Teórico de Referência”, pesquisando em sites acadêmicos, figuram nomes como Gabriela Zago (2008), Maria José da Costa Oliveira (2008), Anabela Carvalho (2013), entre outros.

a temática meio ambiente à essas categorias conceituais, propõe um olhar renovado e inusitado para o contexto comunicacional.

Acredita-se que os temas ambientais encontram suas justificativas na urgência que o mundo tem por mudanças de conceitos e hábitos do ser humano e que a informação e a comunicação é o caminho que leva à tais mudanças de paradigmas. Então, pressupõe-se que, no contexto da comunicação contemporânea, no qual, a interatividade é a principal característica da relação entre as mídias e a sociedade em geral, viabilizar um espaço de integração é de extrema importância para o entendimento das relações entre o campo da mídia com o campo ambiental².

Também, considera-se como relevante a preocupação com a responsabilidade social embutida nesse estudo, que de certa forma reflete-se em um discurso com um teor de cidadania, na medida que afeta, em todas suas dimensões, um campo social – ambiental – recorrente para a qualidade de vida do mundo contemporâneo.

O objetivo principal dessa pesquisa é compreender o modo como se constrói as estratégias de comunicação a partir da comunicação organizacional governamental na ambiência da internet através da fanpage do Ministério do Meio Ambiente. Deste modo, mapeou-se o conteúdo da fanpage do Ministério do Meio Ambiente no facebook no período do mês de junho de 2018, buscando identificar as estratégias de comunicação utilizadas pelo MMA; categorizar os modos de endereçamento das estratégias de comunicação utilizadas pelo Ministério do Meio Ambiente e identificar os fluxos de comunicação oriundos do processo de midiatização da fanpage do Ministério do Meio Ambiente que são responsáveis pelas relações/tensões entre o campo da mídia e do meio ambiente.

2 Conforme Bourdieu (2002), o campo é um espaço dinâmico onde acontecem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, satisfaz suas próprias regras e é norteado através das disputas ocorridas em seu interior, “é um universo social particular constituído de agentes ocupando posições específicas dependentes do volume e da estrutura do capital eficiente dentro do campo considerado.”

QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Os conceitos teóricos desse artigo fundamentam-se nos modos como são construídas as estratégias da comunicação organizacional governamental nas redes sociais, mais especificamente no facebook, maior e mais importante mídia social do mundo, atualmente. (BRASIL, 2014) Essas categorias conceituais são cotejadas na temática meio ambiente na fanpage do Ministério do Meio Ambiente.

Refletir sobre estas questões remete, necessariamente, ao conceito de contrato de leitura, aqui pensado à luz de Eliséo Verón (2004). Os modos como são dadas as estratégias de contrato partem do pressuposto do entendimento conceitual de vínculo. Entre as discussões sobre o tema existem muitos autores que nomeiam este processo de “contrato de leitura e/ou comunicação”. Tal entendimento foi embrionário com Umberto Eco, que refere que o autor escreve para um público pré-existente, o “leitor-modelo”, formulado a partir de características específicas, como nível intelectual, classe social, cultura, espaço geográfico, entre outros. Umberto Eco, descreve que o autor estabelece as marcas de como o leitor deve se comportar diante do texto, para acompanhar gerativamente o que for narrado.

Para Eco, existem textos que demonstram claramente para que público é destinado, não abrindo muitos espaços para interpretações, este é denominado texto-fechado. Ainda, o autor cita a existência do texto-aberto, no qual o autor decide até que ponto deve controlar a cooperação do leitor, abrindo espaço para inúmeras possibilidades interpretativas e indica que para isso ocorrer, cabe ao sujeito possuir sua própria carga de conteúdo continuamente atualizada. “Antes de mais nada, como cooperação textual não se deve entender a atualização das intenções do sujeito empírico da enunciação, mas as intenções virtualmente contidas no enunciado”. (ECO, 1987, p.46)

Eliseo Verón, se apropria deste leitor-modelo, apresentado por Umberto Eco e propõe um contrato de leitura, no qual implica que o discurso de um suporte de imprensa seja espaço imaginário onde percursos múltiplos são indicados ao leitor, em um cenário, de alguma maneira, na qual o leitor pode escolher seu

caminho com mais ou menos liberdade. Para Veron, o discurso é um espaço habitado, cheio de atores, de cenários e de objetos,

O conceito de contrato é uma espécie de espaço imaginário onde percursos múltiplos são propostos ao leitor, paisagens onde o leitor pode escolher um caminho mais ou menos de liberdade, onde zonas nas quais ele possa se perder, ou seja, perfeitamente balizado. Ao longo da estrada, o leitor encontra personagens diversos que lhe propõem atividades várias, através das quais se vêem possíveis traços de relações, segundo as imagens que estes lhes passam. (VERÓN, 2004, p. 216)

O autor aponta que é preciso avaliar as reações do sujeito diante de suas leituras e suas escolhas diante dela. Também, Eliseo Veron aborda a questão da sociedade midiaticizada, em que os contratos de leitura são estabelecidos na chamada inicial dos veículos de comunicação, onde o leitor tem seu primeiro contato com a publicação e onde já se pode encontrar os traços do estilo próprio de cada veículo e suas posições diante dos acontecimentos. Para Verón, o sujeito é participante ativo do processo de discurso, pois “sem sujeito não há discurso e sem discurso, não há sentido. Essa visão demonstra o quanto é importante a relação indivíduo e fala”. (FAUSTO NETO, 2010, p.6)

Ainda, cabe citar que a comunicação midiática tem relação com duas instâncias, a de produção e a de recepção, onde à instância de produção cabe a função de produzir informação e a de instigar o desejo de consumir tal informação.

Na instância de recepção, leva-se em consideração o público e suas particularidades, sempre tendo em conta que tal público não é global, único e se diferencia bastante em relação a uma gama complexa de elementos que os compõem, como contextos sociais, dispositivos que utilizam para receber as informações, idade, gênero, enfim.

E, por existir a concorrência pelo público, por parte das instituições midiáticas, as estratégias de comunicação utilizadas são bastante distintas, muitas vezes colocando em risco a credibilidade de tais instituições.

Comunicação Organizacional no ecossistema midiaticado

Nesse sentido, o estudo entende a comunicação organizacional a partir da inquietação gerada pelo fenômeno da midiaticação, que considera não apenas a base técnica na qual as mídias estão inseridas, mas também como se situam as relações sociais a partir de tais tecnologias. Segundo Sodré (2002), os novos meios de comunicação influenciam a sociedade não apenas de maneira normativa, mas também sensorial e emocional, operando como um novo dispositivo de consciência,

Como pano de fundo de uma estetização generalizada da vida social, onde identidades pessoais, comportamentos e até mesmo juízos supostamente de natureza ética passam pelo crivo de uma invisível comunidade do gosto, na realidade o gosto médio, estatisticamente determinado. (SODRÉ, 2002, p.6)

E, deste modo, a partir do conceito de ecossistema midiático, Canavilhas (2011, p. 13) indica que ecossistema midiático é “todo o complexo sistema de relações entre os meios de comunicação”.

Para o autor, as redes sociais transformam a internet em um dispositivo de comunicação mais poderoso que os meios tradicionais, uma vez que comportam diversos formatos de mensagens, tem um alcance global, possibilitam que as informações sejam personalizadas, “dando ao utilizador a sensação de que é ele quem controla todo o processo (interatividade) e escapam do controle dos media tradicionais”. (CANAVILHAS, 2009, p. 10)

Isto posto, percebe-se que o processo de midiaticação afeta os métodos comunicacionais na medida em que invade-os com suas características. Nesse sentido, ressalta-se sobre as diversas possibilidades que as novas tecnologias dos suportes midiáticos trouxeram para o campo da comunicação social. Barichello (2009, p. 349) elucida que as novas tecnologias voltadas às mídias digitais “possibilitam o aumento das proposições do público, pois não se trata apenas de um sujeito receptor, mas, também, de um sujeito capaz de construir seus próprios espaços de atuação”.

Transpondo esses conceitos para o universo da comunicação organizacional, Barichello (2009) indica que a comunicação organizacional concentra-se nos processos comunicacionais constituídos entre as organizações e seus públicos, ou seja, verifica-se que a mesma não se distancia, nem se descola do ambiente social em que vive e que deve, a partir das relações possibilitadas com o advento da internet, pensar estrategicamente suas ações.

Conectada à essa pesquisa busca-se traçar uma linha histórica da Comunicação Governamental, percorrendo o caminho da mesma e chegando aos dias de hoje. Segundo Torquato (2009), a prática da comunicação governamental está baseada em cinco ciclos: O Ciclo Vargas, que compreendeu as principais manifestações, priorizando a comunicação para as massas e assumindo um discurso voltado para o marketing político, com o reforço da ideia de que Getúlio Vargas era o “pai dos pobres”. Já no Ciclo Kubitschek, projetou-se na figura do presidente qualidades como a alegria e a simpatia, buscando uma identificação com a sociedade a fim de divulgar o Plano de Metas para a população, a comunicação baseava-se em estratégias de mobilização para a divulgação de ações governistas. Também, o Ciclo Janista projetou a idéia de descontração do presidente a fim de reforçar a empatia e a ideia de compromisso com a população. Distinto dos ciclos anteriores, o Ciclo Militar buscou a centralização da comunicação, norteados pelos ideais de segurança e desenvolvimento do país. (TORQUATO, 2009)

No governo do presidente Geisel, a comunicação deixa de se pautar no marketing e passa a incorporar o aspecto jornalístico, no momento em que a democracia começa a ser mencionada como opção de governo e o que é dito através do governo não ecoa tanto na sociedade. Em 1984, o movimento “Diretas Já”, utilizou-se das informações geradas pelos governos e jornais para a concepção do senso crítico em relação à forma de gestão do Brasil. E, para finalizar esse percurso histórico, chega-se ao Ciclo da Redemocratização com José Sarney, que cria uma Comissão de Comunicação destinada à criação e campanhas e diálogos com a sociedade, que nos governos seguintes (Collor, Itamar Franco, Fernando Henrique, Lula e Dilma) buscaram fortalecer as estruturas de divulgação de informação de caráter público, criando uma agenda de prestação de contas para a sociedade. (TORQUATO, 2009)

Hoje, com o advento da Internet, a comunicação organizacional também é afetada e reconfigura seus modelos/fluxos comunicacionais para um cenário em que as informações são transmitidas cada vez mais rapidamente, redefinindo o papel de Estado na sociedade e gerando uma “pressão” pela eficiência do setor Público.

A Comunicação Governamental é inserida no conceito de comunicação organizacional à medida que envolve diversas perspectivas de atuação em seu sistema, pois além das questões mercadológicas que a envolvem, ainda conta com um fluxo de comunicação oriundas da necessidade da convergência midiática e dos profissionais da área das relações públicas, jornalismo e publicidade e propaganda. Portanto, refere-se ao conjunto de atividades interligadas dedicadas a manter informados os segmentos sociais sobre as iniciativas do Governo, quanto a compreender os anseios, as necessidades, críticas e satisfações do meio social (BUENO, 2003).

Também Brandão (2009) infere que a comunicação organizacional deve ser instrumento de construção de agenda pública, para que sirva de canal de prestação de contas e possa instigar, deste modo, o debate político, agindo como forma de produção de ideias e metas do Governo e como ferramenta de estímulo para os públicos de interesse.

E ainda, com relação às mídias sociais, o contributo para as organizações governamentais, é que podem servir como mediadoras do público com o órgão, com uma velocidade maior no *feedback*, pois, uma vez que existe um canal de sugestões, reclamações, elogios, existe a aproximação do Estado com a sociedade, criando-se uma ambiência favorável ao diálogo e à interatividade – uma das particularidades mais importantes da internet - evitando assim, a centralização de informações.

Educomunicação e Meio Ambiente

A educomunicação tem função indispensável em relação à mitigação das problemáticas ambientais, pois a partir do momento que utiliza-se de ferramentas midiáticas pode exercer o papel de informar, sensibilizar e conscientizar a população acerca do meio ambiente. Hannigan (2009) demonstra a relevân-

cia de se pautar temas ambientais na mídia, ao inferir que “sem a cobertura da mídia, as possibilidades que um problema prévio possa entrar em uma arena do discurso público ou se tornar parte do processo político, são bastante reduzidas” (2009, p.121).

O aprofundamento das exigências em relação à gestão dos recursos naturais na sociedade em geral e, no caso desse estudo, nas organizações, trouxeram a necessidade de organizar, informar e conscientizar os mais diversos públicos da sociedade acerca dessa temática,

As relações sociais envolvem sempre um emissor, um receptor e seus efeitos recíprocos um no outro à medida que se comunicam. Então, se todos os elementos que compõem o processo comunicativo (emissor, canal, mensagem, receptor, efeito) estão inseridos num mesmo contexto social, condicionados ao universo cognitivo de cada pessoa que emite e recebe mensagens e a todo um conjunto de fatores internos e externos, pode-se deduzir que todos os elementos do processo comunicativo sofrem interferências. (FOSSÁ, 2013, p.36)

Deste modo, uma vez que, segundo a autora, todas as partes do processo comunicativo sofrem interferências e estão em relação, acredita-se que a abordagem da temática ambiental pelas organizações políticas através das redes sociais, pode gerar um fluxo comunicacional fundamental para o reconhecimento das questões voltadas ao meio ambiente pela sociedade.

Ainda, Castells (1996) entende que a comunicação em rede propicia uma interação descomprometida, uma vez que perde-se o “peso” das questões sociais, oferecendo assim, um valioso espaço para trocas de informações e debates, que geram um *feedback* bastante rico a ser avaliado pelos políticos.

METODOLOGIA

Compreende-se metodologia como um mecanismo que vai sendo elaborado durante a pesquisa de acordo com as especificidades de cada problema/objeto. Trata-se do desenvolvimento contínuo de estratégias e lógicas que permitem

que o pesquisador se acerque daquilo que está investigando. Também, tem-se o entendimento de que os métodos não são fixos, mas se alteram e se ajustam conforme os objetos, aplicando-se às problemáticas analisadas.

Para dar conta dessa proposta de pesquisa, utiliza-se duas abordagens metodológicas: a metodologia observacional qualitativa (GIL, 2008, RECUERO, 2014) e uma análise das estratégias de visibilização da narrativa ambiental proposta pelo Ministério do Meio Ambiente para a rede social *facebook*.

Os dados estudados foram colhidos através da metodologia da semana composta, pois avaliamos que deste modo conseguimos obter um conteúdo mais heterogêneo, uma vez que percebemos que as postagens realizadas na *fanpage* do MMA tendem a seguir uma continuidade dos temas expostos. Iniciou-se a análise a partir do dia 20 de maio de 2018 (domingo), completando sete semanas e finalizando-se as pesquisas no dia 1 de julho de 2018 (domingo).

As postagens foram estudadas a partir de uma proposta de categorização temática, resgatando o papel educador (educomunicação) do *facebook* do Ministério do Meio Ambiente, a saber: informar, sensibilizar e conscientizar.

Processos observacionais qualitativos

Utiliza-se a metodologia observacional simples com o objetivo de coletar os dados necessários para essa pesquisa, Gil (2008, p. 100), indica que “a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.”

A observação simples infere que o pesquisador fique alheio à comunidade, como uma espécie de espectador, observando o processo de comunicação de maneira espontânea, contudo, requer um plano científico, pois além de levantar os dados, também os coleta e os interpreta, exigindo assim, uma sistematização e um controle no processo. (GIL, 2008)

Dentre as inúmeras vantagens encontradas neste tipo de metodologia, destaca-se a obtenção de dados “sem produzir querelas ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas”, dimi-

nuindo assim a chance de que algo seja modificado na estrutura da *fanpage* do Ministério do Meio Ambiente e possibilitando uma análise bastante apurada da realidade.

Durante a observação verificou-se exemplos emblemáticos e anotações sobre a forma como o MMA utiliza-se da rede social *facebook*.

Categorização de Eixos Temáticos

As análises desse estudo são baseadas na identificação de categorias temáticas percebidas na página do Ministério do Meio Ambiente no *facebook*. Essa possibilidade de identificação de textos midiáticos que produzem sentidos foi respaldada em estudos teóricos que abordam estratégias midiáticas, vínculos entre emissor-receptor e contratos de leitura. A proposta do modelo tridimensional de Fairclough (1992), o qual baseia o discurso em três pilares principais: texto, prática discursiva e prática social, respalda a intenção dessa pesquisa.

Segundo o autor, o texto busca os aspectos práticos e estruturais da análise linguística. Já, as práticas discursivas e sociais, se inserem em um nível interpretativo do texto. Acredita-se que, por fundamentar essa proposta de estudo nos possíveis sentidos que o MMA embute em seu discurso, busca-se categorizar a análise a partir da instância da produção de sentidos, mesmo que se tenha consciência da impossibilidade de dissociar forma e significado, Fairclough ilustra que,

O objetivo é especificar as relações e as estruturas sociais e hegemônicas que constituem a matriz dessa instância particular da prática social e discursiva; como essa instância aparece em relação a essas estruturas e relações (é convencional e normativa, criativa e inovadora, orientada para reestruturá-las, opositivas, etc.?) e que efeitos ela traz, em termos de sua reprodução ou transformação? (FAIRCLOUGH, 1992, p.290)

Deste modo, compreende-se que o conjunto de técnicas de pesquisa utilizadas pode-se tornar uma eficiente matriz metológica para alinhar as questões abor-

dadas neste projeto: Estratégias de comunicação, comunicação organizacional, comunicação governamental, redes sociais e comunicação ambiental.

Objeto empírico: *fanpage* do Ministério do Meio Ambiente no *facebook*

A comunicação do Ministério do Meio Ambiente fica a cargo da Assessoria de Comunicação Social, que tem a compromisso de divulgar a imagem, a missão, ação e os objetivos do ministério (BRASIL, 2014b). É estruturada a partir de cinco áreas principais: a imprensa, responsável por atender a imprensa e por produzir conteúdos; eventos e cerimonial, responsável pela organização de eventos do Ministério e acompanhamento do ministro em reuniões internas e externas; publicidade, responsável pela produção e monitoramento do material que abrange a identidade visual, bem como a produção de campanhas e ações do Ministério; portal, intranet e redes sociais, responsável pela gestão do conteúdo e monitoramento produzido; e por fim, comunicação interna, responsável por articular e divulgar informações institucionais aos servidores.

Este projeto estuda especificamente a fanpage do MMA no facebook, que existe desde o ano de 2012 e conta com 535.644 (visto no dia 10 de setembro de 2018).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O conjunto dos dados analisados foi organizado a partir de sentidos e significados percebidos na narrativa do Ministério do Meio Ambiente na página do *facebook*, estruturados a partir de três eixos temáticos denominados pelo estudo como categorias de: informação, sensibilização e conscientização.

No período compreendido pela semana composta, do dia 20 de maio ao dia 7 de julho, foram realizadas 17 postagens na *fanpage* do Ministério do Meio Ambiente no *facebook*.

Categoria de Informação:

Entende-se como informação, o conjunto de dados e conhecimentos organizados. Com um caráter mais técnico, torna-se pública a partir do momento em que os meios a divulga, seja em modo de notícia ou de publicidade.

Assim, foi identificado que a grande maioria das postagens divulgadas encaixa-se nesta categoria, pois buscam informar os seus seguidores acerca das ações

do Ministério do Meio Ambiente. Foi incluído nesta categoria convites para eventos, celebração de datas comemorativas alusivas ao meio ambiente e dados referentes ao desmatamento, por exemplo.

 <p>Ministério do Meio Ambiente 28 de maio · 🌐</p> <p>#CONVITE 📣 No dia 8 de junho, acontece o movimento mundial MARCHA PELOS OCEANOS. A ideia é reunir todos em defesa da saúde do planeta. No Brasil, o evento acontece no Rio de Janeiro (Calçada da Praça Almirante Júlio de Noronha, Leme) e terá como mensagem principal a luta por um Oceano sem Plástico. 🌊 Vamos lutar juntos por oceanos saudáveis e limpos!</p> <p>👉 Saiba mais sobre o evento e confira a programação completa da #MarchaPelosOceanos: https://www.marchapelosoceanos.org/</p> <p>MARCHA pelos OCEANOS</p> <p>UM MOVIMENTO GLOBAL</p>	<p>É informativa pois apenas apresenta o convite para o evento.</p>
 <p>Ministério do Meio Ambiente 28 de maio · 🌐</p> <p>📢 PRORROGADA até 10 de junho a consulta pública para avaliação de 60 espécies de peixes marinhos. Todos podem participar, revisar informações e contribuir para avaliar o estado de conservação destas espécies. Saiba mais: goo.gl/TKILUa</p> <p>PRORROGADA</p> <p>Consulta pública para avaliar peixes marinhos</p>	<p>Informativa sobre consulta pública.</p>
 <p>Ministério do Meio Ambiente fez uma transmissão ao vivo. 5 de junho · 🌐</p> <p>#AOVIVO Acompanhe a participação do ministro do Meio Ambiente, Edson Duarte, no programa Por Dentro do Governo, em comemoração ao #DiaMundialDoMeioAmbiente.</p> <p>60 comentários 28 compartilhamentos 2,3 mil visualizações</p>	<p>Chamada para entrevista com o Ministro do Meio Ambiente.</p>

	<p>Publicação alusiva ao dia do meio ambiente ressaltando as ações do governo.</p>
	<p>Matéria sobre a criação de unidades de conservação por parte do Governo, porém não refere a importância das ações dos cidadãos na mitigação dos problemas ambientais.</p>
	<p>Ações do governo.</p>
	<p>Convite para evento: Aniversário do Jardim Botânico no Rio de Janeiro.</p>

 <p>Ministério do Meio Ambiente 13 de junho · 🌐</p> <p>👉 Resolução nº 7, de 29 de maio de 2018, da Comissão Nacional de Biodiversidade (Conabio), que aprova o texto revisado da Estratégia Nacional para Espécies Exóticas Invasoras e revoga a Resolução Conabio nº 165, de 21 de outubro de 2009 foi obulcada hoje (13/6) no DOU. Segundo estudos, as espécies exóticas invasoras estão entre as principais causas diretas de perda de biodiversidade e extinção de espécies.</p> <p>👉 A Estratégia Nacional tem um horizonte temporal de 12 anos e busca orientar a implementação de medidas para evitar a introdução e a dispersão, além de reduzir o impacto de espécies exóticas invasoras sobre a biodiversidade brasileira e serviços ecossistêmicos. Além de controlar ou erradicar espécies exóticas invasoras.</p> <p>👉 Saiba mais no #SiteMMA: goo.gl/hjwnGS</p>	<p>Ações do governo.</p>
 <p>Ministério do Meio Ambiente 13 de junho · 🌐</p> <p>CELEBRAÇÃO 🌿 🌱 🌸 Hoje o Jardim Botânico do Rio De Janeiro, uma das mais importantes instituições de pesquisa do mundo, completa 210 anos! 🎉 🎂</p> <p>🌿 🌱 De portas abertas e com entrada gratuita, o espaço celebrou a data com muitas novidades. Nós fomos até lá conferir todas as atrações. "Estamos diante de um dos maiores centros de pesquisa do mundo, além de um grande atrativo de turismo e lazer. Estou muito honrado em poder fazer parte dessa solenidade", afirmou o ministro do Meio Ambiente, Edson Duarte.</p> <p>👉 Confira abaixo a lista de boas notícias que o órgão apresentou:</p> <p>📱 🌱 O aniversário é dele, mas quem ganha o presente é você: agora o Jardim Botânico tem um aplicativo para celular e tablets, que mostra como aproveitar melhor a vista. O app traz informações de trilhas, plantas, animais e monumentos, além da localização das principais atrações.</p> <p>📄 Os Correios lançaram um selo e um carimbo personalizados para comemorar a data. A imagem escolhida é a vitória-régia.</p> <p>💎 A Casa da Moeda também fez a sua homenagem: uma medalha comemorativa, com a paisagem que reúne o Lago e o Cômoro Frei Leandro e a vitória-régia para entrega a ex-dirigentes do órgão e colaboradores.</p>	<p>Aniversário Jardim Botânico e comemorações.</p>
 <p>Ministério do Meio Ambiente 21 de junho · 🌐</p> <p>#AOVIVO 📺 O governo federal divulga hoje (21/06) os dados preliminares do desmatamento no Cerrado, referentes aos anos 2016 e 2017. E você pode acompanhar tudo por aqui. Fique ligado, entramos ao vivo, às 10h. O ministro do Meio Ambiente, Edson Duarte, fala sobre a mensuração, realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) no âmbito do projeto Prodes Cerrado.</p> <p>#AvisoDePauta #DadosDesmatamento #Cerrado</p>  <p>acompanhe AO VIVO</p> <p>Dados do desmatamento no Cerrado</p> <p>21/6, às 10h</p> <p>@minmeioambiente</p> <p>MMA</p>	<p>Chamada para <i>live</i> sobre o desmatamento do cerrado.</p>



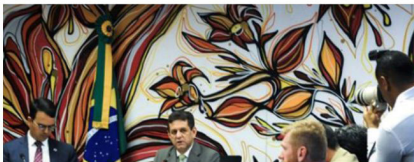
Ministério do Meio Ambiente

21 de Junho · 🌐

#CERRADO 🌿 O governo federal divulgou hoje os dados do desmatamento no Cerrado, referentes a 2016 e 2017. De acordo com o monitoramento realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), a área desmatada no bioma corresponde a 6.777 km² e 7.408 km², respectivamente, o que representa queda de 43% e 38%, ambos em relação ao ano de 2015, último período divulgado, que registrou 11.881 km².

👉 Outro dado importante diz respeito à Política Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC, Lei nº 12.187/2009) que estabeleceu para o Cerrado uma meta de redução em 40% para o ano 2027, relativa ao desmatamento médio observado no período de 1999 a 2008. Os dados registrados em 2017 apontam queda de 53% na mesma comparação, superando em 13% a meta estabelecida pela PNMC.

Saiba mais! Acesse o #SiteDoMMA: <https://goo.gl/7K6rFk>



Resumo da *live*.



Ministério do Meio Ambiente

29 de junho · 🌐

👉 O Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH) realizou, em Brasília, a 39ª Reunião Ordinária. O ministro substituto do MMA, Jair Tannús Junior, destacou avanços e desafios na área dos recursos hídricos. "Precisamos avançar na integração das políticas ambientais e de recursos hídricos, compreendendo a água como elemento fundamental para a proteção do meio ambiente e estratégico para o desenvolvimento do país", disse.

👉 O CNRH completa em novembro 20 anos de atuação. É composto por representantes dos ministérios e secretarias da Presidência da República com atuação no gerenciamento ou no uso de recursos hídricos; pelos conselhos estaduais da área; por usuários e organizações civis de recursos hídricos. Saiba mais: goo.gl/f3V7dR



Relatório sobre reunião a respeito da política ambiental e de recursos hídricos.



Ministério do Meio Ambiente

29 de junho · 🌐

BRASIL 🇧🇷 A agenda sobre mudança do clima ganhou destaque durante a viagem oficial do ministro do Meio Ambiente, Edson Duarte, à Europa. Nessa semana (23 a 29), o ministro participou de reuniões bilaterais com os ministros de meio ambiente da Bélgica, Marie Christine Marghem; da Noruega, Ola Elvestuen; e da Alemanha, Svenja Schulze. Durante os encontros, ele reiterou a importância desses países iniciarem o Diálogo de Talanoa, uma proposta de compartilhamento de posição e experiências para o bem coletivo, apresentada pela presidência da COP-23 (Fiji), realizada em 2017, em Bonn, na Alemanha.

🌍 Segundo Edson Duarte, esse diálogo será realizado em agosto, no Brasil, e contará com representantes da sociedade civil, da academia, dos setores privado e financeiro, além do próprio governo. A sugestão para que os países ampliem o diálogo sobre mudanças do clima internamente, envolvendo todos os setores da sociedade, foi comemorada pelo movimento ambientalista internacional.

Saiba mais no #SiteMMA: goo.gl/6bzoUX



Nota sobre viagem do ministro para debater as mudanças climáticas.

Categoria de Conscientização

Diferente da categoria da informação, considera-se a publicação com caráter de conscientização, aquela que além de informar, presta o serviço de levar ao seguidor da página ações em prol da mitigação de problemas ambientais.

Deste modo, encontrou-se na *fanpage* do Ministério do Meio Ambiente no *facebook*, 3 matérias que foram além de apenas informar as ações do governo.

 <p>Ministério do Meio Ambiente 20 de maio · 🌐</p> <p>#CombateàDesertificação 📌 Olá, pessoal do Piauí! Um projeto do #MMA de combate à desertificação está chegando ao estado nesta semana. A comunidade do Sítio Salvador, em Santo Antônio de Lisboa (PI), começa a receber amanhã as primeiras ações da Unidade de Recuperação de Áreas Degradadas (Urad), que leva soluções ambientais, sociais e produtivas para o semiárido brasileiro.</p> <p>👉 As intervenções propostas pela Urad são executadas a partir do engajamento e do envolvimento direto dos moradores. A medida prevê a construção de barragens, cordões de pedras e fogões ecológicos, além da recuperação de nascentes e de técnicas de conservação do solo.</p> <p>📌 Saiba mais: https://goo.gl/Lf18cx</p>	<p>Postagem sobre o combate à desertificação no Piauí que indica que as ações serão executadas a partir do envolvimento da comunidade.</p>								
 <p>Ministério do Meio Ambiente 28 de maio · 🌐</p> <p>De acordo com a ONU Meio Ambiente, a indústria projeta dobrar a produção mundial de plástico nos próximos 10 anos e quadruplicar até 2050. 📉 Combater essa poluição plástica é um grande desafio para o governo, empresas e também para o cidadão. Essa luta é de todos. 🗑️ Diga NÃO ao plástico. Esse consumo pode ser evitado.</p> <p>#PlanetaoPlástico #AcabeComAPoluiçãoPlástica #WED2018</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Crescimento da população mundial:</th> <th>Produção mundial de plástico em:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2017: 7,6 bilhões</td> <td>2018: 360 milhões de ton.</td> </tr> <tr> <td>2030: 8,5 bilhões</td> <td>2030: 619 milhões de ton.</td> </tr> <tr> <td>2050: 9,7 bilhões</td> <td>2050: 1,1 bilhão de ton.</td> </tr> </tbody> </table>	Crescimento da população mundial:	Produção mundial de plástico em:	2017: 7,6 bilhões	2018: 360 milhões de ton.	2030: 8,5 bilhões	2030: 619 milhões de ton.	2050: 9,7 bilhões	2050: 1,1 bilhão de ton.	<p>Esta postagem foi a única que abordou diretamente o problema do plástico, indicando que é um problema governamental, empresarial, mas também do cidadão comum.</p>
Crescimento da população mundial:	Produção mundial de plástico em:								
2017: 7,6 bilhões	2018: 360 milhões de ton.								
2030: 8,5 bilhões	2030: 619 milhões de ton.								
2050: 9,7 bilhões	2050: 1,1 bilhão de ton.								
 <p>Ministério do Meio Ambiente 5 de junho · 🌐</p> <p>#DiaMundialdoMeioAmbiente 🌱🌿📖 Raquel, José Raimundo, Terezinha, Paulo Sérgio, José Carlos. Em comum, essas pessoas carregam em si a certeza de que para manter e perpetuar seu modo de vida tradicional precisam de um grande aliado: a conservação do meio ambiente.</p> <p>👉 No Dia Mundial do Meio Ambiente, o #MMA destaca o modo de vida tradicional em três reservas extrativistas criadas em abril deste ano: Baía do Tubarão, Ararianga-Tromai e Itapetininga, todas no Maranhão. Juntas, essas unidades somam 425 mil hectares. Além de conservação da área, a criação das reservas tem como objetivo a melhoria da qualidade de vida e produção sustentável para milhares de famílias que vivem do extrativismo no país. Confira reportagem completa no #SiteDoMMA: 📌 https://goo.gl/fw7aDC</p>	<p>Essa postagem trouxe para perto o cidadão dos problemas ambientais, nomeando-os, inserindo uma foto de uma pessoa comum e ainda, abordando a questão da conservação do meio ambiente para manter o seu estilo de vida.</p>								

Categoria de Sensibilização

Acredita-se que o cidadão bem informado e consciente de suas ações em relação ao meio ambiente não necessariamente é sensível à causa. Ser sensível é agir, efetivamente, em prol do ambiente em que se vive. Nesta categoria, entraria postagens que tirassem o seguidor da página do Ministério do Meio Ambiente da sua zona de conforto, que indicasse ações diretas e a importância delas para a diminuição dos problemas ambientais. Também, publicações que mostrassem que as políticas públicas são de extrema importância, porém que só serão efetivas se contarem com a participação ativa da sociedade.

Não foram encontradas, durante o período analisado, nenhuma postagem com o cunho sensibilizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As redes sociais possibilitam a interação do governo com a sociedade e compreender a importância de canais abertos de interação entre a esfera governamental com a população é de extrema relevância na busca da diminuição dos impactos ambientais.

Como primeiro encaminhamento de pesquisa, encontra-se publicações que expõe diariamente as ações que o governo vêm realizando na busca da conservação do meio ambiente e mitigação dos problemas ambientais. Acredita-se que tais postagens estimulam a participação da sociedade, uma vez que, os seguidores da fanpage do Ministério do Meio Ambiente podem interagir com as matérias publicadas e sentir-se mais próximo do Governo, o que antes era uma possibilidade bastante remota.

Entretanto, o conteúdo apresentado ainda é bastante técnico, baseado em informações que, em partes, distanciam o público dos problemas ambientais, uma vez que sinalizam apenas as ações do governo, sem inferir que o cidadão é participante ativo e principal sujeito de modificação da realidade ambiental ao qual estamos inseridos na atualidade.

Ao encontrar, nessa pesquisa, dentre as 18 publicações, 14 postagens de cunho apenas informativo e 4 publicações de natureza conscientizadora, percebe-se

que a sensibilização, palavra emblemática para a mudança comportamental da sociedade em prol do meio ambiente, ainda não é alcançada.

Referências

BARICHELLO, Eugenia M. M. da Rocha. Apontamentos sobre as estratégias de comunicação mediadas por computador nas organizações contemporâneas. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org). **Comunicação Organizacional: histórico, fundamentos e processos**. Volume 1, São Paulo: Saraiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.

BRANDÃO, Elizabeth Pazito. Conceito de comunicação pública. In: DUARTE, Jorge. **Comunicação Pública: estado, mercado, sociedade e interesse público**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. e-SIC, Ministério do Meio Ambiente. Apresentação. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/o-ministerio/apresentacao>. Acesso em 25 de Outubro de 2014

CANAVILHAS, João. **A comunicação política na era da Internet**. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-comunicacao-politica-na-era-da-internet.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2017.

CARVALHO, Anabela. **Media(ted) discourse and society**. Journalism Studies. V.09, 2008. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14616700701848162>> Acesso em: 24 out 2015.

Castells, Manuel. **La era de la información (Vol. I): La sociedad en red**. Madrid: Alianza Editorial, 1996.

DUARTE, Jorge e BARROS, Antonio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. Chapecó: Argos, 2004.

ECO, Umberto. **Tv, a transparência perdida**. In: _____. Viagem na irrealidade cotidiana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FACEBOOK. Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/pages/Minist%C3%A9rio-do-Meio-Ambiente-MMA/235328009816936>. Acesso em 10 de setembro de 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001 (1992).

FAUSTO NETO, Antônio. et ali. **Re(visitando) os conceito de contrato de leitura**: Uma proposta de entendimento dos pontos de vínculo entre emissor/receptor da sociedade dos meios para sociedade midiaticizada. Intercom, 2010. Disponível em: < <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2010/resumos/R20-0118-1.pdf>> Acesso em: 28 out. 2015.

FOSSÁ, Maria Ivete T. e PÉRSIGO, Patrícia M. **Comunicação Organizacional e Cidadania**: olhares sobre a presença das corporações e da comunidade na mídia. Santa Maria: Facos, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

RECUERO, Raquel. **Curtir, compartilhar, comentar**: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. Revista Verso e Reverso. V. 28. 2014. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2014.28.68.06/4187>> Acesso em: 28 out. 2015.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORQUATO, Gaudêncio. Da gênese do jornalismo empresarial e das relações públicas à comunicação organizacional no Brasil. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org). **Comunicação Organizacional**: histórico, fundamentos e processos. Volume 1, São Paulo: Saraiva, 2009.

VERÓN, Eliseo. **Fragmentos de um tecido**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

HANNIGAN, John. **Sociologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2006.

JOHN, Liana. **Imprensa, Meio Ambiente e Cidadania**. In: Ciência & Ambiente. Santa Maria: UFSM, 2001.

ZAGO, Gabriela da S. e SILVA, Ana M. **Consumo de Informações em Sites de Redes Sociais: Jornalismo, Redes Sociais e Economia da Atenção no Twitter**. 7 Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Cibercultur, 2013. Disponível em: < http://www.abciber.org.br/simposio2013/anais/pdf/Eixo_2_Jornalismo_Midia_Livre_e_Arquitetura_da_Informacao/25925arq01065966083.pdf> Acesso em: 25 out. 2015.

Sobre as autoras

Bárbara Henriques é mestre em Informação e Comunicação pela Universidade do Minho (Portugal), especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria, graduada em Comunicação Social: Jornalismo através da Universidade Franciscana. Atualmente pesquisadora da temática ambiental, análise do discurso e estudos em recepção.

Sibila Rocha é doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale dos Sinos, Mestre em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, especialista em Cultura de Massa através da Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, graduada em Comunicação Social: Jornalismo através da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professora adjunta da Universidade Franciscana (UFN-RS) nos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda. É pesquisadora em discurso e recepção.

Rádio como promotor de divulgação científica e educação ambiental: o caso do programa “Cantores Bons de Bico”

Lourival da Cruz Galvão Júnior

O rádio é estruturado por características que, além de distinguí-lo das demais mídias, revelam um caráter social que se sobrepõe a interesses ou direcionamentos atribuídos a esse meio de comunicação no passado e no presente. Ao transformar conteúdos diversos em sons difundidos por ondas eletromagnéticas ou pelos *bits* e *bites* do universo digital, o rádio atende a extratos que, antes, tinham acesso restrito a qualquer informação.

A oralidade que serviu de alicerce à linguagem radiofônica cativa indivíduos à margem da sociedade, incorporando-os gradativamente a uma realidade pouco conhecida. A penetração das ondas radiofônicas, por propagação analógica ou digital, leva conteúdos a lugares inacessíveis. A mobilidade para quem emite ou recebe mensagens faz do rádio uma mídia quase onipresente, similarmente

acessível pelo baixo custo dos aparatos tecnológicos que propagam as sonoridades. O imediatismo na transmissão e a instantaneidade na recepção tornam o “aqui e agora” condição essencial àqueles envoltos pelo rádio, que oferece autonomia no transporte dos aparatos e, acima de tudo, envolve o ouvinte pela sensorialidade, essencial à promoção do diálogo mental entre emissor e receptor. Tais particularidades consagradas nos estudos da professora e pesquisadora Gisela Swetlana Ortriwano¹ evidenciam o rádio como meio de comunicação efetivamente democrático e integrado à vida das pessoas, nas mais distintas condições de tempo e espaço.

Essas características expõem, dentre outros atributos, a vocação educacional do rádio. Constatação inequívoca à afirmação surge em outra empreitada que envolveu a citada docente meses antes de seu falecimento²: o programa *Cantores Bons de Bico*, que promoveu a divulgação da ciência pelo rádio pela Rádio USP entre 2003 e 2004. A iniciativa, exitosa como outras promovidas desde as primeiras transmissões sonoras, destacou-se por convergir as potencialidades da Comunicação e da Educação, áreas distintas que mantêm uma perceptível e intensa proximidade.

Assim, compreende-se como oportuno verificar a aderência do citado programa radiofônico à interface Comunicação/Educação. Para tanto, adota-se como método o estudo de caso baseado em pesquisa bibliográfica e documental. Antes de esmiuçar pormenores de *Cantores Bons de Bico*, faz-se necessária a reflexão teórica sobre o rádio como meio comunicativo para fins educativos.

1 Jornalista, mestre e doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), foi a primeira pesquisadora a obter título de doutorado no Brasil com um estudo exclusivo sobre rádio (GOUVEIA, 2011). Nascida em 1948 em Füssen, Alemanha, Ortriwano foi docente de Radiojornalismo no Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). As características do rádio constam no capítulo 7 de *A informação no rádio: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos*, publicado por Ortriwano pela Summus Editorial em 1985 e ainda disponível em quinta edição pelo site <http://www.gruposummus.com.br>

2 19 de outubro de 2003, em São Paulo.

Rádio: trajetória convergente à Educação

No início do século passado, as potencialidades comunicativas e o papel estratégico do rádio no âmbito social cativaram pensadores como o dramaturgo alemão Bertolt Brecht, que elaborou entre 1927 e 1932 ensaios que trataram do potencial dialógico e então inexplorado daquela mídia. Brecht, em sua “Teoria do Rádio”, ressaltava que tal tecnologia de distribuição de conteúdos sonoros cumpriria plenamente seu papel quando fosse submetida a uma transformação que mudasse sua condição de veículo de mão única.

O rádio seria o mais fabuloso meio de comunicação imaginável na vida pública, um fantástico sistema de canalização. Isto é, seria se não somente fosse capaz de emitir, como também de receber; portanto, se conseguisse não apenas se fazer escutar pelo ouvinte, mas também pôr-se em comunicação com ele. A radiodifusão deveria, conseqüentemente, afastar-se dos que a abastecem e constituir os radiouvintes como abastecedores (BRECHT, 2005, p. 42).

Os ideais de democratização de Brecht criticavam o controle da mídia pelas classes dominantes, que na visão do autor restringiam as potencialidades do rádio. O pensamento teve ressonância em estudos contemporâneos como os de Ortriwano (1985), que ao tratar da implantação do rádio no Brasil na década de 1920 revelou “grupos de poder” que tornaram o “meio de elite, não de massa”, por ele ser restrito a segmentos que tinham, sobretudo, poder aquisitivo para adquirir os receptores fabricados, outrora, no exterior.

Ortriwano lembra que o rádio brasileiro atendia interesses de uma reduzida audiência aristocrática e interessada na audição de óperas, recitais de poesia, concertos e palestras culturais, entre outras temáticas. As elites que formaram “clubes” e “sociedades” para controlar e custear o meio detinham, porém, idealistas que acreditavam na potencialidades previstas, décadas antes, por Brecht. Dentre as personalidades destacou-se o médico, escritor, antropólogo, etnólogo e ensaísta Edgard Roquette-Pinto. Seu maior legado, porém, foi transformar aquela tecnologia comunicacional restrita a um rol de privilegiados em

um poderoso difusor de educação que beneficiaria as camadas menos favorecidas da sociedade. “Levar a cada canto um pouco de educação, de ensino e alegria”, lema da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro³ fundada por Roquette-Pinto e Henry Morize em 20 de abril de 1923, explicitava os propósitos educativos então prenunciados.

A mídia sonora nascida do desejo de intelectuais e cientistas que tinham propósitos culturais, educativos e altruístas ganhou novos contornos nas décadas de 1930 e 1940. A publicidade popularizou e fez do rádio um meio de comunicação comercial. Depois vieram governos que criaram legislações específicas para radiodifusão. Nos anos 1950, a chegada da televisão levou o rádio a se consolidar como mídia regional que alternava produções originais com conteúdos gravados. Nas décadas seguintes, o meio passou a mirar públicos específicos, partindo para a especialização e o direcionamento das programações (ORTRIWANO, 1985).

Na segunda metade do século passado, a tecnologia permitiu avanços significativos ao rádio, como o surgimento de emissoras FM, a massificação de redes via satélite e o uso de suportes digitais sonoros, como o CD (Compact Disc). Todavia, nada é comparável ao impacto da internet. O *radinho de pilha*, ícone de uma geração, deu lugar a aparatos tecnológicos renovados continuamente, como os aparelhos de telefonia móvel que oferecem gratuitamente, na maioria dos modelos, dispositivos de acesso ao áudio convencional emitido “ao vivo” pelas emissoras via ondas eletromagnéticas. Ainda há quase sempre, nesses suportes, possibilidade de ligação à internet e aos sites das estações conven-

3 Segundo Ortriwano (1985), a emissora foi a primeira a ser implantada oficialmente no Brasil. Já Sampaio (1971) salienta que “o rádio, no Brasil, surgiu, fazendo vibrar as agulhas que arranhavam pedrinhas de galena, informando. Isso ocorreu exatamente no dia 6 de abril de 1919, no Recife, quando foi fundada a Rádio Clube de Pernambuco por Oscar Moreira Pinto”. Sobre a temática recomenda-se: VAZ FILHO, P. S.. Rádio Clube de Pernambuco – 1919/2019: Cem anos. Sem esquecimentos. 41^º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, 2018. Joinville, SC. Disponível em <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-0649-1.pdf>>. Acesso em: 28 set.18.

cionais, onde é possível acessar o áudio hertziano⁴ no formato digital via *streaming*, assim como uma gama de informações sonoras, visuais e textuais, entre outros atrativos que cativam audiências no ambiente digital. Além das rádios que migraram para a rede, novos formatos radiofônicos se consolidaram naquele universo. É o caso das *webrádios* que, ao contrário das emissoras convencionais, existem apenas na internet e não estão sujeitas ao controle das concessões governamentais, podendo ser criadas e mantidas por qualquer indivíduo para atender localidades, tendências, interesses, gostos e públicos diversos (PRATA, 2009).

Apesar do atual contexto indicar a prevalência da internet, o rádio mantém credibilidade devido à adaptação rápida ao ciberespaço, para o qual inicialmente migrou as sonoridades hertzianas e de onde passou a produzir outros conteúdos comunicacionais, nos mais diversos formatos e linguagens. Além disso, o som continua a cativar ouvintes que agora se tornaram “falantes” e participantes da construção e reconstrução daquilo que é difundido por emissoras atentas em empreender estratégias que estimulam maior interatividade (OROZCO GÓMEZ, 2010).

Este envolvimento, que retira o indivíduo da condição passiva, é apenas um dos efeitos do fenômeno da convergência das mídias no ambiente digital, onde se desencadeiam processos de cooperação entre múltiplos mercados cientes do comportamento migratório dos públicos, que se deslocam virtualmente à procura de novas experiências (JENKINS, 2006). A ocorrência de ações convergentes de aspecto interacional no ambiente virtual potencializa, no rádio, a qualidade de “tambor tribal” alardeada por McLuhan (1971), pois o meio é capaz de criar experiências sensoriais particulares e de oferecer de maneira única, a

4 Termo derivado da unidade de medida Hertz, que faz referência ao físico alemão Heinrich Hertz (1857-1894), responsável por construir em 1888 “um aparelho com o qual confirmou a existência das ondas eletromagnéticas” (COSTELLA, 1994, p. 149). Ainda segundo o autor, “descerrado o mistério das ondas hertzianas, o domínio do homem sobre elas levou-o à telegrafia sem fio, ao rádio, à televisão e a outros prodígios engenhosos que temos hoje” (p. 150).

cada pessoa, “um mundo de comunicação não expressa entre escritor-locutor e o ouvinte” (*op. cit.*, p. 336).

O rádio de alcance global de McLuhan e de função bidirecional que dá voz àqueles ouvem de Brecht consolida-se gradativamente pelo uso massivo de tecnologias que dão acesso ao universo virtual. A capacidade educativa do rádio é incrementada pela realidade vigente, uma vez que as sonoridades, ao convergirem no ambiente digital com outras expressividades comunicacionais, alargam espectros e ultrapassam fronteiras, prociciando ao rádio e à educação por ele difundida alcance e impactos nunca vislumbrados.

Interfaces brasileiras entre Rádio e Educação

Das transmissões da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao atual momento de convergência digital das mídias, o rádio serve, no Brasil, aos mais difusos propósitos. Um deles, a Educação, percevera em ações que propagam conhecimento e reflexão aos mais profusos públicos, como o programa *Cantores Bons de Bico*, que há 15 anos levava ao ar pela Rádio USP não apenas o canto dos pássaros, mas conhecimento científico sobre a riqueza e exuberância de uma fauna pouco conhecida.

Como já citado, o rádio como tecnologia de promoção educacional foi influenciado por parte da intelectualidade carioca que, na década de 1920, preocupava-se com questões relativas à Educação, principalmente com foco escolar. Era preciso “encurtar o caminho para a popularização do ensino” e, para tal fim, o rádio era o meio adequado (GILIOLI, 2009, p. 127). Roquette-Pinto, naquele contexto, entendeu o rádio como útil à reversão do abandono educacional no país, pois a oralidade característica àquele meio predomina em todos os estratos sociais. Para Citelli (2010), isso cilitou uma relação marcada pelo interesse e apego dos ouvintes pelo rádio devido a cultura de baixo letramento e a tradição oral. Para tanto, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro serviu para a efetivação de ações educacionais. Exemplo eram as aulas radiofônicas, que divulgavam conteúdos de História, Geografia, Física, Inglês, Francês, Português, Química, Literatura, entre outros saberes (GILIOLI, 2009).

Roquette-Pinto empenhou-se ainda em implantar um sistema nacional de educação baseado na criação de uma rede de radioescolas estaduais e municipais. Desde intento surgiu a Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, “emissora dirigida à educação e preocupada em divulgar, ao mesmo tempo, conteúdos diretamente escolares e os de natureza formativa mais geral, usando, para tanto, a estratégia à distância” (CITELLI, 2010, p 74). Inaugurada em 6 de janeiro de 1934, a Rádio Escola indicou o estabelecimento da interface Comunicação/Educação, uma vez que priorizava o público infantil atendido pelo ensino fundamental da época e também buscava atingir adultos e orientar professores. A falta de uma infraestrutura voltada à demanda e a relutância de Roquette-Pinto em captar recursos publicitários, como faziam as emissoras comerciais, dentre outros fatores, mudaram os rumos da radioescola, que em 1945 abandonou o plano educativo.

Em 1961, expressiva ação envolvendo rádio e educação ocorreu com a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Em menos de dez anos, conteúdos educacionais difundidos pelo rádio atingiram o Norte, Nordeste e Centro-oeste do país, oferecendo programação com aulas “que davam noções de aritmética e linguagem; de cursos radiofônicos, que informavam sobre sindicalismo, cooperativismo, técnicas agrícolas e saúde; e de programas especiais, de caráter recreativo e sociocultural” (PIOVESAN, 1986, p. 56). Na década de 1960, a radiodifusão educativa ganhou impulso com a criação da Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAM), vinculada à rádio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; da Fundação Padre Anchieta (Centro Paulista de Rádio e Televisão Educativa), vinculada ao governo do Estado de São Paulo; e do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), ligado ao governo do Estado (*Ibidem*).

No auge da ditadura militar, em 1970, despontou o Projeto Minerva, formado por programas gerados pela Rádio MEC do Rio de Janeiro e transmitidos obrigatoriamente via satélite para todo o país. Áreas não eram cobertas pelo serviço recebiam os programas gravados em fitas cassetes. A iniciativa educacional radiofônica perdurou por quase duas décadas e se opôs às ações antes

promovidas por movimentos civis e outros grupos que adotavam o “método Paulo Freire em que, ao refletir sobre a realidade do seu meio, o educando é alfabetizado” (FERRARETTO, 2000, p. 162). O projeto governamental adquiriu, naquele contexto, perfil voltado a instrumentalizar o indivíduo para o trabalho, sem fazê-lo refletir de forma crítica a realidade.

Mais uma ação envolvendo rádio e educação aconteceu em 1983, quando a Fundação Roquette-Pinto coordenou um grupo de emissoras educativas que criaram o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED). Extinta no início da década de 1990, a experiência promovia a coprodução de programas para transmissão em cadeia nacional (ZUCULOTO, 2011).

Outra contribuição à interface Comunicação/Educação foi o surgimento das rádios educativas em 28 de fevereiro de 1967. Geridas pelas três esferas governamentais (federal, estadual e municipal), por fundações públicas e privadas constituídas para tal finalidade e, também, por universidades, essa modalidade de radiodifusão não pode ter caráter comercial ou fim lucrativo e deve destinar-se apenas à transmissão de programas do gênero educativo-cultural (FERRARETTO, 2000, p. 49).

Conforme Oliveira (2013, p. 232), antes da criação das rádios educativas ocorreu, em 18 de novembro de 1957, a inauguração da primeira emissora universitária brasileira: a Rádio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instalada em Porto Alegre. Outras emissoras do segmento surgiram na década de 1960 em Pernambuco, Minas Gerais, Bahia e em São Paulo, onde foi criada em 1977 a primeira estação universitária estadual: a Rádio USP, onde efetivou-se o programa que será estudado a seguir.

O contorno educacional de *Cantores Bons de Bico*

Transmitido semanalmente a partir de novembro de 2003 durante quatorze meses pela Rádio USP, três vezes ao dia (dez da manhã, quatro da tarde e duas da madrugada), *Cantores Bons de Bico* surgiu como resultado do trabalho final da disciplina de rádio ministrada por Gisela Swetlana Ortriwano, que integrava a grade curricular do Curso de Especialização em Divulgação Científica do Núcleo José Reis (NJR). A produção dos programas radiofônicos contou com a

participação do biólogo Ricardo Gandara Crede, autor de texto acadêmico⁵ que versava sobre a iniciativa educacional utilizado neste estudo.

A interface Comunicação/Educação evidenciou-se na produção do programa radiofônico, que usou músicas do cancionero popular entremeadas à narração detalhada de hábitos e peculiaridades das aves brasileiras, com acréscimo dos áudios de seus respectivos cantos. O formato de boletim ou “clipe radiofônico”, com dois minutos e quarenta e cinco segundos de duração, permitiu aos programas facilidade de veiculação, pois poderiam ser veiculados no meio da programação da rádio (*op. cit.*, p. 245).

Criados com o nome de “Antena Zoológica: o programa mais animal da rádio brasileira”, os pilotos que geraram *Cantores Bons de Bico* tinham por foco a divulgação do comportamento de diversos animais. Para tanto ocorria “uma mistura entre os sons produzidos pelos animais e músicas relacionadas a ele”. A opção em “ornitologia” resultou da evolução dos programas posteriores, que usaram técnicas de especialistas daquele ramo da zoologia que visam à compreensão comportamental das aves em ambientes florestais, como a bioacústica, que adota gravações sonoras da vocalização (*op. cit.*, p. 242).

Esse processo de captação dos sons foi um dos assuntos do “Repórter Eco” da TV Cultura, que em 27 de junho de 2004 divulgou matéria sobre a iniciativa radiofônica de contornos educacionais⁶. Um dos trechos da reportagem mostra o biólogo Luís Fábio Silveira, professor e pesquisador do departamento de Zoologia da USP, como responsável por muitas das gravações dos cantos apresentados no programa. Um das cenas mostra o docente em meio a mata, munido

5 “Divulgação Científica no rádio: programa Cantores Bons de Bico” foi publicado em 2004 nos anais do “1º Congresso Internacional de Divulgação Científica – Ética e Divulgação Científica: Os desafios no Novo Século”, realizado na USP, em São Paulo, de 26 a 29 de agosto de 2002.

6 A matéria veiculada pela emissora pública paulista de televisão foi encontrada para download no site da Secretaria de Educação do Paraná. Disponível em: <<http://www.ciencias.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=8881&type=-video>>. Acesso em: 10 set. 2018.

de um gravador, fazendo captações sonoras. Em entrevista cedida ao Repórter Eco, o professor detalhou o propósito dessa iniciativa:

As aves inspiraram muitos compositores e cantores e para mim é muito gratificante poder estar contribuindo com este trabalho, fornecendo os cantos nos quais os compositores e cantores se inspiraram. Então poder transmitir para o público um pouco mais da riqueza de nossa avifauna⁷, para mim, é muito bom. E eu acho muito importante porque também leva uma certa conscientização às pessoas em relação da riqueza e importância da avifauna, que é um patrimônio de todos os brasileiros (DEPOIMENTO DE LUÍS FÁBIO SILVEIRA AO REPÓRTER ECO).

Crede (2004) ressalta que as técnicas de gravação de sons eram baseadas em equipamentos portáteis e microfones ultradirecionais ou montados em refletor parabólico. Gravadores de rolo, comuns à época dos programas nos estúdios de gravação, assim como gravadores digitais que começavam a ser usados nas produções, garantiram a qualidade dos registros sonoros.

Os cantos das aves, muitos deles gravados *in loco* como destacado pela reportagem televisiva, sustentaram outro componente sonoro essencial à produção: as músicas vindas principalmente do cancioneiro popular, onde há exemplos de sons de pássaros que foram aproveitados por cantores e compositores em suas canções. “Assim procederam os nordestinos Luiz Gonzaga e Zé Dantas, imitando o melodioso canto do Acauã, *Herpetotheres cachinnans*, e o maestro Tom Jobim, trazendo para seu estilo vozes como a do Urutau e a de dois inhambus” (Crede, 2004, p. 243). O trabalho de pesquisa para produção do programa obteve, conforme enumerou o autor, material referente a 69 aves brasileiras. À simbiose entre canto das aves e músicas que adornaram a estética sonora somou-se a locução pausada e descritiva das aves. Mas havia ainda outros critérios:

7 Conjunto das aves existentes numa região (in: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/avifauna>>. Acesso em 21 set, 2018.

Podemos destacar neste caso as edições relacionadas aos aspectos culturais, como apresentado no programa sobre o “Realejo”, ou então edições desenvolvidas com temáticas voltadas a personagens televisivos, como ocorrido nos programas “Papa-leguas” e “Pica-pau”, onde a ideia principal é identificar e esclarecer o ouvinte sobre a espécie de ave que deu origem ao personagem. Algumas edições também foram desenvolvidas para explicação de alguns aspectos relacionados à anatomia, fisiologia e ao comportamento dos animais. Neste caso podemos destacar as edições “Asas”, que explica a anatomia e desenvolvimento desta estrutura nas aves (CREDE, 2014, p. 244).

O diferencial de *Cantores Bons de Bico* foi usar, segundo Crede, o rádio como meio de produção e disseminação de conhecimentos científicos sobre aves. Em depoimento a TV Cultura, o biólogo explicitou os objetivos do programa:

A ideia é chamar a atenção dos ouvintes para o sons das aves. É muito fácil você classificar aves através de vídeos e imagens. Mas é raro você ter a oportunidade de ouvir o canto da ave. [...] A ideia da divulgação científica é trazer realmente o que é feito dentro do laboratório e o que existe de conhecimento dentro dos institutos de pesquisa e universidades para o cidadão (DEPOIMENTO DE RICARDO GANDARA CREDE AO REPÓRTER ECO).

A partir do exposto é possível constatar que o rádio, na circunstância em que foi inserido, não serviu a um fim meramente utilitário ou instrumental, mas a um propósito mais eloquente: o de promotor de uma ação educativa e ambiental que se beneficiou das características e potencialidades de um meio de comunicação efetivo e presente no âmago da sociedade.

Rádio: comunicando, educando

Apesar de *Cantores Bons de Bico* caracterizar-se como evidência da interface Comunicação/Educação, não é possível avaliar seu junto ao público da Rádio

USP, uma vez que não há no *site*⁸ que dá acesso a emissora indicadores que mensurem tal condição, também não prevista na metodologia deste estudo. Além disso, a única menção encontrada ao programa no *site* trata do “pioneirismo da professora Gisela Swetlana Ortriwano”, que publicou artigos científicos sobre a rádio da USP e “aliou ciência e produção no planejamento do programa *Cantores Bons de Bico*” (MALULY, 2015). Apesar disso, Crede (2004, p. 245) alega que, à época da veiculação do programa, “várias pessoas entraram em contato com a Rádio USP e com o Núcleo José Reis de Divulgação Científica, através de telefone ou e-mail”, solicitando informações sobre as aves e músicas reproduzidas.

Outro fator vinculado à audiência citado pelo autor refere-se a criação de uma página na internet para o programa a partir do *site* da Rádio USP. Neste ambiente, além de fotos das aves que foram tema das produções, era possível ouvir arquivos sonoros dos programas veiculados de forma convencional pela emissora. Crede cita ainda, sem detalhar números ou métodos de aferição, que “levantamentos feitos sobre a audiência do site da Rádio USP mostraram altos índices de visitas relacionadas às páginas do programa” (*op. cit.*, p. 245). Pedidos de cópias dos programas feitos por ouvintes expôs, na avaliação de Crede (2004), a possibilidade de uso dos conteúdos radiofônicos como material paradidático para atividades de educação ambiental.

O trabalho de pesquisa e de produção do programa *Cantores Bons de Bico* revelou, em sua vigência, a efetivação da interface Comunicação/Educação, uma vez que valeu-se do rádio como promotor de uma ação educativa que abordou uma temática urgente: a preservação da fauna e de seu habitat. A iniciativa configurou-se ainda como uma espécie de aula de ciência informal que adotou as sonoridades radiofônicas como meio de promoção educacional.

O estudo de caso tornou ainda patente o fato de os educadores envolvidos com o programa terem assumido o papel de moderadores sociais quando, variavel-

8 Neste link há também citação do programa *Cantores Bons de Bico* como tema de matéria veiculada pelo Repórter Eco, da TV Cultura. Disponível em: <<http://www5.usp.br/99259/nas-ondas-da-educacao-e-da-cultura/>>. Acesso em 10 set. 2018.

mente, trocaram de turno no cumprimento de suas funções ao comunicarem por uma mídia visando a efetição de seus intentos. Em *Cantores Bons de Bico*, os agentes sociais se comprometeram a educar, comunicando. Foi neste contexto que mais uma vez, há 15 anos, o rádio tornou-se o suporte comunicativo apropriado para o fomento e disseminação do conhecimento, como um dia sonhou Roquette-Pinto.

Referências

BRECHT, Bertolt. Teorias do rádio (1927-1932). In: MEDITSCH, Eduardo (Org.). TEORIAS DO RÁDIO: TEXTOS E CONTEXTOS. Florianópolis: Insular, 2005. p. 35-45. Tradução de Regina Carvalho e Valci Zuculoto.

CREDE, Ricardo Gandara. Divulgação Científica no Rádio: Programa Cantores Bons de Bico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: ÉTICA E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA - OS DESAFIOS DO NOVO SÉCULO, 1, São Paulo. Anais. São Paulo: NJR/ECA/USP, 2004. p. 241 - 246.

CITELLI, Adilson O. Comunicação e educação: convergências educomunicativas. Revista Comunicação, mídia e consumo. São Paulo: ESPM. v. 7, n. 19, 2010. p. 67-85.

COSTELLA, Antonio. Comunicação – do grito ao satélite. São Paulo: Mantiqueira. 1985.

GALVÃO JUNIOR, Lourival da Cruz. O futuro hoje: a formação em radiojornalismo na era da convergência das mídias. 2015. Tese (Doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP).

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Educação e cultura no rádio brasileiro: concepções de radio-escola em Roquette-Pinto. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, 2008.

GOUVEIA, Leandro Reis Santos de. Gisela Swetlana Ortriwano e o Radiojornalismo: uma trajetória de ensino. Iniciação Científica / Programa Ensinar com Pesquisa. São Paulo: ECA/USP, 2010-2011. Disponível em: <http://www.jornall.com.br/radiojornalismo/textos/Gisela_Swetlana_%20Ortriwano_e_o_Radiojornalismo.pdf>. Acesso em: 10 set. 18.

JENKINS, Henry. Cultura da Convergência. São Paulo: Aleph, 2006.

MCLUHAN, Marshall. Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem. São Paulo: Cultrix, 3. ed., 1971.

MALULY, Luciano Victor de Barros. Rádio USP: nas ondas da educação e da cultura. Portal da USP, 6 out. 2015. Disponível em: <<http://www5.usp.br/99259/nas-ondas-da-educacao-e-da-cultura/>>. Acesso em 10 set. 2018.

OLIVEIRA, Aline M. Interação comunitária: o cidadão em sintonia radiofônica. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Unesp, 2013.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. De “ouvintes” a “falantes” da rádio, o desafio educativo com os novos “radiouvintes”. In: PRETTO, Nelson De Luca; TOSTA, Sandra Pereira. DO MEB À WEB: O RÁDIO NA EDUCAÇÃO. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 7-12.

ORTRIWANO, Gisela Swetlana. A Informação no rádio: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos. São Paulo: Summus, 2. ed, 1985.

PARANA, Secretaria de Educação. Aves - Bons de Bico (reportagem do programa Repórter Eco sobre Cantores Bons de bico). Disponível em: <<http://www.ciencias.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=8881&type=video>>. Acesso em: 10 set. 2018.

PIOVESAN, Angelo. Rádio Educativo: avaliando as experiências das décadas 60/70. In: KUNSCH, Margarida. K. (org.). COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: CAMINHOS CRUZADOS. São Paulo: Loyola, 1986. pp. 53-61.

PRATA, Nair. Webradio: novos gêneros, novas formas de interação. Florianópolis: Insular, 2009.

SAMPAIO, Walter. Jornalismo audiovisual: teoria e prática do jornalismo no rádio, TV e cinema. São Paulo: Vozes, 1971.

ZUCULOTO, V. R. M.. A história do Rádio Público no Brasil: um resgate pela linha do tempo. 34º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom, 2011, Recife, PE. Disponível em: <www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/r6-2283-2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

Sobre o autor

Lourival da Cruz Galvão Júnior é Doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), Mestre em Linguística Aplicada e Jornalista graduado pela Universidade de Taubaté (UNITAU). É professor Assistente do Departamento de Comunicação Social da UNITAU, onde atua nos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas. É docente do Mestrado Acadêmico em Planejamento e Desenvolvimento Regional do Departamento de Gestão e Negócios da UNITAU e pesquisador do NUPEC - Núcleo de Pesquisa e Estudos em Comunicação do Departamento de Comunicação Social da UNITAU e do grupo Cibernética Pedagógica (ECA/USP). É coordenador dos cursos de Jornalismo e de Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Módulo, onde também atua como docente (Caraguatatuba,SP). Contato: e-mail: galvaojr@uol.com.br

Crêterios para a escolha ou produ o de mídias socioambientais para uso como recurso pedagógico na educa o básica

Marcia Cristina Bacic
Rosana Louro Ferreira Silva

1. Introdu o

No contexto atual a facilidade de acesso e o poder influenciador das mídias audiovisuais   marcante. Utilizar tais recursos com finalidade didática   algo que está inserido em muitas práticas pedagógicas. Em Educa o Ambiental, assim como em outras áreas do conhecimento, o potencial das mídias como ferramenta educativa   grande, principalmente quando são enfocadas temáticas socioculturais. Porém, ainda   preciso refinar o processo de sele o ou produ o para fins didáticos desses materiais. Apresentamos aqui sugestões de critérios para a escolha e/ou produ o de vídeos socioambientais para o uso na educa o básica. Para isso, fizemos uso das análises que desenvolvemos em um projeto de educa o ambiental através do uso de mídias e dos referenciais bibliográficos associados   educa o midiática e ambiental.

Esse artigo é derivado de uma pesquisa de mestrado intitulada “Mídias audiovisuais sobre a perspectiva da educação ambiental crítica e dos professores da educação básica” (Bacic, 2017) na qual escolhemos mídias com potencial para o uso em sala de aula, transcrevemos e categorizamos as falas e imagens usando as temáticas apresentadas por Thiemann (2013) associadas às dimensões política (de atuação), de conteúdos e de valores Carvalho (2006). Após essa análise, sugerimos aos professores da educação básica que respondessem um questionário a respeito das mídias que usavam para fins de educação ambiental, e sobre as mídias que nós selecionamos e apresentamos para os docentes, a saber: *Ilhas de Biodiversidade* (2002) e *Florestas Vazias* (2012). Fizemos também entrevistas com perguntas abertas. Percebemos que as categorias que utilizamos nas análises poderiam ser adaptadas para que os professores pudessem escolher de maneira mais objetiva os vídeos a serem utilizados com fim de educação ambiental. Assim, como produto final de nosso estudo, apresentamos uma proposta de critérios para a escolha e produção de vídeos socioambientais para uso na educação básica e os caminhos que nos levaram a concebê-la.

Fizemos um estudo com 34 professores da educação básica no qual eles responderam a um questionário em cujo deveriam dizer se usavam mídias para fins de educação ambiental, quais mídias usavam, e que critérios usavam para efetuar a escolha.

Nossos resultados demonstraram que 82% dos professores entrevistados relataram usar mídias audiovisuais para fins de educação ambiental; documentários que encontram no YouTube ou gravam da TV. Como critérios para a seleção relataram: conteúdo (82%), tempo (65%), facilidade de acesso (62%), qualidade das imagens e sons (56%), indicações de colegas (32%) e indicações de alunos (26%). Embora o conteúdo tenha sido o critério mais frequente, não foi detalhado o que deveria ser avaliado nesse item.

Em nossa proposta de critérios para a escolha e a produção de vídeos destinados à educação ambiental, levamos em consideração os critérios mais citados pelos professores participantes de nossa pesquisa: conteúdo, tempo e qualidade das imagens e sons, e procuramos torna-los mais objetivos, agregando

os referenciais da educação ambiental crítica e subdividindo-os em critérios mais diretivos.

Começamos apresentando as definições relativas às temáticas que se entrelaçam em nosso estudo: mídias audiovisuais, mediação e educação ambiental crítica.

Consideramos mídia como: “o conjunto das instituições que utiliza tecnologias específicas para realizar a comunicação humana” e “implica sempre um aparato tecnológico intermediário para que a comunicação se realize” (LIMA, 2004, p. 49).

Segundo Gregolin (2007, p.16): “as mídias desempenham o papel de mediação entre seus leitores e a realidade” e “são uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta”. Os vídeos (mídias audiovisuais) têm a capacidade de trazer para perto mundos distantes, ou um novo olhar sobre a realidade imediata. A produção audiovisual direciona o olhar para algo e traz uma releitura não neutra desse real.

Na ótica da educomunicação “a mediação no processo de recepção deve ser entendida como processo estruturante que configura e reconfigura tanto a interação [...] quanto a criação [...] do sentido dessa interação” Lopes (2011, p. 47). Não apenas a mídia funciona como um mediador que representa uma realidade, como também as interações durante ou após o processo de recepção. A relação entre a mediação e a potencialização da aprendizagem já foi estudada por vários autores, entre eles: Araújo et al. (2009); Sulaiman (2011); Freitas (2010); Vygotsky (1987); Pino (1990); Meira e Pillotto (2010); Oliveira (2002). Nesse ínterim surge o papel do professor, que não se esgota na escolha e uso da mídia, trazendo provocações que potencializem a aprendizagem.

Segundo Santaella (2001, p. 59 e 60) “o signo é coisa de qualquer espécie que seja [...] que representa uma outra coisa, chamada de ‘objeto do signo’, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial”; e “[...] sempre funciona como mediador entre o objeto e interpretante”. As mídias audiovisuais podem consideradas conjuntos de signos que representam uma realidade e que produzem significados que são resultado das interpretações da audiência. Como representantes de uma realidade elas funcionam como

mediadoras, permitindo o contato e a produção de significações por parte do público que as consomem.

Voltando-nos para a educação ambiental, temos uma tipologia desenvolvida por Silva (2007) que nos ajuda a perceber qual vertente da educação ambiental é adotada por cada mídia. Segundo a autora, as concepções de educação ambiental são divididas em 3 categorias: conservadora, pragmática e crítica:

- A concepção conservadora busca transmitir conhecimentos ambientais e acredita que essas informações possam gerar mudanças de atitude. O homem, nessa visão, aparece como separado da natureza e essa, por sua vez, é apresentada como um paraíso intocável.
- A concepção pragmática incorpora a ação individual ou coletiva (embora pontual) como forma de possibilitar o desenvolvimento sustentável e não leva em conta os conflitos socioambientais. Essa vertente está mais ligada às ações práticas, como destinação de materiais para a reciclagem, evitar uso de plásticos, preservar espécies ameaçadas de extinção, mas com pouco enfoque nas decisões políticas e nos conflitos socioambientais.

A concepção crítica aplica-se à transformação social através da reflexão e ação sobre os conflitos, identificando e imputando responsabilidade aos setores sociais que estão associados à degradação ambiental e à injustiça social.

A educação ambiental crítica, que é a vertente adotada em nosso trabalho, busca integrar os processos sociais, históricos e culturais aos conflitos ambientais. O homem não é entendido como separado da natureza, mas como participante e corresponsável pelas suas dinâmicas. Uma perspectiva que incorpora aos conhecimentos biológicos e ecológicos àqueles derivados das ciências sociais.

Focando na subjetivação que se pretende desenvolver nos participantes dos processos de educação ambiental crítica, temos:

[...] um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental. (CARVALHO, 2004, p. 19).

Sintetizando a linha de pensamento que adotamos nesse trabalho podemos dizer que as mídias audiovisuais são recursos privilegiados para representar uma dada realidade, temos consciência de que essa representação nunca é neutra e nos preocupamos em ter clarificada qual a vertente de educação ambiental é predominantemente adotada para podermos intervir com mediações críticas do conteúdo veiculado. Em geral, vídeos com perspectiva socioambiental trazem à tona conflitos, atores sociais e conteúdos ecológicos, o que torna viável uma mediação crítica do conteúdo veiculado, devido à esse enfoque diversificado desses vídeos, nossa proposta prevê seu uso como recurso para a educação ambiental em espaços de educação formal.

Dada a importância da educação ambiental e o potencial educativo das mídias audiovisuais, objetivamos estabelecer critérios de seleção que poderiam auxiliar os professores na tarefa de escolher mídias audiovisuais para fins de educação ambiental; bem como auxiliar àqueles que desejam produzir mídias destinadas à utilização em atividades de educação ambiental com perspectiva socioambiental.

2. Metodologia

Uma vez que desejávamos estabelecer critérios para a seleção e, por conseguinte, para a produção de mídias audiovisuais que poderiam ser utilizadas para fins didáticos na educação básica, começamos nosso estudo fazendo uma revisão bibliográfica sobre o uso de vídeos na educação básica, bem como de critérios utilizados para a escolha de vídeos em geral e socioambientais no caso da Mostra Circuito Tela Verde, a esses critérios incorporamos as temáticas associadas à conservação da biodiversidade apresentadas na tese de Thiemann (2013).

A educação ambiental é dividida em dimensões por Carvalho (2006) que se referem aos conteúdos científicos, formas de atuação e valores. Consideramos essas dimensões importantes a avaliação das mídias audiovisuais com perspectiva ambiental. Focando no tema biodiversidade, Thiemann (2013) realizou um estudo no qual elencou as opiniões de professores, estudantes de graduação e

profissionais da educação ambiental a respeito das temáticas que deveriam ser abordadas em atividades de educação ambiental focada na biodiversidade. As temáticas sugeridas foram:

- Dimensão de valores: diversidade cultural humana, ética ambiental, atividades de contemplação/sensibilização, valores existenciais em contraponto a valores de uso e importância da biodiversidade.
- Dimensão de conteúdos científicos ecológicos: interações e interdependência, origem da biodiversidade, conceitos básicos (população, nicho ecológico, ecossistema, equilíbrio ecológico), medição da biodiversidade (instrumentos, técnicas de pesquisa e análise), conceituação da biodiversidade.
- Dimensão de atuação: manutenção e conservação, danos e ameaças e perda da biodiversidade; gestão participativa, formação crítica, políticas públicas e ações coletivas.

Executamos análises de dois vídeos com temáticas socioambientais utilizando para isso as temáticas descritas por Thiemann (2013). A objetividade das categorias facilitou o mapeamento dos temas e das abordagens que as mídias faziam dos conflitos ambientais. Em um deles *Ilhas de Biodiversidade*, os conflitos foram discutidos de forma aberta, com a participação de vários atores sociais. No outro, *Florestas Vazias*, os conflitos envolvendo as populações tradicionais foram apresentados de forma breve e superficial.

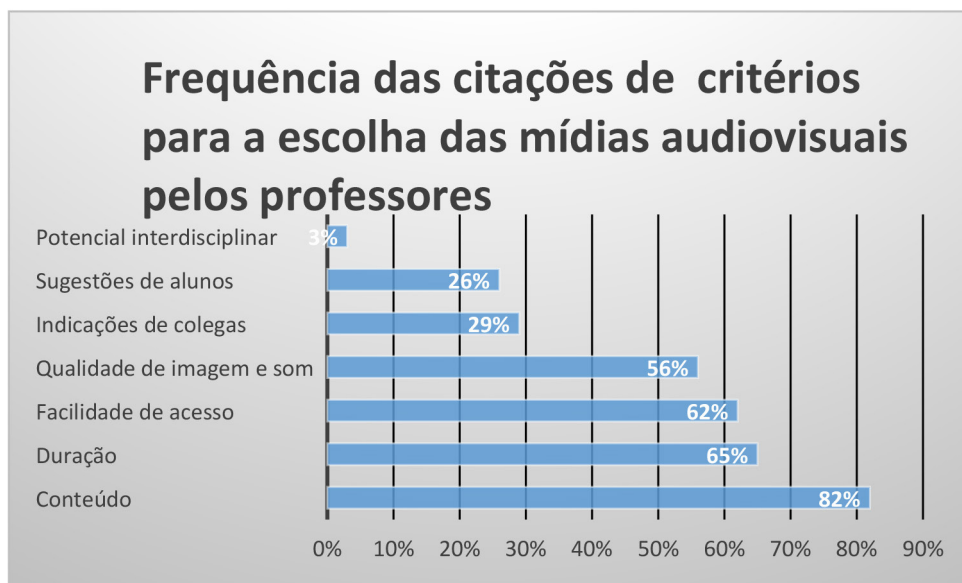
Ao apresentarmos os vídeos a professores da educação básica e estudantes de graduação do curso Licenciatura em Ciências da USP, ficou evidente que essa diferença também foi notada por esses participantes, embora não tenham sido qualificados da mesma forma. Os participantes perceberam que vídeos que não são os tradicionais documentários didáticos, também podem ser bons recursos para a educação ambiental.

Consideramos os critérios que estão disponíveis na literatura, que abordam de forma geral os vídeos didáticos e que se referem à qualidade técnica do vídeo e, genericamente, ao conteúdo veiculado (Gomes, 2008), sinalizando para a análise do professor e a convergência com seus objetivos de ensino.

Adotamos alguns critérios utilizados na seleção dos vídeos do Circuito Tela Verde, que é uma Mostra do Ministério do Meio Ambiente que envolve vídeos com perspectiva socioambiental, produzidos de forma independente, e que possam ser utilizados para processos de educação não formal.

Consideramos que alguns critérios também possam ser aplicados à educação ambiental escolar, e que os vídeos socioambientais são bons motivadores de debates em sala de aula. Os critérios que emprestamos do Circuito Tela Verde são: abordar questões socioambientais; abordagem crítica; potencial do vídeo para ser aproveitado em processos de Educação Ambiental; não apresentar propaganda comercial, eleitoral e/ou empresarial; não possuir conteúdo inadequado a qualquer faixa etária; não veicular conteúdo ofensivo, agressivo ou que atente contra terceiros.

Aos critérios descritos anteriormente, adicionamos aqueles referentes às respostas dos professores que participaram de nossa pesquisa. Utilizamos nossos critérios a priori (aqueles que utilizamos para selecionar as mídias que analisamos) deixamos espaço para que os professores acrescentassem critérios no questionário que 34 professores de áreas diversas responderam. A frequência da seleção de cada critério é apresentada no gráfico 1.



Fonte: Adaptado de Bacic (2017)

3. Critérios para a seleção e produção de mídias audiovisuais socioambientais

Com base nas análises das entrevistas e dos questionários respondidos pelos professores da educação básica, nas dimensões da educação ambiental apontadas por Carvalho (2006), Silva (2007) e Thiemann (2013), nos critérios de seleção de vídeos para as Mostras do Circuito Tela Verde do Ministério do Meio Ambiente e aqueles apresentados por Gomes (2008), e na nossa experiência de análise e seleção de mídias no decorrer da investigação descrita nesse artigo, sugerimos os seguintes critérios para a escolha de um vídeo para uso didático em educação ambiental:

3.1. Aspectos técnicos e de acesso:

Tempo: duração compatível com a apresentação e discussão preliminar em uma aula de 50 minutos, preferencialmente o vídeo não deve ultrapassar os 25 minutos de duração.

Em nossas entrevistas e questionários ficou evidente que o tempo é algo muito relevante para o uso de um vídeo em sala de aula. Nas questões objetivas tivemos 65% de nossos respondentes enfatizando a importância da duração do vídeo para a escolha do mesmo. Nas entrevistas também foi dito que quando o vídeo é longo a turma se dispersa muito, prejudicando o aproveitamento.

Começar as discussões logo após a apresentação do vídeo faz com que as ideias iniciais sobre a mídia não se percam. O professor, muitas vezes, tem apenas os 50 minutos para desenvolver sua aula. Passar o vídeo em uma aula e esperar alguns dias para a discussão pode fazer com que o foco seja perdido e o potencial do recurso fica pouco explorado. Além disso, conforme relatado por nossos professores entrevistados, os alunos não mantêm a atenção por muito tempo. Sugerimos, então, que os vídeos escolhidos não ultrapassem os 25 minutos de duração.

Qualidade de imagem e som: essenciais para que haja uma boa compreensão e aceitabilidade dos alunos e professores. Em nosso questionário, 56% dos professores citaram a importância desse critério para a escolha das mídias. O Cir-

cuito Tela Verde e Gomes (2008) também colocam esse critério para a seleção dos vídeos.

Facilidade de acesso: quanto mais facilitado o acesso, maior a probabilidade de o professor utilizar determinado recurso. Quanto ao acesso, os vídeos que se encontram disponibilizados no *YouTube* ou em outros sites abertos têm grande potencial de uso pelos professores. Cerca de 62% dos professores participantes de nossa pesquisa, apontaram a facilidade de acesso como um critério para a escolha das mídias.

3.2. Aspectos relativos às linguagens:

Linguagem clara e simples: a ideia é a de que não sejam necessários muitos conhecimentos prévios para a compreensão do vídeo. As falas precisam ser claras, e as explicações devem estar contextualizadas e com uma linguagem acessível a um aluno da educação básica. Quanto mais simples a linguagem, maior a amplitude de níveis de ensino e alunos o vídeo conseguirá atingir.

Convergência entre as imagens e as temáticas desenvolvidas no vídeo: Existem vídeos ou trechos de vídeos em que as imagens não “conversam” com a temática desenvolvida no vídeo de uma forma geral, ou com as falas de determinadas tomadas. Essa comunicação duplicada pode interferir na compreensão do vídeo.

Em um trecho da mídia *Florestas Vazias* (2012), uma mídia que foi objeto do nosso estudo, há uma fala socioambiental sobre os conflitos e a participação dos atores sociais e, ao mesmo tempo, as imagens remetem apenas à contemplação da floresta, não aparecem os envolvidos no conflito. Em outros materiais midiáticos podemos encontrar até mesmo imagens que conflitam com o tema principal desenvolvido.

Convergência entre as músicas e as temáticas desenvolvidas: é desejável que as músicas escolhidas, se não forem instrumentais, comuniquem uma mensagem alinhada com a mensagem do vídeo. Caso sejam instrumentais, também podem convergir com a temática socioambiental trazendo instrumentos e sonoridades que remetam às tradições dos povos retratados. O vídeo precisa ter uma narrativa coesa e coerente, o conjunto de imagens, músicas e falas deve ser harmonioso e preservar uma lógica interna.

3.3. Aspectos éticos:

Promoção e respeito aos direitos humanos: Importante em qualquer ação educativa, a educação para os valores não pode ser esquecida na educação ambiental. Nas temáticas apontadas por Thiemann (2013) há algumas relacionadas com esse critério: diversidade cultural humana, ética ambiental, políticas públicas e ações coletivas. A justiça ambiental passa pela garantia dos direitos humanos. Em educação ambiental, os conflitos relacionados à posse de terra e ao espaço das comunidades tradicionais precisam ser discutidos de maneira ética e respeitosa. Esse critério engloba tanto a dimensão ética da educação ambiental, quanto as formas de participação (atuação), descritas por Carvalho (2006) e Thiemann (2013).

Evitar propagandas políticas ou organizacionais: O vídeo deve ter como objetivo trazer novas realidades e discussões para a sala de aula. Ele não deve ser utilizado como instrumento de promoção política ou de empresas particulares ou públicas. Acreditamos que aqueles desenvolvidos por ONG (Organizações Não-Governamentais sem fins lucrativos) possam ser utilizados.

Participação dos atores sociais dos diversos setores envolvidos no conflito apresentado: geralmente os segmentos menos favorecidos da sociedade ficam ocultados quando se fala do meio ambiente. Defendemos que sempre há uma relação entre o meio ambiente e as populações humanas, com grande destaque para as populações tradicionais que se encontram em áreas de florestas legalmente preservadas ou não, mas que estabelecem uma relação íntima com a construção de uma cultura alinhada com a biodiversidade da região em que habitam.

Em nosso estudo percebemos que a participação dos atores sociais é rara em documentários, incluir esse aspecto é algo muito desejável em um vídeo ambiental. Escolher vídeos em que esses atores aparecem é uma grande oportunidade para trazer novas vozes para as discussões em sala de aula.

3.4. Aspectos ligados ao conteúdo veiculado:

Adequação aos biomas e à cultura brasileira: em nosso estudo preferimos utilizar vídeos brasileiros e que tratassem de biomas próximos à realidade dos professores, e isso se mostrou acertado, pois percebemos que os professores

se identificaram com as temáticas abordadas. Defendemos o uso de mídias que apresentem a cultura e a biodiversidade brasileiras, e até aquelas que mostram realidades regionais para trabalhar a educação ambiental na escola.

Apresentação de temáticas socioambientais: A apresentação de temáticas socioambientais com uma perspectiva crítica dos conflitos potencializa discussões, enriquece o conteúdo veiculado e incentiva o protagonismo frente às questões do cotidiano dos alunos. As dimensões de valores (diversidade cultural humana, ética ambiental) e de atuação (manutenção e conservação em unidades de conservação; danos e ameaças à biodiversidade e eventuais perdas da biodiversidade; gestão participativa, formação crítica, políticas públicas e ações coletivas) são bem representadas em vídeos com perspectiva socioambiental.

Abordagem crítica dos conflitos, mostrando o impacto na vida das comunidades e a participação dos atores sociais na busca de soluções: o vídeo apresenta uma representação da realidade. Um mesmo tema pode ser abordado de maneira díspares do ponto de vista ambiental. É preciso ver se a abordagem dos conflitos é feita de maneira crítica, e não conformista com a sociedade hegemônica. Loureiro (2004); Layrargues (2006); Barros (2009) e Guimarães (2006) defendem que a educação ambiental com perspectiva crítica deve trazer para a mesa de discussões da escola ou da comunidade os conflitos ambientais e as formas de atuação para a redução da degradação ambiental e da injustiça social.

Potencial de uso interdisciplinar: A educação ambiental envolve várias áreas do conhecimento e as integra. Os vídeos que se propõem a promover a educação ambiental precisam ter essa abertura para a interdisciplinaridade, caso contrário não cumprem um dos papéis fundamentais da educação.

Presença das três dimensões da práxis educativa (Carvalho, 2006) de forma integrada: formas de atuação, valores e conteúdos científicos: um vídeo que não explore essas três dimensões, ao nosso ver, está deficiente em aspectos essenciais da educação ambiental.

Os aspectos ligados ao conteúdo veiculado propostos podem ajudar os professores a avaliar o potencial dos vídeos para promover uma educação ambiental com perspectiva crítica.

É possível a cada professor, a partir da observação da predominância de uma ou outra dimensão, focar nos objetivos para determinada aula. Por exemplo, para um professor de História ou Geografia, dependendo do conteúdo trabalhado, uma abordagem mais focada nos valores e atuação seja melhor; por outro lado, um professor de Biologia pode querer apresentar os conteúdos específicos de Ecologia, por exemplo, sem deixar de abordar as questões socioculturais.

Trazemos como proposta que esses critérios possam ser utilizados não só como direcionadores na escolha de recursos midiáticos para a utilização em sala de aula, mas também para nortear a produção de documentários com fins educativos que rompam com o tradicionalismo dos documentários estrangeiros que têm uma perspectiva ambiental conservadora, e adotem uma perspectiva que parta do conflito, descreva seu impacto e suas características, traga as falas dos vários atores sociais envolvidos e busquem soluções (trazendo propostas, ou estimulando o pensamento sobre as mesmas).

Nas escolas e comunidades também podem ser estimulados os trabalhos de educomunicação nos quais vídeos que retratam realidades próximas possam trazer para a sala de aula e espaços não formais de aprendizagem as vivências e conflitos da população do entorno, trazendo outras vozes, além das dos “especialistas”. Esses vídeos poderiam ser produzidos seguindo os critérios que propusemos nesse artigo.

A mediação do professor é essencial para que o vídeo atinja os objetivos previstos para educação ambiental, porém um vídeo escolhido com intencionalidade e que traga ou promova questionamentos da realidade ambiental vivenciada também é de grande relevância para que alcancemos os objetivos de aprendizagem.

4. Considerações finais

Apresentamos aqui os caminhos que nos levaram a elaborar essa proposta de critérios para a escolha e produção de mídias audiovisuais socioambientais para fins de uso na educação básica. Defendemos que a crítica social deve estar sendo trabalhada desde a educação básica, pois é destrinchando e refletindo sobre os conflitos que conseguimos avançar em direção a soluções mais susten-

táveis. As dinâmicas socioambientais, como tantas outras, são complexas por envolver múltiplas variáveis. Apresentar aos alunos documentários com visão conservadora da educação ambiental, torna o pensamento a respeito do ambiente muito simplista.

Destacamos que o trabalho pedagógico com as mídias não se esgota na escolha vídeos com um conteúdo socioambiental, mas passa pelas mediações que o professor realizará a partir desse material. Segundo Silva (2007), mesmo vídeos categorizados como conservadores ou pragmáticos podem ser bons recursos caso a mediação do professor tenha uma perspectiva crítica. Nesse caso sugerimos que a mediação se paute em trazer à tona ou questionar a ausência dos elementos faltantes (aqueles que estão previstos em nossos critérios de escolha e não estão presentes na mídia em questão).

Esperamos que nossos critérios possam ajudar professores e outros profissionais implicados em processos de educação ambiental crítica a planejar suas intervenções com mais objetividade. Nosso trabalho pode contribuir nesse sentido e até incentivar outros trabalhos que complementem o que está aqui apresentado. Vale a pena a luta por uma educação ambiental com perspectiva crítica, que apresente as dimensões de conteúdo, valores e atuação política de maneira integrada com vistas à uma educação libertadora.

Referências

ARAÚJO, I.R.L.; VIEIRA, A.S.; CAVALCANTE, M.A.S. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados, **Debates em Educação**, Maceió, Vol.1, n.2, jul./dez. 2009, p.01-14.

BACIC, M.C. **Análise de mídias audiovisuais sob a perspectiva da educação ambiental crítica e dos professores da educação básica**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2017.

BARROS, H.L. de. **Um novo papel da divulgação da ciência: rumo a um contrato tecnológico**. In: WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da.(orgs.) Ensino de Ciências e Desenvolvimento: O que pensam os cientistas. Brasília: Instituto Sangari, 2 a ed., 2009, p. 111-117.

CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental Crítica**: nomes e endereçamentos da educação. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.

CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e o processo educativo**: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S.; LOGAREZZI, A. Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 19 - 41.

FLORESTAS VAZIAS, **Programa Globo Ecologia**, 2012. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globocidadania/videos/v/florestas-vazias-integra/1868196/>, acesso em 25/09/2018.

GOMES, L.F. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para a análise. **Travessias**, Vol. 2, No 3, 2008, p. 1-17. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/688>, acesso em 11/07/2017.

GREGOLIN, M. do R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. São Paulo: **Comunicação, mídia e consumo** vol.4 n.11 nov.2007, p.11-25.

GUIMARÃES, M. **Armadilha paradigmática na educação ambiental**. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. de. (orgs) Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006. p.15-28.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva vigotskiana e as tecnologias. **Revista Educação—História da Pedagogia 2** – Lev Vigoski, 2010, p. 58-67.

ILHAS DE BIODIVERSIDADE: Corredores ecológicos restauram a paisagem do Vale do Paranapanema. IPÊ/ PROBIO. Rio de Janeiro: Raiz Savaget, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6opgtOap8Ls>, acesso em 11/07/2017.

LAYRARGUES, P. P. **Muito Além Da Natureza: Educação Ambiental e Reprodução Social**. IN: IN: LOUREIRO, F.B; LAYRARGUES, P.P; CASTRO, R. S (ORGS.). Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**, São Paulo: Cortez, 2004. 150 p.

MEIRA, M.; PILLOTTO, S. **Arte, afeto e educação** – a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010, 139 p.

OLIVEIRA, M.K. **Pensar a Educação: contribuições de Vygotsky**. In: Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2002, p. 51-81.

PINO, A. **A corrente sócio-histórica de psicologia**: Fundamentos Epistemológicos e perspectivas educacionais. Em aberto, Brasília, vol.9. n.48, p. 61-67, out./dez, 1990.

SILVA, Rosana Louro Ferreira. **O meio ambiente por trás da tela** - estudo das concepções de educação ambiental dos filmes da TV escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25042007-104315/>>. Acesso em: 2016-01-29.

SANTAELLA, L. A eloquência das imagens dos vídeos de educação ambiental: uma análise semiótica in: TRAJBER, R.; COSTA, L.B. **Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais audiovisuais**. Peirópolis; Instituto Ecoar, São Paulo, 2001, p.54-78.

SULAIMAN, S.N. **Educação ambiental, sustentabilidade e ciência**: o papel da mídia na difusão de conhecimentos científicos. Bauru: Ciênc. educ. vol.17 no.3, 2011.

THIEMANN, F.T. **Biodiversidade como tema para a educação ambiental**: contextos urbanos, sentidos atribuídos, e possibilidades na perspectiva da educação ambiental crítica. Tese (Doutorado em Ciências) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Sobre as autoras

Marcia Cristina Bacic - Licenciada em Ciências Biológicas pela UNESP/Assis em 2001. Especialista em Ensino de Ciências pelo Redefor/USP (2011). Mestre em Ensino de Biologia pela USP em 2017 com a Dissertação: Análise de Mídias Audiovisuais sob a Perspectiva da Educação Ambiental Crítica e dos Professores da Educação Básica. Experiência como professora na educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e graduação. Professora efetiva de Ciências e Biologia na SEESP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação ambiental crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: mídias audiovisuais, ensino de Ciências e Biologia, biodiversidade do Vale do Ribeira e conflitos ambientais. E-mail: mcbacic@gmail.com

Rosana Louro Ferreira Silva - Possui graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado (1992), mestrado em Ecologia (2000) e doutorado em Educação - Ensino de Ciências (2007). É docente da área de Ensino de Biologia do departamento de Zoologia do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo - IBUSP. É orientadora no programa de pós graduação Interunidades em Ensino de Ciências da USP e no Programa de Mestrado Profissional em Conservação da Fauna, da UFScar/Zoológico. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Formação de Educadores. Atua principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, ensino de Zoologia, educação para a biodiversidade, mídia e ensino de biologia e formação de professores de Ciências e Biologia. E-mail: rosanalfs@gmail.com

Mentalidade ambiental e cibercultura: a educação de qualidade leva o mundo para a sala de aula

Priscila Lenci Boccia
Marili Moreira da Silva Vieira

Frente à urgência de abrir os olhos dos jovens para as questões da natureza, dentro do entendimento de que a sociedade precisa assimilar uma nova mentalidade ambiental, muito tem se debatido sobre estratégias com potencial para aprofundar a temática nas atividades escolares. Estimular as crianças a interagirem com o meio ambiente, seja cuidando de hortas ou realizando estudo do meio, por exemplo, rende frutos à medida que experiências explicitam as interdependências entre o ser humano e a natureza. No entanto, a sistematização de iniciativas como essas no ambiente escolar é um desafio que esbarra em questões de infraestrutura. Neste artigo, discutimos o uso de Recursos Educacionais Abertos (REA) na educação ambiental, não em substituição às experiências presenciais, mas como estratégia para ampliar a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Quando se fala em tecnologia na sala de aula, ainda há os que indicam uma pretensa oposição entre uma educação

afetiva e centrada no aluno e a adoção de recursos tecnológicos, que em tese levariam a um processo de ensino frio e massificado. Levy (1993) critica essa polarização simplista:

Como a oposição entre o homem e máquina poderia ser tão radical? O recorte pertinente não passa pela sociedade dos humanos de um lado, e a raça das máquinas de outro. Toda eficácia de um e a própria natureza do outro se devem a esta interconexão, esta aliança de uma espécie animal com um número indefinido, sempre crescente de artefatos, estes cruzamentos, estas construções de coletivos híbridos e de circuitos crescentes de complexidade, colocando sempre em jogo mais vastas, ou mais ínfimas, ou mais fulgurantes porções de universo. O que não quer dizer que a máquina seja a melhor amiga do homem, não mais que o próprio homem. (LEVY, 1993, p. 191)

As tais máquinas são as tecnologias que o ser humano desenvolveu para ajudá-lo nas tarefas do dia a dia. Dominar o fogo, produzir vidro, criar a escrita... essas invenções mudaram não só o estilo de vida, mas também o destino da humanidade. Para Levy, a inserção de novas tecnologias é um agente de transformação das sociedades, uma vez que altera a nossa forma de conhecer o mundo:

Os coletivos cosmopolitas compostos de indivíduos, instituições e técnicas não são somente meios ou ambientes para o pensamento, mas sim seus verdadeiros sujeitos. Dado isto, a história das tecnologias intelectuais condiciona (sem no entanto determiná-la) a do pensamento. (LEVY, 1993, p. 19)

Hoje vivemos em uma cibercultura e, portanto, o uso da tecnologia digital em sala de aula não se limita a mera substituição de atividades presenciais que não podem ser viabilizadas, mas sim como uma abordagem que respeita a forma como se processa o pensamento na atualidade. Destacamos a visão vigotskiana de que o processo de desenvolvimento é a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu:

A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna... Da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança. (Vigotski, 2007, p. 102)

Tendo em vista que as relações sociais influenciam a aquisição da linguagem e, por consequência, a forma de pensar, estabelece-se a relação entre o contexto histórico e cultural e a sua influência na construção do conhecimento. Na atualidade, as pessoas têm construído seu conhecimento em rede, usando a internet como fonte de informação e se utilizando das conexões para trocar informações. O hipertexto, a experiência multitelas e a convergência de mídias são exemplos do impacto da linguagem digital na sociedade atual:

As grandes etapas da evolução cultural correspondem a mutações nos processos de inteligência coletiva, quase sempre ligados (de uma maneira complexa e como uma causalidade circular) à mutação na vida da linguagem. De fato, a linguagem é precisamente o que torna a cultura – isto é, a inteligência coletiva trabalhando deliberadamente para o seu próprio aperfeiçoamento – possível. Seguindo a linha de evolução cultural (isto é, da história humana no que ela tem de mais profundo), descobrimos que algumas das grandes invenções logotécnicas afetaram profundamente os modos criação, de reprodução e de difusão de formas culturais, conferindo a cada etapa mais potência à inteligência coletiva. (LEMOS; LEVY, 2010, p. 223)

A ubiquidade da conexão propicia comunicação em tempo real e novidades constantes, modificando as dinâmicas culturais. Hoje as pessoas interagem socialmente em um ciberespaço, numa explícita alteração da forma como se informam e se comunicam.

A cibercultura aponta para uma civilização de telepresença generalizada. Para além de uma física da comunicação, a interconexão constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras, cava um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa. (LEVY, 1999, p.127)

A colaboração em rede tem potencial para levar as pessoas a adquirirem novos conhecimentos e comportamentos. A interação nas questões de sustentabilidade é importante, uma vez que a temática envolve aspectos globais e locais. Diante da necessidade de uma educação que confira uma visão holística de mundo, capaz de, em termos reflexivos, transcender a sala de aula e, em termos didáticos, se apropriar da cibercultura, apontamos o uso de REA na construção do pensamento crítico. A Política Nacional de Educação Ambiental recomenda meios interativos e democráticos para que a sociedade possa produzir conteúdos e disseminar conhecimentos. A formação da consciência ambiental faz parte desse processo social de formação integral do aluno:

A problemática ambiental, como sintoma da crise de civilização da modernidade, coloca a necessidade de criar uma consciência a respeito de suas causas e suas vias de resolução. Isto passa por um processo educativo que vai desde a formulação de novas cosmovisões e imaginários coletivos, até a formação de novas capacidades técnicas e profissionais; desde a reorientação dos valores que guiam o comportamento dos humanos para a natureza, até a elaboração de novas teorias sobre as relações ambientais de produção e reprodução social, e a construção de novas formas de desenvolvimento. (LEFF, 2015, p. 254)

Zabala (2002) defende um ensino que facilite o conhecimento real da situação mundial, criando a consciência de um compromisso ativo diante dos problemas da sociedade, o que denomina como enfoque globalizador:

Quando a opção educativa é a do conhecimento para a ação crítica, o ensino deve orientar-se para propor um saber escolar complexo...

Um conhecimento que seja global, integrador, contextualizado, sistêmico, capaz de enfrentar as questões e os problemas abertos e difusos que a realidade coloca. A escola deve facilitar os meios de todo tipo que possibilitem a transição de um pensamento simples para outro complexo (ZABALA, 2002, p. 58)

A mudança de mentalidade ambiental é um desafio que requer inovação na abordagem. Nesse contexto, ganha relevância o uso de REA no processo de educação ambiental. A mescla de ambientes presenciais e digitais – por alguns autores chamada de *blended learning* ou ensino híbrido– não deve ter foco meramente ferramental, mas sim funcionar como propulsora da inovação no ensino, não somente em termos tecnológicos, mas também pedagógicos. Para Vaughan (2014), o uso das tecnologias digitais é um meio para integrar teoria e prática, por promover a intersecção entre as experiências de aprendizagem em sala de aula com as no campo – essa última, no sentido de área de atuação. Essa proposta se alinha à busca da educação ambiental por uma percepção ecológica profunda que reconheça a interdependência dos fenômenos e compreenda que indivíduos e sociedades estão em um processo cíclico da natureza, conforme destaca Jacobi:

O caminho para uma sociedade sustentável se fortalece na medida em que se desenvolvam práticas educativas que, pautadas pelo paradigma da complexidade, aportem para a escola e os ambientes pedagógicos uma atitude reflexiva em torno da problemática ambiental, e os efeitos gerados por uma sociedade cada vez mais pragmática e utilitarista, visando traduzir o conceito de ambiente e o pensamento da complexidade na formação de novas mentalidades, conhecimentos e comportamentos. (JACOBI, 2006, p. 528)

Esse processo de educação social é urgente na sociedade contemporânea. A consciência de que somos uma espécie entre tantas outras e, ao mesmo tempo, indivíduos singulares que convivem em sociedade, levaria a um entendimento da nossa cidadania terrena, da qual decorreria responsabilidade com o respeito aos direitos humanos e a preservação da natureza. Morin (2000)

destaca que a sustentabilidade depende de uma educação que semeie a solidariedade planetária:

A Humanidade deixou de constituir uma noção apenas biológica e deve ser, ao mesmo tempo, plenamente reconhecida em sua inclusão indissociável na biosfera; a Humanidade deixou de constituir uma noção sem raízes: está enraizada em uma “Pátria”, a Terra, e a Terra é uma Pátria em perigo. A Humanidade deixou de constituir uma noção abstrata: é realidade vital, pois está, doravante, pela primeira vez, ameaçada de morte; a Humanidade deixou de constituir uma noção somente ideal, tornou-se uma comunidade de destino, e somente a consciência desta comunidade pode conduzi-la a uma comunidade de vida; a Humanidade é, daqui em diante, sobretudo, uma noção ética: é o que deve ser realizado por todos e em cada um. (MORIN, 2000, p. 114)

Demo (2009) pondera que na vida contemporânea ficou mais evidente que aprender é uma atividade social, pois a sociedade é uma construção tipicamente coletiva e a autoria corrente é cooperativa. A interação em rede provoca nas pessoas um processo de elaboração que se desencadeará em autoria própria. Fato é que os ambientes interativos são campos férteis que podem ser bem usados na educação:

Pesquisa e elaboração evocam autoria, autonomia, capacidade de ter proposta própria, saber desconstruir e reconstruir conhecimento, argumentar e contra-argumentar, saber e contralder. Em praticamente todas as atividades facultadas na web 2.0, pesquisar e elaborar são eminentes, naturais. O que mais se busca aí é texto próprio, individual e coletivo. (DEMO, 2009, p. 68)

Essa ecologia interativa e complexa tem sido alvo de estudiosos da cibercultura. Os hábitos cultivados vão além das selfies instantâneas, mas envolvem compartilhamento e as recombinações de conteúdos. A aproximação se dá pelos interesses em comum, mais que pela posição geográfica, o que altera a forma como os grupos se organizam. As pessoas são impelidas a compartilhar momentos de

sua vida e também suas ideias. Nessa cooperação em rede as pessoas são ao mesmo tempo emissoras e receptoras de informações, numa explícita desconfiguração da comunicação tradicional:

A cibercultura tem criado o que se vem chamando de “citizen media”, ou “mídia do cidadão”, onde cada usuário é estimulado a produzir, distribuir e reciclar conteúdos digitais, sejam eles textos literários, protestos políticos, matérias jornalísticas, emissões sonoras, filmes caseiros, fotos ou música. (LEMOS, 2015, p. 7)

Ao problematizar os conflitos intergeracionais, Prensky (2001, p.1) destacou que “Nossos estudantes mudaram radicalmente. Os estudantes de hoje não são mais as pessoas para as quais o nosso sistema educacional foi concebido para ensinar” ,propondo que, em termos de fluência com tecnologia, alunos e professores seriam, respectivamente, nativos e imigrantes digitais. Embora essa dicotomia tenda a ser reducionista por desconsiderar aspectos socioeconômicos e também pessoais que afetam a relação das pessoas com a tecnologia digital, fato é que os jovens de hoje estão habituados a usar dispositivos digitais e redes sociais. Moreira (2018) defende uma abordagem educacional contextualizada:

Se existem novas formas de viver, sentir e pensar, é preciso que se pense também nas novas formas de ensinar e, sobretudo de aprender, nas novas expectativas e nos novos desafios, que se colocam, não só aos estudantes, mas também aos professores, já que todos estão inseridos numa sociedade repleta de tecnologias digitais e telemáticas. (MOREIRA, 2018, p.3)

A cibercultura precisa adentrar o planejamento e desenvolvimento do ensino, uma vez que vivemos uma fase de transição midiática que se reflete na forma como os estudantes interagem com o conhecimento. Moreira (2018) defende que é possível estimular o pensamento crítico por meio de atividades de investigação, partilha de ideias e colaboração fomentadas pelo ambiente digital interativo.

É, pois, neste contexto de mudança, de transformação, de abertura a novas perspectivas e cenários de aprendizagem que devemos promover o desenvolvimento de comunidades de prática, construídas não apenas em territórios físicos, mas também em contextos de convivência digital, metaversos, híbridos e nômadas, porque, na realidade, o desafio que enfrentamos é enorme, mas ao mesmo tempo aliciente, porque o que está em causa é, sobretudo, uma mudança de paradigma para instituições digitalmente inovadoras e em rede. E o digital é, em parte, responsável por essa mudança, sendo que não é uma utopia considerar as tecnologias digitais como uma oportunidade de inovação, de integração, inclusão, flexibilização ou abertura. (MOREIRA, 2018, p. 13)

Quando debatemos ciência e sociedade, o uso das tecnologias digitais em educação ambiental vem à tona, pois desenvolvimento sustentável e comunicação em rede são temáticas essencialmente contemporâneas. A tecnologia digital alterou a nossa forma de enxergar o mundo: a atemporalidade e a aterritorialidade da internet, por exemplo, ampliam o acesso às mais diversas fontes. A formação da consciência ecológica requer uma mudança de mentalidade que atravesse gerações e, para se viabilizar, precisa acontecer em meio a um processo comunicacional com via de duas mãos, o que é amplamente possibilitado pelos ambientes virtuais.

Dentro da premissa de que a educação de qualidade precisa trazer o mundo para a sala de aula, para que a sua complexidade seja discutida à luz das experiências dos estudantes, Moran (2015) defende uma mescla entre ambientes digitais e atividades presenciais a fim de fomentar a reflexão dos alunos sobre questões universais e a sua própria realidade:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blen-*

ded, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. Essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. (MORAN, 2015, p. 16)

A educação de qualidade precisa discutir o local e o global em sala de aula e impulsionar reflexão, autoria, mobilização. Parte relevante desse processo pode ser fomentada pelo uso de tecnologias digitais e ocorrer de maneira colaborativa, em rede. Dentro dessa missão, o uso de REAs é profícuo, uma vez que, coletivamente, têm possibilidade de democratizar a educação porque são de mais fácil acesso; e, individualmente, funcionam como instrumentos mediadores no processo de aprendizagem.

[...] um mecanismo essencial dos processos reconstrutivos que ocorre durante o desenvolvimento da criança é a criação e o uso de vários estímulos artificiais. Esses estímulos desempenham um papel auxiliar que permite aos seres humanos dominar seu próprio comportamento, primeiro através de meios externos e posteriormente através de operações internas mais complexas. (VIGOTSKI, 2007, p. 81)

Os recursos digitais, de certa forma, agregam as mediações explícitas e implícitas simultaneamente porque propiciam a materialização do pensamento e a abstração das ideias. Contribuem para levar o aluno ao seu nível de desenvolvimento potencial. O conceito de zona de desenvolvimento proximal delimita esse processo interno em curso no aluno, que vai de desempenhar tarefas com ajuda externa a alcançar a solução de problemas independentemente. Essa é a dinâmica dos jogos eletrônicos, que sempre ampliam a complexidade a cada etapa, e também dos REA, que são materiais didáticos interativos.

Por facilitarem a diversidade de saberes e a múltipla colaboração, os REA podem ser usados como organizadores prévios de conhecimentos e facilitar o diálogo entre os pares. Por não se limitarem à palavra escrita, devido às possibilidades audiovisuais e interativas, têm potencial para estimular e ampliar a reflexão dos alunos:

Na medida em que tecnologias amplificam os sentidos de um dado ou fato, ao articular diferentes formas de linguagem em conjunto, ela possibilita leituras diferentes sobre um mesmo texto, o que pode gerar dissonâncias provocando no leitor uma nova visão, mais multifacetada e polissêmica. (PEÑA, 2012, p.4)

A ressalva mais importante, entretanto, é que a adoção de REAs é frutífera quando atrelada a uma intencionalidade docente. Mesmo que os alunos gostem de novidades tecnológicas, o uso de ambientes digitais sem fomento do professor é insuficiente. O material educativo, por mais adequado e interessante que seja, precisa ser trabalhado pelo docente, de modo didático, a fim de criar um contexto favorável à retenção dos aprendizados.

A fim de discutir a contribuição efetiva de um REA no processo de educação ambiental, apontamos a experiência de seis docentes¹ que se destacaram no uso do REA Edukatu². Ao detalharem o processo de ensino-aprendizagem, as professoras demonstraram que houve planejamento de uma sequência de atividades, ora digitais, ora presenciais, com intenção final estabelecida, usando a tecnologia como instrumento mediador. As professoras comentaram que a introdução da temática ambiental começou com levantamento de conhecimen-

1 Professoras concursadas e atuantes no Ensino Fundamental 1 em escolas da rede municipal de cidades da Grande São Paulo, com tempo de docência superior a cinco anos. As entrevistadas assinaram os termos de esclarecimento mediante o compromisso de sigilo sobre suas identidades.

2 Concebida em 2013 pelo Instituto Akatu, essa rede de aprendizagem de livre acesso para professores e alunos, disponível em www.edukatu.org.br, foi utilizada por mais de 36 mil pessoas em cerca de 3 mil escolas distribuídas pelo Brasil desde seu lançamento até dezembro de 2017.

tos prévios e foi evoluindo para a reflexão, tanto em atividades digitais como no trabalho entre pares. Os momentos de registro na plataforma e as apresentações para as demais turmas ocorreram quando os alunos demonstraram capacidade de exercitar autoria própria.

Tabela 1 – depoimentos sobre autoria incentivada pelo ambiente digital

Professora K	“Sem dúvida, as redes de aprendizagem abrem espaço para autoria, tanto do professor como do aluno. Essa interação entre os pares é fundamental, como eu já falei. Porque o sucesso do trabalho é realmente o trabalho e a colaboração em equipe”
Professora G	“O uso da tecnologia no registro, nos comentários, nessas conexões, tudo isso incentivou muito a cada participante a alcançar esses objetivos, tanto em questões do desenvolvimento integral do aluno como na evolução... buscando aí... usando essas ferramentas interativas mesmo como mobilização no desenvolvimento dessa comunidade em favor do consumo consciente.”

Fonte: as autoras

Sobre sustentabilidade, confirmamos que as entrevistadas enxergam que a formação da consciência ambiental compõe um processo de educação integral. Em suas práticas pedagógicas, as docentes demonstraram foco em tornar o aluno cidadão, capaz de refletir sobre sua realidade e atuar na sua comunidade.

Tabela 2 – depoimentos sobre educação ambiental formadora de cidadania

Professora K	“Além da iniciativa que eles tiveram de reduzir a quantidade de lixo, eles viram a quantidade de lixos que é produzida em casa, quanto na escola, no momento que eles descartam e eles nem sabem que isso vai pro lixo e a consequência que isso traz para o meio ambiente.”
Professora G	“E o desenvolvimento sustentável tem sido, assim, um grande desafio tanto para a humanidade e a educação tem a possibilidade de articular isso no meio... e o principal objetivo pedagógico é a formação de uma comunidade sustentável. Onde as pessoas cuidam das relações que estabelecem um com o outro, da natureza e do meio onde vive.”

Fonte: as autoras

Os relatos³ destacados demonstram o uso do REA Edukatu atrelado a uma atuação docente intencional. A estratégia de impulsionar a aprendizagem utilizando-se de atividades que se complementam e também resgatam aquilo que o aprendiz já sabe dialoga com a premissa de que é preciso romper com a análise isolada dos fatos. Nesse sentido, é fundamental considerar que o uso da tecnologia requer uma clara intenção pedagógica do professor a fim de que a aprendizagem seja significativa.

Aprendizagem significativa basicamente implica a aquisição de novos significados a partir do material educativo apresentado. Isso requer tanto um ambiente de aprendizados significativos quanto a apresentação de um material potencialmente significativo para o aprendiz [...] Aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem com material significativo. Primeiro, o material educativo é somente potencialmente significativo. Segundo, um ambiente de aprendizados significativos deve estar presente. (AUSUBEL, 2000, p.1 – tradução nossa)

Ao analisar as fases de transição midiática e seu reflexo na educação, Demo (2011) destacou que o professor deve adotar a tecnologia e manter seu papel socrático. Longe de ser descartado, o professor precisa se utilizar da comunicação face a face, da linguagem escrita e dos gráficos, dos recursos audiovisuais e, aos poucos, avançar para fases mais cibernéticas, que envolvem o uso de redes de computadores e de tecnologias participativas. Isso porque plataformas educativas atrativas são suportes importantes, mas não prescindem do professor, uma vez que apenas o planejamento pedagógico proporcionará um contexto significativo para que haja ancoragem e retenção de novos significados.

Contextualizar é fundamental para apresentar o conceito de sustentabilidade, tão complexo e interdisciplinar. A transformação da consciência ambiental requer das pessoas não somente a compreensão das inter-relações e a retenção

3 Trechos extraídos dos depoimentos concedidos na pesquisa que embasou a dissertação de mestrado “A experiência de professores com um recurso educacional aberto sobre sustentabilidade”, defendida em 2018.

de conceitos, mas também o encorajamento para mudança de comportamento. Vaughan valoriza o engajamento e a atuação do estudante:

A chave é redesenhar cursos híbridos visando experiências de aprendizado ativas e colaborativas que habilitem os estudantes a assumirem a responsabilidade por seu próprio aprendizado e validarem seu entendimento por meio de discurso e debates com seus pares. (VAUGHAN, 2014, p. 261 – tradução nossa)

Para o autor, o uso da tecnologia é uma espécie de pontapé para inspirar a inovação no ensino, não somente em termos ferramentais, mas também pedagógicos. Nesse sentido, repensar as abordagens de ensino se reflete em envolver os alunos em seu processo de aprendizagem. Ao interagirem na plataforma digital ao mesmo tempo em que discutem tarefas a serem desempenhadas no mundo real, os alunos são levados a enxergar o processo e a entender o que é esperado deles, identificando sentido nas atividades que estão desempenhando. Para isso, é preciso que os professores planejem integrar as atividades nos espaços físicos da escola com as ocorridas nos ambientes virtuais:

O que as tecnologias em rede nos permitem é não só trazer o bairro e a cidade, mas também o mundo inteiro, em tempo real, com suas múltiplas ideias, pessoas e acontecimentos numa troca intensa, rica e ininterrupta [...] Trabalhar com modelos flexíveis com desafios, com projetos reais, com jogos e com informação contextualizada, equilibrando colaboração com a personalização é o caminho mais significativo hoje, mas pode ser planejado e desenvolvido de várias formas e em contextos diferentes. (MORAN, 2015, p.25)

As práticas em educação ambiental precisam promover um pensamento crítico contextualizado para que se desdobrem em atitudes. Somente a formação integral tornará as pessoas capazes de responder aos problemas que lhes serão apresentados, vindo a se comprometer com uma nova atitude em relação ao meio ambiente. A nossa proposta de fomentar a mudança de mentalidade ambiental levando em conta a cibercultura como contexto cultural, mas também como ferramenta, está alicerçada na premissa de que é preciso contextualizar o

aprendizado a fim de provocar reflexão e mobilização. Defendemos que a educação de qualidade leva o mundo para a sala de aula e certamente os REA são aliados importantes no processo de educação ambiental. O uso da tecnologia digital contribui para a formação do pensamento crítico não somente pelas facilidades que propicia ao reduzir fronteiras de tempo e espaço, mas sobretudo porque possui uma linguagem que se adequa à maneira como os jovens vivem, pensam e interagem nos dias atuais.

Referências

AUSUBEL, David. **The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View**. 1ed. Nova York: Springer Science+Business Media, 2000.

DEMO, Pedro. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

DEMO, Pedro. **Olhar do educador e novas tecnologias**. In: Boletim Técnico do SENAC: a revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 37, nº 2, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/190/173>. Acesso em 8 jul. 2018.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental e o desafio da sustentabilidade socioambiental**. In Revista O Mundo da Saúde. Vol. 4, p. 524-53. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2006.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Trad: Lúcia Mathilde Endlich Orth. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LEMOS, André. **Ciber-Cultura-Remix**. In: Seminário “Sentidos e Processos”. São Paulo: Itaú Cultural, 2005. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>. Acesso em 10 jun. 2018.

LEMOS, André; LEVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Editoria Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. — São Paulo: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. — São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José. **A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Orós: Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, 2ª edição, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOREIRA, José Antonio. **Reconfigurando ecossistemas digitais de aprendizagem com tecnologias audiovisuais**. In: EmRede - Revista de Educação a Distância, 2018, v.5, n.1, Porto Alegre, Brasil.

PEÑA, M. et al. **Recursos Educacionais Abertos: nova cultura de produção e socialização de saberes no ciberespaço**. In: Alexandra Okada. (Org.). Open Educational Resources and Social Networks: colearning and professional development. 1ed.Londres: Scholio Educational Research & Publishing., 2012, v. 1, p. 1-20. Disponível em https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_REA_RECursosEducAbertos.pdf. Acesso em 17 set. 2018.

VAUGHAN, Norman. **Student Engagement and Blended Learning: Making the Assessment Connection**. In: Education Science, v.4, p. 247, 2014. Disponível em <http://www.mdpi.com/2227-7102/4/4/247/pdf>. Acesso em 22 ago. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo. 1997.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Sobre as autoras

Priscila Lenci Boccia - Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pelo Mackenzie, jornalista (Cáspier Líbero) com especialização em Gestão Estratégica em Comunicação Organizacional e Relações Públicas pela ECA-USP e MBA em Negócios pela FIA. Pesquisa comunicação digital, recursos educacionais abertos e sustentabilidade. Contato: priscilaboccia@gmail.com

Marili Moreira da Silva Vieira - Doutora em Educação, mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela PUC-SP com habilitação em Orientação Educacional, e Administração Escolar. Atualmente é professora no Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde atua como Pró-Reitora de Graduação e Assuntos Acadêmicos.

**EDUCOMUNICAÇÃO,
POR E PELA NATUREZA**



Transferência de conhecimentos para a sociedade: o caso do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Biodiversidade e Produtos Naturais

Ana Beatriz Camargo Tuma
André Chaves de Melo Silva

INTRODUÇÃO

O Programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCTs) foi estabelecido pela Portaria MCT nº 429, de 17 de julho de 2008, sendo reeditado pela Portaria MCTI nº 577, de 4 de junho de 2014. A última chamada pública de propostas, ocorrida em 2014, teve como objetivo apoiar, financeiramente¹, atividades de pesquisa de alto impacto científico em áreas estratégicas e/ou na fronteira do conhecimento que visem a procura de solução para grandes problemas na-

1 Além do CNPq, o apoio financeiro também é obtido por meio das Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) dos estados em que hajam propostas selecionadas e cujas instituições-sede estejam localizadas em seus territórios, e por instituições públicas e privadas (BRASIL, 2014).

cionais (BRASIL, 2014). Por meio desta chamada, estão sendo apoiados, atualmente, 101 INCTs distribuídos por todo o território brasileiro.

Um deles é o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Biodiversidade e Produtos Naturais (INCT-BioNat), sediado no Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista (IQ/Unesp), campus de Araraquara, que começou a desenvolver suas atividades em 2017. Ele constitui-se na maior rede do Brasil de pesquisas interdisciplinares em química de produtos naturais provenientes da biodiversidade do país.

Os INCTs, segundo o edital da chamada pública de 2014, devem contemplar, entre outras², a área de “Transferência de Conhecimentos para a Sociedade”, caracterizada pela utilização de outros instrumentos, além da publicação de cunho científico. Para tanto, devem ter um programa bem estruturado de educação em ciência e difusão do conhecimento, que seja conduzido por seus pesquisadores e pelos bolsistas a eles vinculados, com foco, principalmente, na educação científica da população em geral por meio de acordo com as redes de ensino dos lugares onde se encontram os grupos participantes dos INCTs (BRASIL, 2014).

Diante do exposto, na presente pesquisa, tem-se como objetivo geral explorar as atividades realizadas pelo INCT-BioNat na área de “Transferência de Conhecimentos para a Sociedade” com foco em Educação Ambiental (EA) divulgadas em seu site³ de junho de 2017 a junho de 2018, uma vez que junho é o mês em que se comemora o Dia Mundial do Meio Ambiente. Os objetivos específicos são coletar e analisar as postagens sobre EA publicadas na seção Novidades do Site e investigar se o BioNat produz Comunicação Ambiental ou Jornalismo Ambiental. Para tanto, são realizadas breve revisão teórica sobre conceitos-chave e Análise de Conteúdo (AC) de tais postagens.

2 As outras áreas são: Formação de Recursos Humanos; Pesquisa; Transferência do Conhecimento para o Setor Empresarial e/ou para o Setor Público; e Internacionalização.

3 <http://inct-bionat.iq.unesp.br/>

Este artigo está dividido em seis seções. A primeira delas é “Introdução”. Nela, explica-se o que são os INCTs e sobre o que trata o artigo. “O INCT-BioNat” é a segunda, a qual aborda o referido INCT. Em “Educação, Comunicação e Jornalismo Ambiental”, discorre-se sobre essas três áreas buscando-se entender as peculiaridades de cada uma no trato das questões ambientais. Já em “Metodologia”, explicam-se as etapas seguidas para a construção desta pesquisa, realizada por meio da Análise de Conteúdo. “Resultados” é uma seção que detalha os resultados obtidos, justificando-os com a utilização de exemplos extraídos do site do BioNat. Por fim, em “Considerações finais”, são feitos os últimos apontamentos a respeito desta pesquisa.

O INCT-BioNat

É formado por 50 pesquisadores pertencentes a 16 universidades do Brasil e dois institutos de pesquisa, além de jovens pesquisadores, estudantes e técnicos e de possuir colaborações estabelecidas com cientistas da Austrália, Estados Unidos, Canadá, África do Sul, Suíça, França e Itália (INCT-BIONAT, 2018a). Com isso, constitui-se em uma rede de pesquisas interdisciplinares em química de produtos naturais provenientes da biodiversidade brasileira. Tal rede origina-se da experiência adquirida no decorrer dos anos pelo Núcleo de Bioensaios, Biossíntese e Ecofisiologia (NuBBE), da Unesp, criado pela mesma professora que coordena o INCT-BioNat, Vanderlan da Silva Bolzani, do IQ/Unesp. A partir dessa experiência, o BioNat forma a referida rede com a missão de:

- Agregar pesquisadores especialistas do país inteiro com expertise em vários campos da química de produtos naturais com o intuito de obter sempre a excelência dessa importante área para uma nação que detém uma das maiores biodiversidades do mundo;
- Formar recursos humanos especialistas priorizando o estado da arte das pesquisas em biossíntese, fitoquímica, métodos analíticos modernos voltados para a caracterização e separação molecular;
- Prestar serviços técnicos e científicos em caracterização e separação de micromoléculas de matrizes vegetais e/ou fungos associados, desenvolvi-

mento de métodos cromatográficos e preparação de padrões primários/marcadores químicos;

- Viabilizar a exploração, de maneira racional, da biodiversidade por meio da descoberta de substâncias bioativas, que possuam potencial para seleção de protótipos de alto valor agregado;
- Estabelecer parcerias com o setor governamental e/ou industrial visando o desenvolvimento sustentável da biodiversidade brasileira;
- Colaborar com as políticas públicas no que diz respeito ao conhecimento da biodiversidade dos principais biomas do Brasil;
- Disseminar o conhecimento produzido sobre produtos naturais para a sociedade, especialmente os jovens (INCT-BIONAT, 2018b).

São diversas as linhas de pesquisa do INCT-BioNat, sendo elas: fitoquímica de espécies vegetais, fungos associados e organismos marinhos com foco em substâncias bioativas (antifúngico, anti-inflamatório, antimalárica, antitumoral e inibidores de glicação avançada e acetilcolinesterase); peptídeos cíclicos de plantas; biossíntese; desenvolvimento de métodos analíticos; desreplicação; ecofisiologia de micromoléculas; metaboloma/proteoma; e química medicinal (modificação estrutural de substâncias naturais que possuem interesse farmacológico). Assim, com o desenvolvimento das pesquisas nessas linhas, o BioNat tem adquirido destacada excelência na área da química de produtos naturais (INCT-BIONAT, 2018c).

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E JORNALISMO AMBIENTAL

A Educação Ambiental surge da preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade da existência das gerações presentes e futuras. Inicialmente, a EA foi concebida como preocupação dos movimentos ecológicos como uma prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a finitude e a má distribuição no acesso aos recursos naturais, além de envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas. É a partir de um segundo momento que a EA vai transformando-se em uma proposta educativa no sentido forte, ou seja, que dialoga com o campo educacional, com seus saberes, tradições e teorias (CARVALHO, 2008).

Desde o ano de 1973, a Educação Ambiental está contida na legislação brasileira como atribuição da primeira Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema). Contudo, foi principalmente nas décadas de 1980 e 1990, com o avanço da consciência ambiental, que a EA cresce e se torna mais conhecida. Também foi na década de 1990, mais especificamente em 1992, que aconteceu, no Brasil, um dos eventos não governamentais mais significativos para o avanço da Educação Ambiental, o Fórum Global ocorrido paralelamente à Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, no Rio de Janeiro, a Rio-92 (CARVALHO, 2008).

Segundo Sauv  (2005), mais do que uma educa o “a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do” meio ambiente, o objeto da Educa o Ambiental  , fundamentalmente, a rela o que se estabelece com ele. O educador, para intervir de modo mais apropriado, deve considerar as múltiplas facetas dessa rela o, que correspondem a maneiras diversas e complementares de apreender o meio ambiente.

As múltiplas facetas dessa rela o são: o meio ambiente – natureza (para respeitar, para preservar, para apreciar); o meio ambiente – recurso (para repartir, para gerir); o meio ambiente – problema (para resolver, para prevenir); o meio ambiente – sistema (para decidir melhor, para compreender); o meio ambiente – lugar em que se vive (para aprimorar, para conhecer); o meio ambiente – biosfera (onde viver junto e a longo prazo); e o meio ambiente - projeto comunitário (em que se empenhar ativamente). No entanto, outras representa es do meio ambiente são possíveis de serem identificadas e caracterizadas. Uma EA que se limita a uma ou outra dessas dimensões fica incompleta e contribui para uma visão enviesada do que seja “estar no mundo” (SAUVÉ, 2005).

O projeto educativo da Educa o Ambiental, em vista de sua amplitude e por exigir mudanças em profundidade,   de difícil realiza o. Tal projeto requer o envolvimento de toda a sociedade educativa, como escolas, parques e museus. Cada ator deve definir seu “nicho” educacional na EA em fun o do contexto particular de sua interven o, do grupo alvo a que se dirige e dos recursos de que dispõe: trata-se de escolher estratégias e objetivos de maneira realista e

oportuna sem esquecer do conjunto de outras estratégias e objetivos possíveis (SAUVÉ, 2005).

É importante destacar que, como lembra Gohn (2006), há a educação formal, a informal e a não formal. A primeira pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais previamente definidos (escolas). A informal encontra-se em ambientes espontâneos em que as relações sociais se desenvolvem de acordo com gostos, preferências ou pertencimentos herdados (por exemplo, na família). Já a não formal, ocorre em situações e ambientes interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de determinados grupos. Geralmente, é optativa a participação dos indivíduos, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Além disso, no referido tipo de educação, há uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de trocar ou transmitir saberes (como em espaços e ações coletivos cotidianos).

Sobre Comunicação Ambiental e Jornalismo Ambiental, pode-se afirmar, conforme aponta Bueno (2007), que eles têm amplitudes diferentes. A primeira é o conjunto de estratégias, ações, planos, produtos e esforços de comunicação voltados a promover a divulgação/promoção da causa ambiental. Por sua vez, o Jornalismo Ambiental, ainda que seja uma instância relevante da Comunicação Ambiental, tem uma importante restrição: refere-se, exclusivamente, às manifestações jornalísticas.

Palestras sobre temas ambientais, ações espetaculares contra os transgênicos ou a tecnologia nuclear, como as realizadas pelo Greenpeace, campanhas publicitárias, folhetos que abordam assuntos ambientais, livros sobre temas variados, filmes ou vídeos sobre meio ambiente fazem parte da Comunicação Ambiental, que pode ser realizada por qualquer profissional, por exemplo, biólogos e advogados (BUENO, 2007).

Contudo, apenas jornalistas produzem o Jornalismo Ambiental, o qual é definido tanto pelas matérias/editoriais/colunas/cadernos sobre meio ambiente publicados na mídia de massa (geral ou especializada) como nos veículos ou espaços de produção jornalística exclusivamente destinados ao meio ambiente. Vale ressaltar que não só o Jornalismo Ambiental se interessa por um grande número de

pautas e questões, mas também a Comunicação Ambiental, o que os caracteriza como multi e interdisciplinares, uma vez que, para seu entendimento, concorrem uma multiplicidade de saberes e competências (BUENO, 2007).

Por último, diferentemente do Jornalismo Ambiental, segundo Bueno (2007), a Comunicação Ambiental não tem um compromisso com a atualidade e nem com um formato particular (apesar de ter certa flexibilidade, a produção jornalística conta com um padrão mais ou menos homogêneo). Ademais, tal Comunicação não pressupõe, no geral, periodicidade para seus produtos ou ações, podendo-se fazer um único folheto ou vídeo sobre um determinado assunto, porém, esse atributo é fundamental para o Jornalismo Ambiental, o qual possui uma frequência de publicação, seja ela mensal, semanal ou diária.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, foram utilizados os procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (1977), a AC é definida como um conjunto de técnicas para a análise das comunicações, sendo um método empírico, o qual depende da fala a que se dedica e da interpretação que se almeja como objetivo. Tal conjunto de técnicas utiliza procedimentos, sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens, e indicadores (quantitativos ou não), que geram a inferência de conhecimentos que dizem respeito às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A Análise de Conteúdo é composta por três etapas cronológicas seguidas pela presente pesquisa: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 1977).

Na pré-análise, de acordo com essa autora, usualmente são escolhidos os documentos a serem analisados (*corpus* de análise), são formulados os objetivos e as hipóteses e são elaborados os indicadores que fundamentam a interpretação final.

Primeiramente, para a constituição do *corpus* de análise, foi escolhida a seção⁴ Novidades do Site. Isso porque se considera que ela é o local em que são inse-

4 As demais seções são: Homepage; INCT-BioNat; Participantes; Biomas; Instituições; Publicações; Divulgação Científica; Contato; e Links.

ridos, geralmente, novos conteúdos pelo INCT-BioNat no site. Além disso, os conteúdos são ordenados pela data de inserção, estando os mais recentes na página inicial, o que não ocorre com as demais seções.

Antes da seleção do *corpus* de análise, para se ter ideia da frequência das postagens de uma maneira geral, produzidas ou compartilhadas de veículos de comunicação pelo BioNat nos 13 meses analisados, foi feita a tabela 1. Essa tabela mostra que há vários meses em que não houve postagens e que elas são produzidas, majoritariamente, pelo próprio INCT.

Tabela 1 – Frequência de postagens produzidas ou compartilhadas pelo INCT-BioNat na seção Novidades do Site

Mês/Ano	Publicação própria	Publicação compartilhada	Total
Junho de 2017	2	0	2
Julho de 2017	0	0	0
Agosto de 2017	0	0	0
Setembro de 2017	0	0	0
Outubro de 2017	0	0	0
Novembro de 2017	2	1	3
Dezembro de 2017	0	1	1
Janeiro de 2018	0	0	0
Fevereiro de 2018	0	0	0
Março de 2018	1	0	1
Abril de 2018	1	0	1
Mai de 2018	2	1	3
Junho de 2018	0	3	3

Fonte: Elaboração própria.

Diante da coleta de todas as postagens, para a seleção do *corpus* de análise, levou-se em conta o objetivo da pesquisa: explorar as atividades realizadas pelo INCT-BioNat na área de “Transferência de Conhecimentos para a Sociedade” com foco em Educação Ambiental. Assim, foram examinadas todas as postagens, as quais, em quase sua totalidade, são constituídas por texto ou texto e imagem, com exceção de uma que é composta por apenas imagens, em busca

das que se centram em tais atividades, considerando-se o referencial teórico adotado neste artigo. No total, foram selecionados dois textos. As hipóteses são que o BioNat faz Comunicação Ambiental e não Jornalismo Ambiental e dá ênfase na Educação Ambiental não formal.

Por fim, na pré-análise, foram elaborados indicadores de análise também com base no referencial adotado na revisão teórica. Tais indicadores foram dispostos em uma tabela de codificação, conforme o modelo da tabela 2.

Tabela 2 – Modelo de Tabela de Codificação

Título:	Autor:	Tipo de Publicação	Data:
1-Temática			
2-Atividade(s) de Educação Ambiental			
3-Público			
4-Texto jornalístico			

Fonte: Elaboração própria.

Nesta tabela, para identificação do texto, há informações sobre: título; autor; tipo de publicação (própria ou compartilhada); e data de publicação. Além de tais informações, estão presentes quatro indicadores de análise: temática; atividade(s) de Educação Ambiental; público; e texto jornalístico (se ele tem características jornalísticas ou não).

A segunda etapa da Análise de Conteúdo, exploração do material, “consiste, essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101), realizada, neste caso, pela aplicação da tabela de codificação em cada texto.

Na próxima seção, aborda-se a etapa final da AC, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

RESULTADOS

Os dois textos que compõe o *corpus* de análise foram estudados separadamente, um em cada tabela de codificação, como unidades autônomas. Um deles

é de novembro⁵ de 2017 e o outro de maio⁶ de 2018 e ambos não têm identificados os nomes dos autores, mas se tratam de publicações produzidas pelo próprio BioNat.

No de novembro de 2017, cujo título é “A Biodiversidade em Números” (Imagem 1), a temática abordada é a participação do INCT-BioNat na 14ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), em 2017, para falar sobre a biodiversidade brasileira, uma vez que é necessário apresentar e responder perguntas sobre isso, como: “Quão vasta é a nossa biodiversidade em espécies vegetais e animais? Qual o perfil de redução de área da cobertura de vegetação e de extinção das espécies ameaçadas? (INCT-BIONAT, 2017, s. p.)”.

Imagem 1 – Publicação de novembro de 2017

A Biodiversidade em Números

em 14 de novembro de 2017



Fonte: INCT-BioNat (2017).

O texto “O INCT-BioNat arrasa no Pint of Science 2018” (Imagem 2) também tem como temática a participação em um evento para abordar, sob diferentes pontos de vista, segundo o INCT-BioNat (2018d), o tema biodiversidade e a geração de moléculas químicas com alto valor agregado.

5 <http://inct-bionat.iq.unesp.br/a-biodiversidade-em-numeros/>.

6 <http://inct-bionat.iq.unesp.br/o-inct-bionat-arrasa-no-pint-of-science-2018/>.

Imagem 2 – Publicação de maio de 2018

O INCT-BIONAT arrasa no Pint of Science 2018

em 16 de maio de 2018



Fonte: INCT-BioNat (2018d).

No entanto, apesar de ambos os textos tratarem da participação do BioNat em eventos, as atividades de Educação Ambiental promovidas por ele são diferentes. No caso da 14ª Semana Nacional da Ciência e Tecnologia, foi apresentado o painel “A Biodiversidade em Números” por seus pesquisadores; já no *Pint of Science* 2018, foram realizadas conversas em bares de Campinas e Araraquara, respectivamente, com a professora Vanderlan da Silva Bolzani e os professores Maysa Furlan e Cleslei Fernando Zanello. Destaca-se que o público-alvo das duas atividades de EA realizadas foi a população em geral, já que os dois eventos são voltados para a participação dela.

É interessante observar que nenhum dos textos segue os padrões jornalísticos (inclusive, a título de nota, os demais produzidos pelo BioNat também não os seguem). Isso pode ser comprovado, por exemplo, pelo uso de adjetivos, os quais geram juízo de valor, algo não recomendado na produção jornalística noticiosa, que deve ser o mais precisa possível. Os trechos a seguir ilustram tal constatação: “Diante de um evento de *tamanho importância* no cenário nacional de divulgação científica o INCTBioNat não poderia ficar de fora [...] (INCT-BIONAT, 2017, s. p., grifo nosso)”; e “Nos dois locais a participação do público foi *intensa* gerando discussões *enriquecedoras* (INCT-BIONAT, 2018, s. p., grifo

nosso)". Outra característica já notada na seção Metodologia e que pode ser citada como não sendo jornalística é a não regularidade das publicações, de um modo geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados encontrados, tem-se que as hipóteses estabelecidas são corroboradas nesta pesquisa. Nota-se que não foi grande a divulgação de informações sobre as atividades de Educação Ambiental realizadas pelo INCT-BioNat no período e seção analisados. Um dos motivos pode ser o fato de ele ter iniciado as atividades como INCT há pouco tempo (2017). Contudo, é possível afirmar que há interesse sobre educar a respeito das questões relacionadas à biodiversidade por meio de eventos voltados para toda a população (14ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e Pint of Science 2018). Assim, parece que o BioNat tem se dedicado à educação não formal das pessoas.

Além disso, é possível afirmar que o INCT-BioNat produz Comunicação Ambiental (com o uso de adjetivos, sem a objetividade e o discurso informativo, característicos das narrativas jornalísticas) e não Jornalismo Ambiental, o que não significa que o mesmo não seja um processo de comunicação (utiliza-se neste artigo, portanto, a conceitualização de Comunicação Ambiental para diferenciar os demais processos de comunicação do jornalístico). As duas formas são válidas de se abordar as questões referentes ao Meio Ambiente. Aliás, o BioNat compartilha conteúdo de Jornalismo Ambiental de diversos veículos de comunicação, mas, maiormente, produz suas próprias postagens em Comunicação Ambiental.

No caso desse tipo de Comunicação produzida por esse INCT, nota-se que ela é feita apenas por meio de texto e imagem. Talvez fosse interessante o BioNat utilizar mais outros recursos para isso, como o áudio e o vídeo, que enriquecem as postagens. Outro ponto a se observar é que, no momento de realização desta pesquisa, apesar de constarem no site, a página do Facebook, a conta do Twitter e o RSS Feed (agregador de notícias) não estavam funcionando. Pode ser que ainda não tivessem sido criados, não estando ativos.

Por sua importância temática e de pesquisa, o INCT-BioNat deve receber mais estudos acerca da área de “Transferência de Conhecimentos para a Sociedade”, que continuem explorando a Educação Ambiental produzida por ele, mas que também possam se dedicar a outros aspectos, como a produção de publicações científicas.

Referências

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

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Chamada INCT: MCTI/CNPq/CAPES/FAPs nº 16/2014**. 2014. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/b91b7566-2110-4a29-9704-88cdd324e072>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

BUENO, W. C. Jornalismo Ambiental: explorando além do conceito. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, S. I., n. 15, p. 33-44, 2007. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/11897/8391>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

CARVALHO, I. C. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/694>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

INCT-BIONAT. **A Biodiversidade em Números**. 2017. Disponível em: <<http://inct-bionat.iq.unesp.br/a-biodiversidade-em-numeros/>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____. **INCT BioNat**. 2018a. Disponível em: <<http://inct-bionat.iq.unesp.br/inct-bionat/>>. Acesso em: 19 mai. 2018.

_____. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Biodiversidade e Produtos Naturais. **Missão**. 2018b. Disponível em: <<http://inct-bionat.iq.unesp.br/inct-bionat/missao/>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

_____. **Linhas de Pesquisa**. 2018c. Disponível em: <<http://inct-bionat.iq.unesp.br/inct-bionat/linhas-de-pesquisa/>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

_____. **O INCT-BioNat arrasa no Pint of Science 2018**. 2018d. Disponível em: <<http://inct-bionat.iq.unesp.br/o-inct-bionat-arrasa-no-pint-of-science-2018/>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p.317-322, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

Sobre os autores

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). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre 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 - Jornalismo pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mora em São Paulo/SP. E-mail: anabeatriztuma@usp.br.

André Chaves de Melo Silva - Jornalista e historiador, mestre e doutor em Educação, é professor de Jornalismo Científico da Universidade de São Paulo (USP). Presidente da Comissão de Graduação da Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP), coordenador dos cursos de Jornalismo e Editoração, é membro do Conselho de Graduação da USP (CoG) e da Câmara Curricular e do Vestibular (CCV/USP), além de professor de Agência de Notícias, Jornalismo e Saúde, Jornalismo, Agribusiness e Meio Ambiente e História da Ciência. Orientou a realização desta pesquisa no âmbito da disciplina CJ5240 Jornalismo Científico, Divulgação Científica e Comunicação Científica: História, Conceitos, Métodos e Práticas (1º semestre de 2018), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM/USP). Mora em São Paulo/SP. E-mail: andrecms@usp.br.

Programa “Educação na Natureza” como suporte ao ensino fundamental e ensino médio

Flávio Berchez

Carmen Lúcia Melges Elias Gattás

Maria Carolina Las-Casas e Novaes

Introdução

A espécie humana tem como uma de suas características o desejo de entender e influenciar o ambiente à sua volta, procurando explicar e interferir até mesmo nos fenômenos naturais. Uma de suas poderosas ferramentas para alcançar essa finalidade é a comunicação. A linguagem, entre os atributos humanos, apresentam benefícios enquanto vida em sociedade. Deste modo, a comunicação utilizada como instrumento, levou a humanidade a várias conquistas surpreendentes, como as registradas nas passagens pela escrita cuneiforme, hieróglifo, papel impresso, rádio, TV e atualmente a Internet. Os processos da comunicação sendo cada vez mais inovadores, promovem a preservação da natureza, embora por vezes também sejam usados para explorá-la até o esgotamento de seus recursos. A ação da espécie humana sobre a natureza é de-

masiadamente predatória, causando expressivos impactos em diversas escalas ambientais (Gore, Al. 2006). Não por acaso, que a conjuntura de degradação socioambiental, resultante da busca desenfreada de progresso pela humanidade, desencadeou uma crise complexa e multidimensional que afeta todos os seres vivos (Capra. 1982). Essa crise tem por base a lógica do desenvolvimento, que teve origem na Revolução Industrial, tendo como consequência as mudanças climáticas globais. A situação atual é preocupante, já que o sistema político/econômico tem como modelo o ter e o acumular, deixando em segundo plano a preservação ambiental, a geração de pobreza, a exclusão social e as desigualdades de todos os tipos. Assim, enfrentamos um cenário alarmante, vendo as florestas, os solos, o ar, os rios e a toda a biodiversidade em pleno declínio. Segundo Citelli (2010), o papel da Educomunicação diante desse cenário é estratégica, para que se compreenda o processo de produção, circulação e recepção como o conjunto dos relacionamentos mútuos entre os seres vivos e o meio ambiente, conformado pelas tecnologias e meios de comunicação.

“(…) a comunicação transformou-se em dimensão estratégica para o entendimento da produção, circulação e recepção dos bens simbólicos, dos conjuntos representativos, dos impactos materiais – afinal estamos falando, também, de uma indústria que faz computadores, vende celulares, televisores de alta definição etc. Tal conjunto de sistemas e processos está provocando profundas transformações sociais, de algum modo promovendo impactos diretamente na vida dos homens e mulheres do nosso tempo, quer velando, quer revelando ou desvelando informações e conhecimentos.” (CITELLI, 2010)

Breve histórico do Programa “Educação na Natureza” como suporte ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio

O Programa “Educação na Natureza - como suporte ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio”, surgiu do desdobramento do “Projeto Ecossistemas Costeiros”, do Instituto de Biociências da Universidade São Paulo, um projeto de extensão, criado em 1988 pelo docente Prof. Dr. Flavio Berchez, pesquisador do Laboratório de Algas Marinhas (LAM) - Departamento de Botânica (IB/USP), com atua-

ção em educação e pesquisa na área de comunidades bentônicas, desenvolvido por graduandos, pós-graduandos e colaboradores, que promovem o monitoramento de costões rochosos e efeitos de eventos extremos em áreas costeiras e marinhas. As primeiras ações de educação não-formal surgiram como extensão do projeto de monitoramento dos costões da Enseada das Palmas, no Parque Estadual de Ilha Anchieta (Ubatuba/SP), através da pesquisa dos efeitos antrópicos causados por turistas e mergulhadores sobre o costão rochoso. A partir dessa pesquisa surgiram os primeiros modelos de Educação Ambiental Marinha como projeto de extensão universitária, que deu origem ao Projeto Trilha Subaquática (Figura 1). O projeto foi estendido, e hoje totalizam doze modelos de Educação Ambiental, entre eles a “Trilha das Mudanças Climáticas Globais”. Em 2014, o projeto evoluiu para o programa “Educação na Natureza como suporte ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio”, uma iniciativa em rede do Projeto Ecossistemas Costeiros (USP). Essa rede de colaboração, tem como finalidade a interação entre a universidade, as Unidades de Conservação e as escolas públicas do seu entorno, com objetivo de melhoria do ensino público. Temos como resultados do Programa “Educação na Natureza” como suporte ao Ensino Fundamental e Ensino Médio:

Nome do Projeto	Ano(s) de realização	Objetivo do projeto	Local	Fonte do Recurso (Ins USP/PCEU (2003-2004)tituição Financiadora/Patrocinadora)	Quantidade de Participantes
Ecossistemas Costeiros	1997-2018	Difusão Científica e Educação Ambiental	Ubatuba, São Paulo, Caraguatatuba, Peruibe	USP/PCEU (2003-2004), FEHIDRO (2003/2004), PRG/USP (2005-2013) USP/SGA (2017/2018)	19.885
Trilha Subaquática	2002-2015	EAmbiental	Ubatuba, SP	PCEU/USP (2003-2004) FEHIDRO (2003-2004) PRG/USP (2005-2013) SGA/USP (2017-2018)	2.617
Trilha das Mudanças Climáticas Globais/Nova Educação	2015-2018	Educação Ambiental/Ensino Público	7 Municípios principais	SGA/USP (2017-2018)	Em andamento

O modelo Trilha das Mudanças Climáticas Globais é a base atual do programa, que dão diretrizes para uma ação educativa de caráter transdisciplinar, unida aos conceitos de educação baseada em fenômenos e de ensino outdoor, utilizando os espaços naturais como sala de aula.



Figura 1: Mosaico de imagens do Projeto Trilha Subaquática. A) Monitor guiando estudante durante prática, modelo trilha Subaquática em mergulho livre; B) Estudante observando a fauna marinha através do instrumento adaptado utilizado no modelo trilha do Aquário Natural; C) Criança testando equipamento de mergulho ao iniciar a trilha Subaquática em mergulho autônomo; D) Grupo de monitores checando equipamento da Trilha Subaquática em mergulho livre. Imagens: Projeto Ecossistemas Costeiros.

O programa desenvolve em diferentes etapas ao longo do período de um ano, a formação/ação integrada dos vários professores de uma escola pública para esclarecimento do tema mudanças climáticas globais. Os professores, após a formação inicial, são convidados a discutir o tema com seus alunos, que por fim, utilizam este conhecimento durante a visita em uma Unidade de Conservação para a atividade prática da “Trilha das Mudanças Climáticas Globais”. Atualmente, o programa é desenvolvido pelo Instituto de Biociências da USP e Parque

CienTec USP em parcerias com as seguintes Unidades de Conservação do Estado de São Paulo: Parque CienTec USP, Raia Olímpica da USP, Parque Estadual Ilha Anchieta, Mosaico de Unidades de Conservação da Juréia-Itatins, e nos Núcleos Caraguatatuba, São Sebastião e Padre Dória do Parque Estadual da Serra do Mar, tendo as escolas publicas do seu entorno seu principal alvo. Todos esses parceiros são fundamentais para expandir esta iniciativa pioneira no Brasil.

O modelo atual Trilha das Mudanças Climáticas Globais

A Trilha das Mudanças Climáticas Globais é utilizada para desenvolver o aprendizado que ocorre em diferentes estações. Primeiramente todos são sensibilizados por meio de dinâmica, em um trabalho com os sentidos, afim de perceberem o aroma mais puro, os sons da natureza, a sensação térmica, entre outros. Na sequência, ao fazerem a trilha disponibiliza-se um jogo cooperativo, onde cada grupo responde a perguntas em sete placas numeradas, com questões e desafios em cada uma (Figura 2). Na trilha, os monitores que são capacitados pelo Projeto Ecossistemas Costeiros aplicam o chamado “protocolo” - um documento central para aplicação da Trilha das Mudanças Climáticas Globais, que pode ser replicado para grupos escolares, em qualquer Unidade de Conservação. Este protocolo apresenta, ao longo de trilha dentro do ambiente natural, a questão do acúmulo de dióxido de carbono na atmosfera a partir da queima de combustíveis fósseis, relacionando-o aos processos de fotossíntese e respiração.



Figura 2: Desenvolvimento da Trilha das Mudanças Climáticas Globais com estudantes em um percurso natural no Parque Estadual da Ilha Anchieta (Ubatuba/SP). Imagens: Projeto Ecossistemas Costeiros.

Treinamento e Credenciamento de Monitores

O Treinamento e Credenciamento de Monitores é promovido pelo Projeto Ecossistemas Costeiros paralelamente ao desenvolvimento dos modelos de educação não-formal. Esta capacitação ocorre de forma que apenas os monitores treinados e credenciados pelo projeto estarão aptos a aplicar o protocolo da Trilha das Mudanças Climáticas Globais. O monitor é capacitado para trabalhar em diferentes níveis de atuação: os monitores mais novos são os estagiários de monitoria (nível 1), atuando posteriormente como monitores avançados (nível 2) - quando podem oferecer o workshop de treinamento para professores de escolas públicas, passando a coordenadores (nível 3). Simultaneamente a esse processo de formação, os alunos de graduação da USP, quando monitores do projeto, têm oportunidade de vivenciar tanto a realidade das escolas públicas, como das Unidades de Conservação e colaborar para melhoria de sua qualidade.

Interface entre educação ambiental e educomunicação

A educomunicação enquanto campo de estudos e de práticas metodológicas aplicadas em projetos de educação ambiental, pressupõe a formação de pessoas que utilizem a comunicação como ferramenta de intervenção da realidade em que vivem, produzindo seus próprios canais de comunicação, de forma coletiva. Os resultados dos projetos em Educomunicação pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP) são:

Nome do projeto	Ano(s) de realização	Objetivo do projeto	Local	Fonte do recurso (Instituição Financiadora/Patrocinadora)	Quantidade de participantes
Pesquisa Perfil	1997-1999	Educomunicação	Secretaria Estadual de Educação de SP	FAPESP	178

Nome do projeto	Ano(s) de realização	Objetivo do projeto	Local	Fonte do recurso (Instituição Financiadora/Patrocinadora)	Quantidade de participantes
Projeto PEC Programa de Educação Continuada	1999	Educomunicação	Secretaria Estadual de Educação de SP	Secretaria Estadual de Educação de SP	900
Educom. radio	2001-2004	Educomunicação	São Paulo, SP	SME e FUSP	12.000
Educom.TV	2002-2003	Educomunicação	Secretaria Estadual de Educação de SP	Secretaria Estadual de Educação de SP	2.243
Educom. radio Centro-Oeste	2003-2005	Educomunicação	Região Centro-Oeste do Brasil	MEC	2.500
Educomunicação em Saúde	2004-2005	Educomunicação	São Paulo, SP	UNESCO	150
Educomunicação na FUNDHAS	2005-2007	Educomunicação	São José dos Campos, SP	FUNDHAS	2.500
Projeto Geração Cidadã	2005-2006	Educomunicação	Embu das Artes, SP	Ministério do Trabalho, de Emprego e ONGs	2.000
Educom JT	2007-2008	Educomunicação	São Paulo, SP	NCE/USP e Grupo Estado	22.000
Educom. Geração Cidadã	2016 até atualmente	Educomunicação	Colégio Dante Alighieri	Colégio Dante Alighieri	5.000

A Educomunicação, relacionada aos processos formativos e participativos, cujo foco da comunicação são todas as etapas envolvidas na produção dos materiais, desde o aprendizado do “como fazer” até os desdobramentos que o material pode desencadear com o fortalecimento da organização social, valorizando a cultura local, com os ganhos cognitivos, com as mudanças de atitude, entre outros. Parte destas reflexões e mobilizações sobre as relações entre o meio

ambiente, educação e comunicação, se dá pela articulação de práticas comunicativas, que hoje denomina-se como “Educomunicação Socioambiental”.

A partir do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), entendemos a Educomunicação Socioambiental como a interface entre comunicação e educação ambiental, capaz de criar um ecossistema comunicativo, que se ocupa de produzir e divulgar práticas ambientais, possibilita o direito à liberdade de expressão e a difusão de informação para a educação ambiental. A Educomunicação está comprometida com o quadro de exclusão social e o elevado nível de pobreza da população, pois existem muitas pessoas que vivem em áreas de risco. Uma parcela significativa delas tem uma percepção “naturalizada” do meio ambiente e acabam não considerando o perigo enfrentado, o que acarreta sérios problemas de saúde e prejuízos físicos e intelectuais para essa população. Reverter esse quadro configura um grande desafio para a Educação Ambiental, dessa forma, as atividades se voltam para o âmbito educativo e a educação passa a assumir posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade, onde deve propiciar dois processos:

1. Processo de mudanças culturais, passando a instaurar uma ética;
2. E os processos de mudanças sociais, passando a empoderar os indivíduos, grupos e sociedades que se encontram em condições de vulnerabilidade diante dos desafios atuais.

A proposta de mudança cultural na sociedade deve ser entendida como mudanças nas formas de olhar a realidade, diante:

- das necessidades materiais e simbólicas;
- dos padrões de produção e consumo;
- na luta para superar as diferenças que incomodam e oprimem;
- na valorização do outro, na prática do diálogo para trabalhar os conflitos;
- visando a democracia, a superação da injustiça social, a recuperação e melhoria socioambiental;
- além disso, também temos que considerar as atividades no âmbito educativo buscando superar os obstáculos da exclusão social e da má distribuição da riqueza produzida no país.

Para que a dimensão ambiental seja considerada é preciso garantir a participação social na formulação e execução de políticas públicas. Nesse sentido, a promoção da mudança ambiental se dá através da educação.

Atribui-se à Conferência de Estocolmo (1972), a inserção da temática da educação ambiental na agenda internacional. E foi na Conferência de Tbilisi, que se estabeleceram as finalidades, os objetivos, os princípios orientadores e as estratégias para a promoção da educação ambiental. Ocorre, então, nesse período, a criação de canais de acesso às informações para sensibilizar a sociedade para os problemas ambientais, sendo veiculados notícias, debates, divulgação de experiências exitosas em educação ambiental entre outras formas de comunicação social. Muitos apoios e iniciativas nasceram a partir das décadas de 80 e 90 através da comunicação para a educação ambiental, mas foi através da parceria entre o MEC e o MMA que houve um êxito maior para a produção de material didático, impressos e audiovisuais, para todos os níveis de ensino, contemplando as questões socioambientais locais e regionais, com o incentivo aos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, trabalhando com a pedagogia de projetos e promovendo a integração entre as diversas disciplinas. Houve a inclusão da educação ambiental em escolas diferenciadas, como indígenas, ribeirinhas, de pescadores, de assentamentos e de extrativistas. A inclusão de disciplinas sobre meio ambiente também ocorreu na formação universitária, como tema transversal ao ensino, à pesquisa e à extensão. Além de todas essas iniciativas a construção da Agenda 21 escolar e comunitária foi um grande estímulo para a divulgação da temática ambiental.

O encontro da comunicação com a educação, está presente em procedimentos dialógicos que desencadeiam as relações intersubjetivas e os jogos coenunciativos (Citelli, 2010). A Educomunicação, cujo conceito abrange “*um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação*” (Soares, 2011), surge como proposta para uma educação ambiental transformadora, principalmente por apresentar-se como um caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos (Gattás, 2015). É deste encontro de sujeitos à busca da significação do significado, que os atos comunicativos ganham efetividade, sustentados por mediadores técnicos ou dispositivos amplificadores

do que está sendo enunciado. A partir de 2005, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) iniciou o debate em torno da aplicação do conceito educomunicação no âmbito da área de Educação Ambiental, quando seu referencial foi construído pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNea) promovendo a educomunicação como um campo de intervenção social de acesso democrático que visa à produção e difusão da comunicação ambiental. O conceito Educomunicação Socioambiental passou a ser incluído nas Diretrizes para a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação (ENCEA), oferecendo os princípios, as diretrizes, os objetivos e as propostas de ações necessárias ao desenvolvimento de políticas públicas e programas de Educação Ambiental e Comunicação em Unidades de Conservação municipais, estaduais e federais.

Os princípios da Educomunicação, defendidos pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP) – dialogicidade, auteridade, democratização de acesso aos meios de comunicação, bem como cidadania ativa participam do desenvolvimento da Educação Ambiental, de forma que encontram-se integrados ao programa “Educação na Natureza, como suporte ao Ensino Fundamental II e Médio”, confirmando a interface entre educação ambiental e educomunicação.

Educomunicação como ferramenta de Educação Ambiental para o Programa “Educação na Natureza - como suporte ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio”

A educomunicação é uma das bases do Programa “Educação na Natureza - como suporte ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio” e insere-se na capacitação com os professores e estudantes de escolas públicas ao longo do seu desenvolvimento. O programa propicia aos participantes uma oficina prática de elaboração de vídeos após a realização da Trilha das Mudanças Climáticas Globais e os estudantes são convidados a desenvolver um curtametragem sobre o tema, em grupo máximo de 5 alunos, como síntese do processo educativo. Os estudantes podem inscrever o vídeo no Concurso Anual de Vídeos sobre Mudanças Climáticas de Escolas Públicas do Estado de São Paulo premiado du-

rante o evento “Reunião Anual do Projeto Ecossistemas Costeiros”, revelando os seguintes resultados (Tabela 1):

Ano de realização do concurso	Nº de vídeos inscritos no concurso	Nº de vídeos premiados pelo concurso
2016	11	2
2017	22	3

Tabela 1: Resultados do Concurso Anual de Vídeos de Escolas Públicas do Estado de São Paulo sobre Mudanças Climáticas Globais promovido pelo Projeto Ecossistemas Costeiros da Universidade de São Paulo (USP), nos anos 2016 e 2017:

A hipótese é que a educomunicação no emprego de seus princípios básicos de dialogicidade, democratização de acesso aos meios de comunicação, colaboração e cidadania ativa, amplie o debate e promova ganhos à comunidade escolar. Ao utilizar os recursos tecnológicos para a democratização dos meios no enfrentamento da problemática ambiental, cultural, social, entre outras, fortalecida pelas pedagogias e tecnologias emergentes, promovendo uma ampliação do debate sobre as Mudanças Climáticas Globais no dia-a-dia das escolas, garantindo o livre fluxo da comunicação para o desenvolvimento de um novo modelo de Educação Ambiental.

Referências

Assis, E S. 1991. A Unesco e a Educação Ambiental. Em Aberto, Brasília, Vol. 10-49. Disponível em: Acesso em 10 de Abril de 2018.

Berchez, F.; Ghilardi, N.; Robim, M. J.; Pedrini, A.; Hadel. V. F.; Fluckiger, G.; Simões. M., Mazzaro. R.; Klausener. C.; Sanches, C.; Bepalec. P. 2007.

Berchez, F.; Carvalhal, F.; Robim, M.J. 2005. Underwater Interpretative Trail - guidance to improve education and decrease ecological damage. International Journal of Environment and Sustainable Development, Vol. 4, n. 2, Pp. 128-139.

Boettiger, C. & Hasting, A. 2013. From patterns to predictions. Nature. 493: 157-158. Brasil. Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: Acesso em 08 de Abril de 2018. Brasil. 2009.

Capra, F. 1982. O Ponto de Mutação. Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo. Editora Cultrix. 447p.

CITELLI, A., 2010. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. Pp 13 – 27. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/44821/48453> Acesso em 01 de Abril de 2018.

Correa, L. B. C. G. 1998. Comércio e meio ambiente: atuação diplomática brasileira em relação ao selo verde. Instituto Rio Branco Fundação Alexandre de Gusmão Centro de Estudos Estratégicos. Brasília. 296p.

Czapski, S. 1998. A implementação da Educação Ambiental no Brasil. Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, Brasília – DF. Disponível em: Acesso em 08 de Abril de 2018.

Dias, G. F. 1992. Educação ambiental princípios e praticas. São Paulo: Gaia. 399p.

Freire, Paulo. Extensão ou comunicação. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Biblioteca digital da UFP, p. 46.

Gadotti, M. 2001. Pedagogia da terra: ecopedagogia e educação sustentável. In: Torres, C.A. (org.). Paulo Freire y la agenda de la educación latino americana en el siglo XXI. Buenos Aires: Edições do CLACSO, Pp 81- 132.

Gattás, C.; Melo, M.; Novais, M.; Raimundo, S., 2018. Educomunicação como ferramenta de Educação Ambiental: Projeto Ecossistemas Costeiros. Botânica no Inverno 2018 / Org. Aline Possamai Della [et al.]. – São Paulo: Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, Departamento de Botânica. 275p.

Gattás, C. L. M. E. 2015. NOVAS MEDIAÇÕES NA INTERFACE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: a Educomunicação como proposta para uma Educação Ambiental transformadora. Tese apresentada ao Programa de Pósgraduação em Ciências da Comunicação, na Área de Concentração III – Interfaces Sociais da Comunicação – PPGCOM-ECA-USP, 217p.

Ghilardi, N. P.; Berchez, F. 2010. Projeto Trilha Subaquática–Modelos de Educação Ambiental IMarinha. In: PEDRINI, A. de G. (Org.) Educação Ambiental Marinha e Costeira no Brasil. Rio de Janeiro: Eduerj. Pp 71- 92.

Ghilardi-Lopes, N.P.; Hadel, V.F.; Berchez, F.A.S. 2012. Guia para educação ambiental em costões rochosos. Porto Alegre: Artmed. 200p.

Gore, Al. 2006. Uma Verdade Inconveniente. O que devemos saber (e fazer) sobre o aquecimento global. / Al Gore (tradução Isa Mara Lando). Barueri, SP: Manole.

Higuchi, N.; Pereira, H. S. P.; Santos, J.; Ayres, I. G. S. S. 2009. Governos locais amazônicos e as questões climáticas globais. Manaus. 86p.

Jacobi, P. R. 2005. O desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Educação e Pesquisa, São Paulo. Vol.31. Pp. 234-250.

Layrargues. P. P. 2004. Identidades da educação ambiental brasileira. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 156p.

Marcatto, C. 2002. Educação ambiental: conceitos e princípios. Belo Horizonte: FEAM. Disponível em: Acesso em 03 de Abril de 2018.

Martinet, André 1978. A linguagem, instituição humana. In: COHN, Gabriel. Comunicação e indústria cultural. Companhia Editora Nacional, quarta edição, São Paulo , 38p.

Meadows, D. H.; Meadows, D. L.; Randers, J.; Behrens, W. 1975. The limits of Growth: The report Club of Rome’s project on the predicament of mankind. Library of Congress Catalog Card Number: 73-187907.

Ministério do Meio Ambiente. Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no Âmbito do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (ENCEA). Brasília: MMAIBAMA- ICMBio.

Moreira, M. A. & Buckeweitz, B. 1982. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes. 153p.

Moura, A. C. O. S. 2004. Sensibilização: diferentes olhares na busca dos significados. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Rio Grande, Rio Grande do Sul.

Onu. 1987. Relatório Brundtland, (Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - tema “Nosso Futuro Comum”).

Onu. 2016. Roteiro para a localização dos ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), Disponível em: Acesso em 30 de Abril de 2018.

Pedrini, A.G.; Costa, C.; Newton, T.; Maneschy, F. S.; Silva, V. G.; Berchez, F.; Spelta, L.; Ghilardi, N. P.; Robim, M. J. 2007. Efeitos ambientais da visitação turística em áreas protegidas marinhas: estudo de caso na piscina natural marinha, Parque Estadual da Ilha Anchieta, Ubatuba, São Paulo, Brasil. OLAM (Rio Claro), Vol. 7. Pp. 678-696.

Pedrini, A.G.; Costa, C.; Silva, V. G.; Maneschy, F. S.; Newton, T.; Berchez, F.; Ghilardi, N. P.; Spelta, L. 2008. Gestão de áreas protegidas e efeitos da visitação ecoturística pelo mergulho com snorkel: o caso do Parque Estadual da Ilha Anchieta (PEIA), Estado de São Paulo, Brasil. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Vol. 20. Pp. 1-20.

Projeto Trilha Subaquática: sugestão de diretrizes para a criação de modelos de Educação Ambiental em unidades de conservação ligadas a ecossistemas marinhos. OLAM Ciência & Tecnologia. 7: 181-209.

Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. 2005. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente: Brasília.

Ryken, A. E.; Otto, P.; Pritchard, K.; Owens, K. 2007. Field Investigation: Using Outdoor Environments to Foster Student Learning of Scientific Processes. Pacific Education Institute. Olympia. 94p.

Scheffer, M.; Carpenter, S.; Foley, J. A.; Folke, C.; Walker, B. 2001. Catastrophic shifts in ecosystems. Nature. 413: 591-595.

Scheffer, M.; Bascompte, J.; Sugihara, G. 2009. Early-warning signals for critical transitions. Nature. 461: 53-59.

Tabanez, M. F.; Padua, S. M.; Souza, M. das G. de; Cardoso, M. M.; Garrido, L. M. do A. G. 1997. Avaliação de trilhas interpretativas para Educação Ambiental. In: Padua, S.M.; Tabanez, M. F. (Org.) Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil. Brasília: IPÊ, p. 89-102.

Projeto Plantar: práticas de educação ambiental e sustentabilidade

Joaquim Felix Neto

Laura Cintra Labaki

Verônica Martins Cannatá

Colégio Dante Alighieri, São Paulo

Introdução

O Projeto Plantar é uma iniciativa que busca consolidar uma prática de gestão ambiental sólida e, paralelamente, estabelecer espaços de educação ambiental para práticas pedagógicas e ecológicas, com alunos do Maternal ao Ensino Médio, proporcionando, dessa forma, atividades associadas aos conteúdos previstos para cada etapa de formação dos alunos.

O Projeto nasce da gestão de resíduos e todas as suas práticas são alicerçadas nesse contexto. Basicamente, as ações dividem-se três eixos principais: *Coleta Seletiva e Compostagem; Gestão e Reúso de Água; e a Gestão de Energia.*

Coleta Seletiva e Compostagem

A coleta, ao reverter cerca de 35 toneladas anuais de resíduos sólidos diversos para cooperativas e empresas de reciclagem, alcançou cerca de 570 toneladas destinadas à reciclagem em 16 anos; já a compostagem resulta em cerca de 130 kg diários, produção que, correspondente a toneladas de compostos orgânicos produzidos anualmente dentro do Colégio, usa diferentes técnicas, como minhocários e a compostagem acelerada.

Todo esse composto resulta na criação e manejo da horta orgânica do Colégio, localizada na laje do edifício Ruy Barbosa. Esse espaço também é chamado de Telhado Verde e, além da produção de alimentos, destina-se a atividades pedagógicas de educação ambiental.

O Projeto Plantar fez a opção de realizar no Colégio Dante a coleta tríplice, que consiste basicamente em dividir os resíduos em três categorias: Recicláveis, Rejeitos e Compostáveis. Os coletores ficam instalados nas áreas de consumo do Colégio, por exemplo, nos pátios, e são acompanhados de painéis informativos, que têm a função de comunicar e propor a reflexão da comunidade escolar, conforme os exemplos a seguir:



Foto 1: Coleta Tríplice - Coletores com informações diversas sobre a coleta seletiva (Acervo do Colégio)



Foto 2: Coletores com informações diversas sobre a coleta seletiva (Acervo do Colégio)

Além de efetuar a instalação de coletores, o Colégio promove campanhas informativas que comunicam de maneira visual a forma pela qual a comunidade pode participar, como mostra o exemplo a seguir:



Foto 3: Campanha da Coleta Seletiva (Acervo do Colégio)

O Projeto Plantar também contempla ações de intervenção no meio, como a campanha *Diga não aos copos plásticos*, que propôs aos funcionários e alunos a conscientização sobre o uso do copo plástico e fomentou uma ação prática

de diminuição radical no número de copos plásticos consumidos diariamente, ação essa impulsionada também pela iniciativa *Adote uma caneca ou uma garrafa*, como mostram os cartazes da campanha:



Foto 4: Campanha de conscientização sobre o uso do copo descartável (Acervo do Colégio)



Foto 5: Campanha de conscientização sobre o uso do copo descartável (Acervo do Colégio)

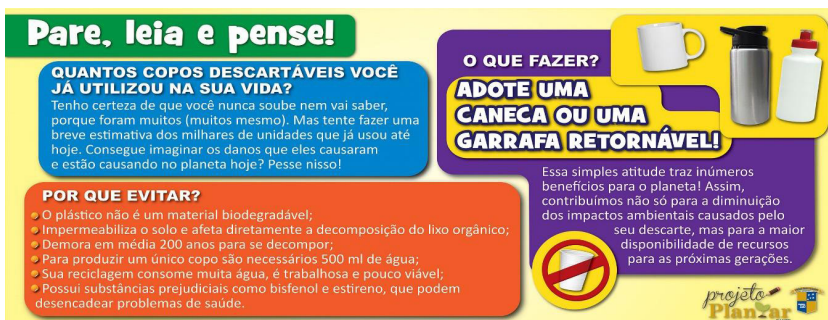


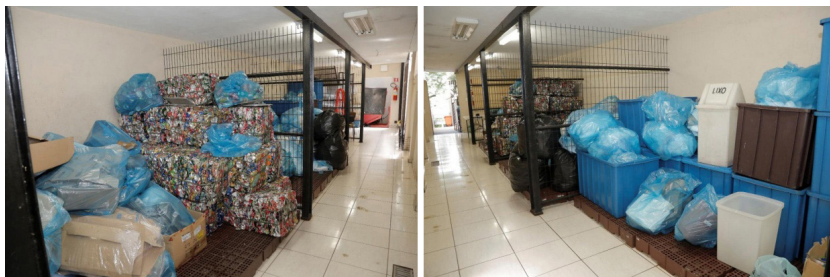
Foto 6: Campanha de conscientização sobre o uso do copo descartável (Acervo do Colégio)

Em sintonia com todas essas ações, o Projeto busca fortalecer suas práticas com campanhas temáticas, algumas de cunho permanente, como conscientização ambiental, destinação correta de resíduos, diminuição do consumo de descartáveis, alimentação saudável, práticas de permacultura e agroecologia urbanas, entre outras.

Além de todas essas ações de caráter permanente, atualmente o Projeto também se dedica à campanha da ONU “Por Amor ao Mar”, pela qual o Colégio se compromete, até o final do ano de 2018, a reduzir a zero o consumo de copos plásticos descartáveis.

Desde março de 2018 até o momento, já atingimos resultados bastante expressivos, reduzindo, por exemplo, de 106.400 copos em março para 16.600 copos em setembro deste ano. Para atingir esses resultados, foram necessárias diversas campanhas de conscientização, informativos, mailings, cartazes, solicitação de uso de canecas e garrafinhas por parte de toda a comunidade do Colégio, além de muito diálogo com cada departamento, combatendo o consumo “na fonte”, rastreando os locais de maior consumo e oferecendo alternativas, como a implantação de bebedouros Smart H2O, que possuem opção para encher garrafinhas e squeeze; além do oferecimento de canecas de alumínio para todos os funcionários e professores do Colégio e a opção do uso de copos laváveis no refeitório. Com a redução do consumo e, portanto, do custo, tornou-se viável, para o Colégio, a oferta de copos descartáveis feitos com material biodegradável.

Todo o resíduo gerado no Colégio é separado e armazenado no Espaço da Coleta Seletiva, como mostram as fotos a seguir:



Fotos 7 e 8: Espaço da Coleta Seletiva do Colégio Dante (Acervo do Colégio)

Após a separação, os resíduos são encaminhados semanalmente às cooperativas e empresas de reciclagem.

Em relação à compostagem, que na prática é a reciclagem dos resíduos orgânicos, o Projeto utiliza duas técnicas diferentes. Uma delas é a compostagem acelerada, que, por meio de uma composteira elétrica, acelera a decomposição do resíduo orgânico. Para tanto, é necessário acrescentar uma porção de cal e porções de duas enzimas específicas, que diminuem a umidade e aceleram o processo de aquecimento, favorecendo a decomposição do resíduo. Assim, em cerca de uma hora, o resíduo orgânico se transforma em composto. Diariamente são produzidos cerca de 130 kg de composto orgânico na Unidade de Compostagem Acelerada. Essa técnica é indicada para grandes produtores de resíduos, já que ela permite que qualquer tipo de alimento seja compostado, inclusive carnes, alimentos temperados, etc.



Foto 9: Composteira elétrica, da Unidade de Compostagem Acelerada (Acervo do Colégio)

A outra técnica utilizada para a compostagem do resíduo orgânico são os minhocários. Os minhocários podem receber apenas cascas de frutas e legumes, verduras, casca de ovo, borra de café, e moderadamente alguns alimentos cítricos, laticínios, entre outros. Nos minhocários, são proibidas carnes, comidas

salgadas e muito temperadas, frituras e alimentos ácidos, como limão. Eles se compõem, basicamente, de duas ou três caixas plásticas, contendo minhocas (em geral são utilizadas as californianas), que são alimentadas com os resíduos orgânicos. Em um sistema de rodízio das caixas, vamos enchendo as vazias, enquanto as cheias vão sendo decompostas. As minhocas produzem, assim, o húmus, e na última caixa se coleta o chorume, também chamado de biofertilizante. A técnica de compostagem com minhocários pode ser tranquilamente feita em residências, sendo uma demonstração prática de que os estudantes podem facilmente replicar a técnica em casa.



Foto 10: Espaço dedicado aos minhocários (Acervo do Colégio)

Gestão e reúso de água

A gestão e o reúso de água abrangem o sistema de captação de águas de chuva, que tem a capacidade de armazenamento de até 28.800 l, divididos em 4 reservatórios, todos destinados à lavagem da frota de 45 ônibus do Colégio. Em relação ao reúso, reaproveita-se também a água utilizada na retrolavagem do poço artesiano.



Foto 11: Caixas d'água para coleta de água da chuva (Acervo do Colégio)

Gestão de Energia

A gestão de energia engloba o sistema fotovoltaico, que promove a geração de energia elétrica por meio da luz solar, bem como a substituição da estrutura de iluminação por lâmpadas LED. A foto (abaixo) dos painéis de energia solar do Colégio, instalados sobre a colmeia do edifício Leonardo, ilustra o uso do sistema fotovoltaico:



Foto 12: Painéis de Energia Solar (Acervo do Colégio)

Além de produzirem as campanhas informativas, os gestores ambientais do Colégio estabelecem uma comunicação dialógica com os estudantes e os educadores. Isso se observa, por exemplo, na realização de rodas de conversa em que são abordadas questões ambientais sobre o contexto do convívio na escola, tanto quanto na condução de aulas temáticas com propostas interdisciplinares, sem falar no estímulo ao diálogo permanente com toda a comunidade e até mesmo na produção de vídeos informativos, como mostra a foto da aula interdisciplinar sobre impactos do plástico nos oceanos, mediada pela professora de Artes, com a intervenção da educadora ambiental do Projeto Plantar:



Foto 13: Aula interdisciplinar Arte e a Educação Ambiental (Acervo do Colégio)

Nesse processo, alunos, professores e funcionários são envolvidos, direta ou indiretamente, como agentes da gestão de resíduos. A relação, por exemplo, entre o consumo e a conscientização deixa muitas vezes claro que há uma falsa impressão de que está tudo certo com os processos de produção e descarte. Nesse sentido, o Projeto entende que, mais do que comunicar o que está errado, é preciso educar e conscientizar a respeito de como podemos fazer de modo diferente, diminuindo os impactos ao meio ambiente. Este ano, por exemplo, foram retirados os refrigerantes das cantinas. Dessa forma, vão sendo combinados diferentes tipos de ações que culminam na informação, na redu-

ção e na reflexão sobre o consumo, tendo em vista a redução do desperdício e a destinação correta dos resíduos.

Realiza-se, de mais a mais, um trabalho de sensibilização que vai além da geração de economia, preocupando-se, antes, com seu principal compromisso, que é a gestão de resíduos, a conscientização e a contribuição para uma relação mais equilibrada em prol de uma convivência mais harmônica e respeitosa com o meio ambiente.

O Projeto conta com uma equipe de sete funcionários, dos quais três são exclusivos para a jardinagem, dois exclusivos para a coleta seletiva e reciclagem, havendo ainda uma técnica em meio ambiente/educadora ambiental e, por fim, o gestor, que também atua como educador ambiental.

Um dos maiores destaques do projeto é o Telhado Verde, que se distingue pela possibilidade de transformação de uma paisagem, antes “cinza” e “sem vida”, em um espaço verde e cheio de vida, com a presença de fauna e flora diversas. No entanto, cada vez que uma turma de alunos chega ao Telhado Verde, chamamos a atenção para o fato de que ali se assiste ao final de um ciclo e que, apesar de se tratar de um espaço de “destaque”, o processo todo se inicia efetivamente com a coleta seletiva, que podemos dizer que é o coração do Projeto. E ambos os espaços, tanto o Telhado Verde, quanto os espaços da coleta seletiva/compostagem, tornaram-se ambientes de educação ambiental, onde frequentemente passam alunos, de diferentes idades, para aprender algo a partir do que veem em sala de aula. É um espaço onde se pode fazer atividades como o professor preferir.

A equipe de educação ambiental pode dar instruções sobre plantações, trabalhar com atividades sensoriais, estudar a microfauna do local, proporcionar discussões sobre alimentação, agroecologia, usos de agrotóxicos, agricultura urbana, entre outros.

O importante é que a ida ao Telhado Verde não represente apenas uma visita, e, sim, um trabalho multidisciplinar, um verdadeiro laboratório de conhecimentos diversos. As pessoas podem assimilar essas informações e multiplicar o conhecimento. A ideia é justamente que as pessoas vejam esse espaço como uma área coletiva e com potencial para agregar benefícios e saberes à vida de todos.



Fotos 14: Telhado do edifício Ruy Barbosa, antes da adaptação para a horta orgânica (Acervo do Colégio)



Foto 15: Telhado do edifício Ruy Barbosa depois da implantação da horta orgânica, quando passou a ser chamado de Telhado Verde (Acervo do Colégio)

O Projeto também é responsável pelo manejo e manutenção de todos os jardins do Colégio. Somos vizinhos do Parque Trianon, estamos próximos à Avenida Paulista e buscamos favorecer e valorizar a presença de espécies nativas da Mata Atlântica em nossos jardins, o que está em sintonia com a proposta do Parque também. Essa atenção favorece o desenvolvimento desses microecossistemas, os quais, ao mesmo tempo que estão inseridos num contexto de forte urbanização, estão também inseridos no bioma da Mata Atlântica.

Considerações finais

O Projeto está se consolidando como um programa de sustentabilidade, que se tornou referência para outras escolas, universidades e projetos. A meta é continuar e aprofundar todas as ações já existentes, além de aprofundar as práticas de educação ecológica e ambiental.

Neste momento, o objetivo é construir um plano de educação ambiental interdisciplinar, que seja integrado com as diferentes áreas pedagógicas do Colégio, para que os espaços e práticas de educação ambiental sejam apropriados por toda a comunidade escolar e para que as atividades de educação ambiental possam constar do currículo escolar de maneira integrada, objetivo a ser alcançado pelo desenvolvimento de práticas educativas e ecológicas

sintonizadas com as demandas, os potenciais e as necessidades do século XXI. Segundo Capra:

A educação para uma vida sustentável – tema deste livro – é uma pedagogia que facilita esse entendimento (da teia da vida), por ensinar os princípios básicos da ecologia e, com eles, um profundo respeito pela natureza viva, por meio de uma abordagem multidisciplinar baseada na experiência e na participação. (CAPRA; 2006, págs. 14 e 15)

A educação por uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia, como cria vínculos emocionais com a natureza. Por isso, ela tem muito mais probabilidade de fazer com que as nossas crianças se tornem cidadãos responsáveis e realmente preocupados com a sustentabilidade da vida. (CAPRA; 2006, p. 14)

O autor ainda complementa esse raciocínio reafirmando a importância da horta escolar como local de aprendizagem:

Uma “sala de aula” que é especialmente apropriada para as crianças é a horta da escola, por religá-las aos fundamentos básicos da comida – e com a essência da vida – ao mesmo tempo que integra e enriquece praticamente todas as atividades escolares. Quando a horta da escola passa a fazer parte do currículo, nós aprendemos sobre os ciclos alimentares, por exemplo, e integramos os ciclos alimentares naturais aos ciclos de plantio, cultivo, colheita, compostagem e reciclagem. Por meio dessa prática, descobrimos também que a horta da escola, em sua totalidade, está embutida em sistemas maiores que também são teias vivas com os seus próprios ciclos. Os ciclos alimentares se cruzam com estes ciclos maiores – o ciclo da água, o ciclo das estações e assim por diante -, todos eles formando conexões na teia da vida planetária. (CAPRA; 2006, p. 14)

Acreditamos que esse entendimento da horta enquanto sala de aula pode ser estendido a outros espaços, como a própria coleta seletiva, a compostagem, o

jardim do Colégio, etc. São todos espaços onde há possibilidade de trabalhar com os ciclos da vida, das plantas, dos animais e insetos, e com a responsabilidade social diante dos resíduos que produzimos. Em todos esses ambientes, temos a oportunidade de observar e vivenciar as conexões daquilo que Capra chama de “teia da vida planetária”.



Foto 16: Alunos do Maternal II no Telhado Verde (Acervo do Colégio)

Numa sociedade cada vez mais dissociada de sua própria natureza humana e da natureza maior que a rege e controla em infintos ciclos; em um momento histórico em que as crianças das grandes metrópoles convivem mais com aparelhos eletrônicos e com alimentos industrializados do que com plantas, árvores ou pássaros; em um tempo em que as crianças mal tocam a terra com as mãos e os pés; quando muitas vezes desconhecem a origem de alimentos básicos, a origem da própria água que bebem; nesse contexto, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas possam aproximar essas crianças da natureza, construindo oportunidades de criação de vínculos e pontes, para, com isso, ajudar a edificar a afinidade, que resulta, por fim, em um olhar fraterno pelo planeta Terra. Como afirma Pamela Michael, “as pessoas protegem aquilo que amam”:

Nós acreditamos que as crianças que entendem e amam o lugar em que vivem, quando crescem, se tornam cidadãos engajados e comprometidos com a preservação desse lugar”.(MICHEL; 2006, p.147)



Foto 17: Alunos do Ensino Fundamental II no Telhado Verde (Acervo do Colégio)

As práticas do Projeto Plantar dialogam com a ideia de uma sociedade socialmente justa, ecologicamente correta e economicamente viável, e estão em sintonia com a agenda 2030 da ONU e seus 17 Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável. Trabalhamos com a lógica do “agir local, pensar global”, em associação com a tarefa de informar, comunicar e intervir sempre!

Referências

CAPRA, Fritjof. Prefácio **Alfabetização Ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

MICHAEL, Pamela. **Ajudando as crianças a se apaixonar pelo planeta Terra**: Educação ambiental e artística; em “Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável”. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e Educação Midiática**: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. Disponível em <<https://goo.gl/S4emBR>>. Acesso em 9 de jul. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Gestão Comunicativa e Educação**: caminhos da Educomunicação. Disponível em <<https://goo.gl/wtDJ9B>>. Acesso em 9 de jul. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. Disponível em <<https://goo.gl/rFS06n>> Acesso em 9 de jul. 2018.

Sobre os autores

Joaquim Felix Neto - Gestor e educador ambiental do Colégio Dante Alighieri. Gestor Ambiental (Faculdade Brás Cubas). Agente Socioambiental Urbano 14ª Turma UMAPAZ - (Universidade de Meio Ambiente e Cultura da Paz).

Laura Cintra Labaki - Técnica de meio ambiente, coleta seletiva e compostagem do Colégio Dante Alighieri. Educadora Ambiental e Permacultora. Licenciada e bacharel em Geografia (USP).

Verônica Martins Cannatá - Coordenadora-assistente e professora de Tecnologia Educacional no Colégio Dante Alighieri. Professora do curso de pós-graduação do Instituto Singularidades. Membro da ABPEducom. Mestra em Educação (UMESP). Pós-graduada em Sistema de Informação (FSA). Licenciada e bacharel em Ciências Sociais (FSA).

Educomunicação e educação ambiental crítica: uma oficina pedagógica de atualização docente

Rebeca Baltazar Chaves

Ronaldo Figueiró Portella Pereira

Milena de Souza Nascimento Bento

Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiência, oriundo de um produto pedagógico, gerado para a dissertação de Mestrado do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do Centro Universitário de Volta Redonda. Uma oficina pedagógica de atualização docente foi realizada com professores do Colégio Estadual Rondônia, localizado em Volta Redonda, interior do Estado do Rio de Janeiro. A temática da Educomunicação foi apresentada para os docentes que atuam no ensino técnico em Meio Ambiente da instituição com objetivo de instrumentalizá-los para aplicação de práticas educacionais correlacionadas à educação ambiental crítica tendo em vista a teoria de aprendizagem de Paulo Freire. Para demonstrar o passo a passo da criação desta oficina, faz-se necessário compreender alguns conceitos:

Educomunicação

Martín Barbero (200, p.60) acredita que “a educação tem de ajudar a criar nos jovens uma mentalidade crítica, questionadora, desajustadora da inércia, na qual as pessoas vivem” Este conceito foi usado pela primeira vez em 1999 com objetivo de nomear um conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento de ecossistemas comunicativos. Sendo estes ambientes democratizadores, em prol de espaços educativos e voltados à intervenções sociais mediadas pelas linguagens da comunicação.

Todavia, para que o tipo de educação aconteça, é preciso que o professor tenha conhecimento e subsídios para trabalhar práticas educativas diferenciadas com seus alunos. No documento final da Conferência Nacional de Educação (2014, p.88) é exposta a necessidade da “valorização profissional e, sobretudo, a política de formação inicial e continuada deve se efetivar a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) inseriu a educação para a comunicação nos currículos escolares. Nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, observou-se que existe a imprescindibilidade do ambiente escolar aproximar-se da comunicação. Quanto ao Ensino Médio, as novas diretrizes apontam que haja a presença das tecnologias e mídias voltadas à educação (CAMARGO et al, 2014).

É um desafio confrontar os métodos de ensino tradicionais e os conhecimentos midiáticos que os alunos adquirem fora do ambiente escolar e, conseqüentemente, o introduzirem na rotina educativa. Traçando um paralelo entre as teorias de aprendizagem e as teorias da comunicação, considera-se que ambas convergem para tendência de substituir o paradigma de “transmissão” do conhecimento puro e simples onde o saber do professor é passado para o aluno, para o paradigma de “mediação” que “é compreendido como modelo interpretativo e relacional de apropriação de conhecimentos” (JACQUINOT, 1998, p. 7). Schaun (2002) colabora ressaltando que o novo paradigma da educação está em sistematizar o processo do conhecimento acolhendo este novo espaço interdiscursivo e mediático. Libâneo (1998, p.10) contribui assegurando que “não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é, sozi-

nha.” Conclui-se que a construção da cidadania dos alunos depende de fatores internos e externos a instituição de ensino.

Diante deste contexto, surge a necessidade de qualificar um profissional capaz de valorizar a cultura midiática e trabalhar com ela a favor da formação de indivíduos críticos e racionais. Isso não significa transformar os alunos em pseudo-jornalistas ou apresentadores, mas ensiná-los sobre discursos, poder e construções da realidade (JACQUINOT, 1998). A ideia de formar um profissional com capacidades educomunicativas – um educador – é, de fato, buscar alguém que seja capaz de refletir sobre os impactos das mídias no cotidiano dos mais diversos grupos sociais. Ele deve ser capaz de gerir uma comunicação baseada em preceitos democráticos. Além disso, fomentar a criticidade quanto ao processo, criação, método e ato de comunicar. O ‘educar’ é um processo ainda em construção, dinâmico e que necessita da utilização correta de recursos e práticas educacionais (CAMARGO et al, 2014).

É fato que a sociedade do século XXI está cada vez mais “vinculada aos meios e tecnologias e informação e que, cedo ou tarde, isto vai modificar de maneira substancial os processos educativos e comunicativos” (OROZCO, 2011).

Um livro publicado pelos Ministérios de Educação e de Meio Ambiente, com representação da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2007, reuniu pensamentos e expressões de diversos autores. Dentre eles, Grácia Lopes Lima e Teresa Melo explanam sobre o tema em questão: Educomunicação. Elas lembram que a Educomunicação é apontada como um novo campo de conhecimento, tendo em vista que o termo é um neologismo entre ‘educação’ e comunicação – já que une elementos característicos das duas áreas de atuação reconhecidas e renomadas, entretanto, seu embasamento ultrapassa seus respectivos limites de atuação.

A Educação Ambiental

A Educação ambiental surgiu diante da necessidade de alertar a sociedade para os cuidados necessários com o meio ambiente. A Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999 dispõe sobre a educação ambiental como política pública.

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente (BRASIL, 1999).

A legislação determina que a Educação Ambiental esteja presente de forma articulada nos espaços de ensino formais e não-formais. O poder público passa a ter a obrigatoriedade de promover políticas públicas para “todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1999).

Dentre os princípios básicos da Educação Ambiental segundo a Lei em questão, inseridos no artigo quarto, estão: enfoque humanista, democrático e participativo; vinculação com as práticas sociais; avaliação crítica do processo educativo; abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais. Dentre os principais objetivos a serem alcançados, citados no artigo quinto estão: desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente e suas relações, democratização de informações, fortalecimento da cidadania e da solidariedade. Para isso, determina-se também que o professor responsável por desempenhar este tipo de atividade deve receber formação complementar com propósito de ter uma atuação mais eficiente (BRASIL, 1999). O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) publicado em 2003, afirma que suas ações

destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade – ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, resultando em melhor qualidade de vida para toda a população brasileira, por intermédio do envolvimento e participação social na proteção e conservação ambiental e da manutenção dessas condições ao longo prazo (BRASIL, 2003, p. 19)

Diante do exposto, é possível perceber a busca de torná-la parte integrante da realidade e da comunidade na qual o aluno está inserido, trazendo sua

vivência para a construção do conhecimento e da problematização acerca do tema a ser tratado.

A educação ambiental crítica

A interação entre o homem e o ambiente mudou drasticamente nas últimas décadas. Impulsionadas pelo capitalismo, mecanicismo e urbanizações, as degradações ambientais passam por um momento ecologicamente insustentável. Isso gera uma demanda de Educação Ambiental, que por sua vez deve ser crítica e reflexiva, capaz de gerar uma intervenção na realidade, por mais complexa que esta seja. Ela deve ser coletiva e para além dos muros das instituições de ensino (GUIMARÃES, 1995, 2004; SOFFIATI, 2002, LOUREIRO et al 2002).

A Educação Ambiental deve buscar um enfoque orientado em solução de problemas da comunidade, ser interdisciplinar, interativa e permanente, sendo orientada para o futuro. A comunidade deve passar a ter consciência de que a Educação Ambiental é capaz de promover a aquisição de conhecimentos, valores e habilidades que fomentem a resolução de problemas ambientais que já existem ou podem vir a existir (DIAS, 2004).

O Fórum Internacional das ONG's (1995) reforça estas questões e coloca que a Educação Ambiental deve estimular a sociedade a ser mais justa e ecologicamente equilibrada, conservando entre si a interdependência e diversidade. Para isso, é necessário que haja responsabilidades individuais e coletivas nos diversos níveis: local, nacional e planetário.

Silva e Carvalho *in* Saito et al (2011, p. 124) criticam que existem práticas educativas pertinentes aos temas ambientais restritas a perspectivas “preservacionistas/conservacionistas ou biologicistas” e são basicamente pragmáticas a soluções de problemas e “descontextualizam ou contextualizam de forma ingênua ou simplista” a realidade vivenciada pelos alunos.

A Educação Ambiental Crítica tem a proposta de ser uma alternativa a educação tradicional, potencializando a cidadania tanto dos discentes quanto dos docentes em busca de atuação em processos transformadores da realidade em busca de uma sociedade socioambientalmente sustentável e com valores mais consensos. Ela deve buscar integrar a educação formal e não-formal. O ideal é que

ela atue no ambiente escolar promovendo ações que transpassem os muros da escola e passe a engajar a comunidade. Deste modo, a articulação organizada de caráter popular será capaz de movimentar e desconstruir padrões negativos sob o ponto de vista ambiental (GUIMARÃES et al, 2009; SAITO, 2002).

Partindo deste conceito de integração, Guimarães (2004), bem como Freire (1992), defende o diálogo entre o indivíduo e a sociedade como forma de promover transformações sociais significativas. Para ele, é mais um momento no qual os docentes e discentes podem aprender juntos, de maneira complementar e dentro de um processo recíproco.

Freire (2015) considera que o educador democrático precisa estimular a capacidade crítica do educando, bem como sua curiosidade e insubmissão. Para isso, deve buscar trazer para a prática pedagógica objetos e situações realistas e pertinentes para aquele grupo ao qual a atividade se destina - para que o aluno não somente memorize o conteúdo, mas perceba sua relação com a realidade. Com isso, os educandos adquirem a capacidade de tornarem-se sujeitos do processo de aprendizado e da construção do saber. Não se deve promover um discurso “bancário” onde o conhecimento seja transmitido. É necessário produzir condições para que o aluno exerça seu senso crítico e aprenda.

Freire (1979, p.51) vê a educação como uma potencial forma de mudança e avanço social. Ele expressa que o trabalhador social que opta por este segmento, não teme a liberdade nem foge da comunicação. Estas pessoas doam esforços ‘de caráter humanista’ e centralizam-se “no sentido da desmistificação do mundo, da desmistificação da realidade”.

A construção da oficina pedagógica

Cuberes apud Vieira e Volquind (2002, p. 11), define oficina como “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto (...) que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Durante a prática de oficinas pedagógicas é possível criar um vínculo humanista, respeitando e valorizando a vivência e cultura de cada participante. É um modo de comunicação pertinente e de troca entre professor e aprendiz (VIEIRA, e VOLQUIND, 2002).

Além disso, Klein et al. (2005) defendem que as oficinas são uma boa opção de formação continuada para os profissionais da área da educação, tendo em vista a busca por aperfeiçoamento e prolongamento de sua formação inicial. As oficinas pedagógicas podem ser comparadas a minicursos ou cursos. Seu tema é trabalhado de forma objetiva e rápida (PRALON, 2004). Ela visa a “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAU, 1999, p.23).

Vieira e Volquind (2002, p. 11) a compreendem como:

uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combina o trabalho individual e a tarefa socializadora; garantir a unidade entre a teoria e a prática.

Ou seja, a parte prática da oficina colabora para a assimilação do que foi exposto e promove interação, troca de experiências e construção coletiva de saberes. Para isso, é preciso estabelecer quais abordagens serão mais eficientes para a proposta da oficina pedagógica.

A primeira parte da elaboração da oficina pedagógica foi composta por um questionário – para levantamento de informações acerca dos futuros participantes da oficina - e por uma entrevista com o diretor do Colégio para entendimento de algumas questões como a estrutura do curso, do corpo docente, programa pedagógico. Estes dados foram coletados e tabulados para auxiliarem na produção e organização da oficina.

A oficina foi destinada aos professores do curso técnico em Meio Ambiente do Colégio Estadual Rondônia, localizado na cidade de Volta Redonda, na região Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Este grupo foi escolhido por atuarem diretamente no âmbito da Educação Ambiental.

A participação dos docentes foi apresentada de maneira voluntária. O diretor da escola promoveu a aproximação e solicitou a prestatividade dos mesmos. Com este apoio, a pesquisa contou com a resposta de 11 questionários para elaboração da atividade. Destes, apenas seis professores puderam comparecer

na Oficina que foi realizada no dia 11 de Outubro de 2017, nas dependências do próprio Colégio.

A idade e a graduação dos participantes tornou-se fator determinante para a construção da oficina, afinal as faculdades de licenciatura podem não promover um debate suficiente sobre novas metodologias educacionais. Portanto, fez-se necessário considerar a linguagem correta e ter a sensibilidade para tratar com esta possível lacuna. Todos professores participantes possuíam mais de 30 anos de idade, sendo 46% deles entre 40 e 49 anos e 36% entre 30 e 39 anos.

Quanto à titulação: 64% dos professores eram pós-graduados, 18% dividiam-se entre mestres e doutores e os outros 18% somente graduados. Os professores do curso são graduados em: biologia, geografia, letras, direito, metalurgia, matemática, pedagogia, processamento de dados, língua inglesa e gestão ambiental. Isto demonstra a diversidade de profissionais que a Oficina foi capaz de capacitar. Deste modo, as práticas educacionais poderão ser aplicadas em diferentes cotidianos escolares.

O tempo de docência dos professores era bastante variado. Entretanto, todos atuam há mais de cinco anos na área da educação. 64% destes profissionais lecionam também em outras instituições de ensino, sendo mais da metade de seus alunos (65%) estudantes com idade acima de 20 anos.

Quando questionados sobre as metodologias de ensino prezadas, o resultado foi: 33% dos professores assumem que adotam uma metodologia tradicional, outros 33% consideram a problematização¹ e 27% apontaram as metodologias ativas². Um professor reconheceu o desconhecimento do termo 'sala de aula invertida'. Percebe-se, diante deste resultado, que uma parcela dos professores tende a ter uma postura mais tradicional. Porém, parte do corpo docente já era engajado com metodologias parecidas com a proposta na oficina.

1 Metodologia baseada na solução e problemas.

2 Metodologia que propõe o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Quando questionados sobre a Educomunicação, de fato, o resultado foi esperado. A maioria dos professores (82%) sequer tinham ouvido falar sobre o assunto e mais da metade confessou que não tinha ideia do que poderia se tratar. Além dessas descobertas, quando questionados sobre o que era essencial em uma oficina pedagógica, quase metade dos participantes alegaram que esperavam um material didático de apoio.

Como o questionário apontou o desconhecimento acerca da temática educ comunicativa, surgiu a preocupação de desenvolver uma introdução teórica substancial, mas com uma linguagem acessível e pouco técnica. Esta primeira etapa, portanto, baseou-se numa breve introdução sobre as transformações da sociedade, os alunos do século XXI e as novas tecnologias – tema que o diretor da escola sugeriu que fosse abordado, inclusive -. A partir disso a teoria da Educomunicação foi apresentada mediante citações de Soares, Barbero e Orozco – três profissionais que possuem obras robustas sobre o tema.

A comparação com as temáticas ambientais foi proposta por meio de apresentação de matérias jornalísticas que abordaram situações como desastres naturais, queimadas, saneamento básico e ecologia. O objetivo foi mostrar como aqueles produtos midiáticos poderiam ser utilizados de base para a elaboração de alguma atividade educ comunicativa que poderia ser pautada por aqueles assuntos em alta na mídia. Considerando, portanto, que assuntos macro poderiam trazer a discussão de como nossas ações micro colaborariam para seu acontecimento.

Depois disso, uma explicação sobre a estrutura de cada mídia foi exposta para os docentes baseada na cartilha que os fora confeccionada e entregue para os participantes. O principal objetivo da cartilha é servir como um auxílio para a produção de mídias. Este produto foi especialmente criado a partir dos resultados obtidos nos questionários. Neste momento, discutiram-se questões como: quantas colunas um jornal impresso costuma ter, qual deve ser o tamanho de uma imagem, quantos segundos um *take* de TV possui, alguns planos fotográficos e televisivos.

A dinâmica escolhida para a oficina foi a realização de um mini telejornal. A opção por esta mídia foi por ser capaz de envolver todo o grupo em uma só

atividade. Além disso, de todas as propostas pela Educomunicação, esta tende a ser vista como mais complexa por lidar com cortes e necessidade de edição de vídeos. Deste modo, se os professores percebessem que seriam capazes de realizar uma atividade assim, as outras tendem a tornar-se mais simples e esta deixaria de ser um possível desafio longe demais de ser alcançado. O tema foi pensado para relacionar a prática profissional deles e as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Uma pauta e a estrutura completa de uma matéria de TV foram confeccionadas previamente para poupar o tempo e também para facilitar a exposição deste tipo de material e como pode ser proposta sua produção. O texto da bancada do telejornal também foi levado impresso para que pudesse ficar como material de apoio para os participantes.

Para a dinâmica os materiais necessários foram: smartphone para gravar os vídeos, notebook com o software *Movie Maker* (que cabe destacar poderia ser trocado por algum aplicativo que possua a mesma finalidade de corte de vídeos). Cartolina e caneta foram disponibilizados para simularem os *teleprompters* utilizados pelos âncoras dos jornais televisivos, mas não precisaram ser utilizados.

A oficina durou duas horas e transcorreu de maneira bastante dinâmica, com uma interação constante dos participantes que apontavam curiosidades sobre a prática jornalística. Foram escolhidos dois âncoras, um repórter e três entrevistados que faziam parte da matéria. Eles foram responsáveis por todas gravações. Meu auxílio ficou por conta do enquadramento dos *takes*. Todo material audiovisual foi produzido na própria sala onde ocorreu a exposição teórica. O número de participantes, embora menor do que o esperado e consultado para a elaboração da oficina, colaborou para que a atividade fosse realizada de maneira enxuta e ligeira.

Um novo questionário, agora de avaliação, foi construído para que os docentes envolvidos pudessem dar sua opinião quanto a proposta da oficina. Deste modo, seria possível considerar se ela foi capaz de alcançar os objetivos propostos e quais pontos poderiam ser alterados para o melhor funcionamento desta atividade ou a de algum modelo semelhante. Como resultado, 100% dos participantes afirmaram que a oficina foi produtiva, capacitou-os com novos co-

nhecimentos, foram capazes de compreender o conceito de educomunicação. Além disso, também acharam o tempo satisfatório, bem como o material de apoio e a atividade prática proposta – sendo base, portanto, para uma possível aplicação de estratégias educacionais em suas respectivas salas de aula.

Os participantes também escreveram que a prática foi *“sob medida, muito bom!”*, *“foi muito produtiva a oficina. Informações claras e fáceis e aplicar ao nosso trabalho”*, *“foi o que eu esperava”*, *“achei a oficina muito boa, pois trouxe novas ideias para dinamizar as aulas”* e *“uma excelente visão e ótimo trabalho desenvolvido. Parabéns! Volte outras vezes”*.

Este modelo de oficina foi pensado de acordo com preceitos de Paulo Freire, como: estimular o diálogo, a curiosidade e fomentar um espaço democrático. Conforme já abordado neste trabalho, Freire destaca que a educação deve prezar pela comunicação e liberdade. Este ambiente foi criado de modo em que todos participantes envolvidos sentissem-se a vontade para tirar dúvidas, conversar e perguntar sobre questões jornalísticas, narrações de futebol e demais interesses sobre a prática desta profissão. Deste modo, muitas desmistificações podem ser proporcionadas – e foram.

Considerações finais

Paviani e Fontana (2009) apontam que as oficinas pedagógicas costumam ter duas finalidades, sendo elas: articulação de conceitos e construção coletiva de saber por meio de tarefas realizadas em equipe. Percebe-se que o modo como esta oficina foi realizada colaborou para estas finalidades. As mesmas autoras também consideram que o planejamento prévio precisa ser flexível para se adequar a realidade dos participantes. Os dados indicam, portanto, que a atitude de elaborar o material – até então imprevisto – para ser apresentado e disponibilizado aos participantes, colaborou para o sucesso da oficina. Ou seja, ser flexível quanto à estrutura inicialmente planejada, contribuiu para os bons resultados obtidos.

Tendo em vista todo o processo de elaboração da oficina, completamente destinado a atender e sanar as necessidades expostas previamente pelo corpo docente envolvido na atividade, a participação ativa do grupo e o resultado

dos questionários de avaliação, pode-se considerar que o modelo de oficina proposto foi satisfatório e alcançou seu principal objetivo que era de capacitar e sensibilizar os professores participantes quanto as potencialidades da Educomunicação no Ensino tanto do Meio Ambiente, quanto em outros segmentos. A “Cartilha Educom de recursos jornalísticos” foi de suma relevância para que os professores contem com um material de apoio didático, prático e de fácil compreensão capaz de auxiliá-los em futuras atividades a serem desenvolvidas seguindo preceitos da Educomunicação. Sua elaboração realizada seguindo as considerações tecidas pelo primeiro questionário preenchido pelo corpo docente da Instituição foi imprescindível para um andamento prazeroso e dinâmico da oficina. Isto demonstra a necessidade de conhecer bem seu público antes de propor uma atividade que contenha um assunto diferente e ainda distante de quem irá participar.

Considerando a TV como o principal veículo de comunicação para os brasileiros, a escolha desta mídia como parte da dinâmica também foi interessante e trouxe, de fato, a aproximação dos participantes e um interesse especial em reproduzir uma situação constantemente vista em seu cotidiano. Foi possível perceber um real envolvimento e apreço pela atividade.

Conclui-se que a oficina atendeu os anseios dos professores que participaram da atividade e seu tempo foi satisfatório, não dando margem para que o conteúdo fosse superficialmente exposto, bem como demasiadamente fastidioso. Deste modo, alcançou a sensibilização dos docentes envolvidos quanto às potencialidades e possibilidades de aplicação das práticas educacionais. Além disso, a pesquisa demonstra, de fato, a convergência dos conceitos que baseiam a Educomunicação e a Educação Ambiental Crítica, como: educação participativa, que promove o diálogo e resolução de problemas, também busca trazer uma consciência crítica e cidadã. Deste modo, sugere-se que esta possa ser usada de maneira transversal em instituições de ensino e ambientes formais e informais.

Referências

- BERNARDES, M. B. J; PRIETO, E. C. Educação ambiental: disciplina versus tema transversal. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Porto Alegre, v.24, p.173-185, jan-jul 2010.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.planalto.gov.br
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. 3.ed. Brasília: MEC/MMA, 2003.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9795/99. Brasília, 1999.
- CAMARGO, V. R. T. et al. Educomunicação e Formação de Professores no projeto Tecnologias e Mídias Interativas na Escola” (TIME): conexões entre práticas de ensino e de aprendizagem. Educação Por Escrito. Porto Alegre: v. 5, n. 2, p. 286-300, jul.-dez. 2014.
- CANDAUI, V. M. A didática em questão. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CNE - Conferência Nacional de Educação. Ministério da Educação. 2014. Disponível em <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>> Acesso em 1 mai. 2016.
- DIAS, G. F. Educação ambiental princípios e práticas. 9. ed. São Paulo, Editora Gaia,2004.
- FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs. Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. Rio de Janeiro, 1995.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 22ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. Educação e mudança. 25. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 43. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GUIMARÃES, M. et al. Educadores ambientais nas escolas: as redes como estratégia. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 49-62, jan./abr. 2009.
- GUIMARÃES, M. A dimensão ambiental na educação. Campinas: Papyrus, 1995.
- GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papyrus, 2004.

JACQUINOT, G. O que é um educador? O papel da comunicação na formação dos professores. I Congresso Internacional de Comunicação e Educação. São Paulo: mai. 1998. Disponível em <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>> Acesso em 1 mai. 2016.

KLEIN, T. A. da S. et al. Oficinas pedagógicas: uma proposta para a formação continuada de professores de biologia. In: Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, nº5, 2005, p. 1-7.

LIBÂNIO, J. C. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LOUREIRO, C. F. B. (org). A Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à Educação: inovações no campo da comunicação colocam desafios para a Educação que não devem ser menosprezados quando se pretende a construção da cidadania. In: Revista Comunicação & Educação da USP, São Paulo, v. 181, p. 51-61, maio-ago, 2000.

MEC. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola/ V 216. Coordenação: Soraia Silva de Mello, Raquel Trajber. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004660.pdf>>

OROZCO, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. Em: Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento. CITELLI, Adilson e COSTA, M. C. Castilho. (orgs.). São Paulo: Paulinas, 2011.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. In Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

PELICIONI, M. C.; JUNIOR, P. A. Educação ambiental e sustentabilidade. 2. Ed. Barueri: Manole, 2014.

PRALON, L.H. Oficinas pedagógicas de Ciências: revelando as vozes de um discurso na formação continuada de professores. 2004. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SAITO, C. H. et al. Conflitos socioambientais, educação ambiental e participação na gestão ambiental. Sustentabilidade em debate, Brasília, v.2, n.1, p.121-138, jan./jun. 2011.

SCHAUN, A. Educomunicação. Reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO, Ronaldo Souza de (org.). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. Oficinas de ensino: o quê? Por quê? Como? Porto Alegre; Edipucrs, 2002.

Sobre os autores

Rebeca Baltazar Chaves - mestra em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo UniFOA, especialista em Marketing Digital (UCAM), professora de Jornalismo (UniFOA), Volta Redonda - RJ rebecaabaltazar@gmail.com

Ronaldo Figueiró Portella Pereira – doutor e mestre em Ecologia (UFRJ), professor do Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. ronaldofigueiro@gmail.com

Milena de Souza Nascimento Bento – doutora e mestra em Ecologia (UFRJ), professora do Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. milenenascimento@gmail.com

EDUCOMUNICAÇÃO NO BRASIL E NA EUROPA

Comunicação, educação e comunidades sustentáveis

Andrée Marie Louise de Ridder Vieira

Introdução

A Agenda 2030 e os ODS - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) demandam à sociedade global um grande desafio para cumprir suas metas até o ano de 2030. Isso implica estabelecer parcerias colaborativas entre todos os segmentos da sociedade para desenvolver cidades inclusivas, criativas, educadoras e mais sustentáveis.

Num país como o Brasil, a megadiversidade biológica, cultural e socioeconômica acrescenta uma responsabilidade maior para encontrarmos soluções inovadoras para a sustentabilidade local. É preciso envolver cada comunidade, em toda sua diversidade, como co-responsável pelo desenvolvimento humano e econômico em sinergia com a conservação ambiental.

No caso de territórios vulneráveis, como a Mata Atlântica, a participação das comunidades litorâneas é de grande relevância. Sobretudo, sua capacidade de tornarem-se ativas e protagonistas das transformações socioambientais mantendo a sustentabilidade dos serviços ambientais deste bioma.

A Mata Atlântica restringe-se, atualmente, a apenas 8,5% do seu território original (SOS Mata Atlântica, 2017), ocupando o quinto lugar do ranking dos 34 *Hotspots* prioritários para a conservação identificados em todo o Planeta (Conservação Internacional, 1999).

O conceito de *Hotspots* foi criado, em 1988, pelo ecólogo inglês Norman Myers, quando vários cientistas estavam preocupados em estabelecer prioridades para conservar áreas endemicamente ricas e ao mesmo tempo garantir a proteção dos lugares mais ameaçados do mundo. Deste modo, tem-se como *Hotspot*:

“É considerada *Hotspot* uma área com pelo menos 1.500 espécies endêmicas (não são encontradas em nenhum outro local) de plantas e que tenha perdido mais de 3/4 de sua vegetação original” (Mittermeier et al,1999).

O Corredor de Biodiversidade da Serra do Mar, na Mata Atlântica é, há 14 anos, o território prioritário de atuação da OSCIP Instituto Supereco. Fundado em 1994, o Supereco possui renomado trabalho nos campos da educação, cultura, comunicação, conservação e sustentabilidade, a partir de um eixo temático estratégico: “oceano, água, floresta, clima e sociedade” (www.supereco.org.br).

No Brasil, a instituição foi uma das pioneiras na Educação ambiental transversal e multidisciplinar e na Educomunicação. 23 programas socioambientais implantados geraram mais de um milhão de beneficiários diretos.

Os processos metodológicos e os resultados institucionais alcançados estão alinhados com as políticas públicas brasileiras do seu campo de atuação, e com vários dos 17 ODS da Agenda 2030, cumprindo muitos dos desafios propostos no papel.

A partir desta experiência institucional, pretende-se abordar alguns apontamentos e reflexões acerca da comunicação como estratégia de sensibilização, mobilização socioambiental e educação para a sustentabilidade. Ademais, sua influência direta no comportamento humano e na formação de comunidades mais sustentáveis no litoral norte de São Paulo. Para Diegues (2003, p.1):

“A construção de comunidades e sociedades sustentáveis deve partir da reafirmação de seus elementos culturais e históricos, do de-

envolvimento de novas solidariedades, do respeito à natureza não pela mercantilização da biodiversidade, mas pelo fato que a criação ou manutenção de uma relação mais harmoniosa entre sociedade e natureza serem um dos fundamentos das sociedades sustentáveis”.

A ideia não é trazer conclusões e respostas neste momento, uma vez que tais objetivos fazem parte da linha de investigação da autora, que está em desenvolvimento no Mestrado em Ciências da Comunicação da Universidade Fernando Pessoa, em Porto, Portugal.

Contudo, é almejado que os leitores deste texto, e os participantes do II Congresso Internacional de Comunicação e Educação e do VIII Encontro Brasileiro de Educomunicação, possam refletir sobre suas próprias experiências educacionais.

O estudo de caso da investigação (2018/2019) é o Projeto Tecendo as Águas. A iniciativa já foi premiada com o 1º Lugar do prêmio “LIF 2015 – Clima e Sociedade: a mudança começa em nós”, da Câmara de Comércio França-Brasil; com o “Melhores Práticas de Educação Ambiental e Gerenciamento de Recursos Hídricos de 2014”, durante o “XII Diálogo Interbacias de Educação Ambiental em Recursos Hídricos – Água & Energia”; e, ainda, eleito entre os melhores projetos brasileiros selecionados pela Abong (Associação Brasileira de ONGs) para fazer parte da delegação brasileira no Fórum Social Mundial de 2015, na Tunísia, África.

A autora estabeleceu quatro objetivos estratégicos para sua investigação no estudo de caso. São eles:

- a) a comunicação pode ser considerada uma estratégia educativa para aproximar os complexos temas ambientais das comunidades, de forma a garantir interesse e mobilização social?
- b) quais metodologias e características ela necessita apresentar para produzir as transformações sociais e ambientais esperadas?
- c) em que medida os atores sociais promotores e receptores da educomunicação são beneficiados? Tornam-se ativos, influenciadores de outras pessoas e multiplicadores de boas práticas de sustentabilidade?

d) quais aspectos são considerados estratégicos para que os beneficiários de processos educacionais tenham permanência, continuidade e emancipação, após a retirada dos promotores dos projetos de educação?

Os ODS e as políticas públicas para as mudanças locais

Antes de passar diretamente ao tema da comunicação, propõe-se resgatar um histórico acerca do surgimento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Segundo o relatório “*2017 Revision of World Population Prospect*”, lançado pela Organização das Nações Unidas, a população mundial deve alcançar 9,6 mil milhões de habitantes em 2050 (UNPD, 2017).

O aumento significativo de habitantes nas cidades do planeta impactará diretamente sobre as infraestruturas, os serviços e a demanda excessiva pelos recursos naturais, alterando significativamente as áreas urbanas e naturais.

A prospecção de uma possível insustentabilidade planetária não é nova. O Relatório Brundtland (CMAD, 1987, p. 46) já apontava atenção especial para essa questão, quando definiu, em 1987, o desenvolvimento sustentável como “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades”.

Com o advento da Conferência RIO 92, em junho de 1992 no Rio de Janeiro, o conceito ganhou força mundial e forte apelo na mídia de massa. O termo sustentabilidade foi, aos poucos, sendo incorporado nas pautas cotidianas dos diversos veículos de comunicação, nas agendas de grande parte das nações e nos vários segmentos sociais.

Na ocasião, foi lançado oficialmente um dos principais documentos mundiais norteadores da educação ambiental, o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Já é possível identificar, entre seus Princípios e Ações, uma interface relevante entre a comunicação e a educação.

Sobretudo, quando o Tratado propõe ações que destacam a importância da memória, cultura e os saberes populares, assim com a transmissão dos conhe-

cimentos tradicionais intergeracionais, como instrumentos de uma educação transformadora, crítica e voltada às sociedades mais sustentáveis.

Questiona-se, inclusive, o papel dos meios de comunicação de massa, cabendo a escrita de um princípio específico como norteador de uma comunicação menos comercial e meramente midiática, mais democrática e articulada, em grupos e redes comunicativas para o intercâmbio de experiências:

“Princípio 14: A Educação Ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável, e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informação em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores.” (Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, ONU, 1992)

Em um modelo capitalista difundido em larga escala, conciliar integralmente a dimensão ambiental, com a dimensão social e a dimensão econômica tornou-se quase um feito inviável. Conhecido como o tripé da sustentabilidade (*triple botton line*), as limitações quanto a sua real exequibilidade levaram Martine e Alves (2015, p.24) a nomeá-lo de “trilema da sustentabilidade do século 21”.

Na tentativa de direcionar esforços nessa integração, a Organização das Nações Unidas propõe, em 2000, uma agenda mundial comum regida pelos Objetivos do Milênio (ODM). Trata-se de um conjunto de metas para a redução da pobreza, a promoção social e a proteção do meio ambiente (Okado e Quinelli, 2016, p.118).

O prazo foi exíguo para cumprir metas tão relevantes, previsto ainda no século XXI, de modo que a Organizações das Nações Unidas aproveitou, estrategicamente, a Conferência RIO+20 em 2012 para a criação de um novo painel intergovernamental.

Surge, então, a Agenda 2030, que contém 169 metas, estendendo o prazo até 2030 para uma diretriz futura comum a partir de 17 ODS - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (Okado e Quinelli, 2016, p.111-126).

Mas, como alcançar uma meta tão ambiciosa se grande parte da crise da insustentabilidade, no século XXI, decorre da falta da cultura para a sustentabilidade e de um modelo de desenvolvimento totalmente linear?

Durante décadas, pessoas, sociedade, negócios, valores e planeta tiveram realidades distintas e sem visão de interdependência. Paralelamente, os processos educativos e comunicativos também foram fragmentados e deixaram a desejar no cenário da insustentabilidade.

Atualmente, não faltam conhecimento científico e dados para conhecer o que precisa ser feito. Logo, um dos principais desafios da “ciência da conservação” é aproximar e popularizar amplamente as complexas questões acadêmicas e ambientais para a sociedade em geral.

Este processo passa pela necessidade de re/construção dos conceitos científicos, técnicos e tecnológicos da área ambiental, antes inatingíveis a esse público, numa dimensão de conteúdo, linguagem e formato capazes de promover a sua real compreensão e a apropriação pelas comunidades (Caldas, 2000, p.8).

Para além de novas soluções tecnológicas, é preciso que estratégias de (eco) educação e de comunicação saiam da borda e sejam o “centro da sustentabilidade”. Criar a cultura da sustentabilidade e significá-la como um propósito comum.

Isso implica desafiar cada localidade a desenvolver, simultaneamente, sociedades mais pacíficas e a construir comunidades mais sustentáveis e inclusivas, conforme os 5 Ps da Agenda 2030: pessoas, planeta, parcerias, prosperidade e paz. (United Nations, 2015).

Assim, a comunicação é um precioso caminho para romper a alienação e a desigualdade em uma sociedade. O conhecimento com propósito tem um papel fundamental na democracia, na emancipação e no desenvolvimento social e econômico.

Nesta direção, o Ministério do Meio Ambiente do Brasil instituiu uma linha de ação - “Comunicação para Educação Ambiental”, em seu Programa Nacional

de Educação Ambiental (ProNEA, MMA, 2015). Um dos objetivos foi valorizar aspectos pedagógicos que proporcionem maior participação e diálogo da sociedade, como segue:

“A comunicação atua por meio de produção, gestão, disponibilização e veiculação de informações no campo da educação ambiental, de forma interativa e dinâmica, estimulando a participação e o controle social” (ProNEA, MMA, 2015)

A autora propõe algumas reflexões a respeito deste estímulo de produtos de comunicação para a educação concebidos no Brasil:

- a) Com que frequência os processos e produtos de comunicação são concebidos a partir da valorização da iconografia brasileira e da sociodiversidade, retratando os cenários da atualidade e gerando pertencimento?
- b) Com que frequência produtos de comunicação são resultado de processos participativos envolvendo o próprio público nas etapas de concepção, desenvolvimento, uso e monitoramento?
- c) Quantos apelos visuais e mensagens são apenas informativos, cheios de dados sem significado, sem apoiar processos formativos?
- d) Quantos recursos são gastos com produtos e processos comunicativos que não possuem o melhor formato e abordagem para um determinado perfil de público?

A educomunicação socioambiental transdisciplinar

Segundo Sartori (2006, p.1) as “inter-relações Comunicação-Educação estão presentes tanto em situações educativas, formais ou não formais, quanto em ações comunicacionais específicas das mídias”. A educomunicação e os ecossistemas comunicativos surgem desta articulação lógica, sendo retratados em dois olhares complementares:

“O conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, des-

ta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas” (Soares, 2010, p.36).

“Educomunicação, inclui-se, sem reduzir-se, o conhecimento das múltiplas linguagens e meios através dos quais se realiza a comunicação pessoal, grupal e social. Abrange também o senso crítico, inteligente, diante dos processos comunicativos e de suas mensagens, para descobrir os valores culturais próprios e a verdade” (CENECA/UNICEF/UNESCO, 1992).

Considerando a educação em larga escala, não há como negar que a escola pode se tornar um campo fértil para os processos de educomunicação e a formação de comunidades mais sustentáveis. Especialmente no Ensino Médio, onde os jovens são preparados para ingressar nas atividades profissionais e há o desinteresse pela educação tradicional frente aos avanços do mundo digital. Contudo, conforme Silva (2015, p.55), nem toda escola compreende o verdadeiro papel da Comunicação para a educação transformadora:

“Para muitas instituições, como a escola, a Comunicação ainda é vista somente pela perspectiva técnica dos meios de comunicação e não como uma possibilidade de olhar o mundo de maneira crítica de forma a incentivar o empoderamento do interlocutor e reforçar o seu sentimento de pertencimento, tornando-o parte do processo de significação e ao mesmo tempo em que o torna capaz de se apropriar e utilizar técnicas e dos procedimentos inerentes ao fazer comunicacional”.

Sob esta perspectiva, a educomunicação não deve ser considerada como uma nova disciplina a ser introduzida nas escolas brasileiras. Haja visto o que ainda acontece nas discussões sobre a educação ambiental ser ou não uma disciplina obrigatória, mesmo que amparada pela Lei no 9.795/99 (Lei da Educação Ambiental) como uma área transversal e com boas práticas de referência nacional para o mundo.

Soares (2011, p.25) reforça a educomunicação como “um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo”. Deste modo, ela é capaz de per-

mear todas as áreas de conhecimento curriculares para despertar e revelar o potencial criativo de cada aluno.

O Instituto Supereco investe boa parte de seus esforços em processos transversais e de empoderamento. Prioriza metodologias participativas que instiguem os comunitários a produzirem “comunicação” e “mensagens” significadas a partir do conhecimento sobre o seu território e a leitura crítica de sua própria realidade, cultura e saberes locais.

Os apontamentos de Mário Kaplún (2014) relatam que uma determinada prática de comunicação focada em processo contribui para a transformação da pessoa, entre as pessoas, e da comunidade onde ela vive.

O PronEA passa a amparar legalmente o conceito de educomunicação socioambiental e dá significado ao trabalho do Instituto Supereco. Segundo Costa (2008, p.10), a educomunicação socioambiental:

“Refere-se ao conjunto de ações e valores que correspondem à dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais, marcados pelo dialogismo, pela participação e pelo trabalho coletivo. A indissociabilidade entre questões sociais e ambientais no fazer-pensar dos atos educativos e comunicativos é ressaltada pelo termo socioambiental. A dimensão pedagógica, nesse caso em particular, tem foco no “como” se gera os saberes e “o que” se aprende na produção cultural, na interação social e com a natureza”.

Com base em valores como ética, cuidado e o respeito à diversidade, a Educomunicação Socioambiental traz oito princípios norteadores. Eles podem auxiliar a composição de diretrizes de monitoramento e avaliação dos processos e resultados desta área, inclusive na pesquisa da autora junto aos grupos focais. São eles:

“a) 1º - Compromisso com o diálogo permanente e continuado; b) 2º - Compromisso com a interatividade e produção participativa de conteúdos; c) 3º - Compromisso com a transversalidade; d) 4º - Compromisso com o Encontro/Diálogo de Saberes; e) 5º - Compromisso com proteção e valorização do conhecimento tradicional

e popular; f) 6º - Compromisso com a democratização da comunicação e com a acessibilidade à informação socioambiental; g) 7º - Compromisso com o direito à comunicação; e h) 8º - Compromisso com a não discriminação e o respeito à individualidade e diversidade humana” (ProNEA, 2015)

Os grupos focais da investigação serão divididos em dois segmentos: a) beneficiários - formados por alunos comunitários das atividades de educomunicação do eixo “No Ritmo das Águas”, do Projeto Tecendo as Águas; b) educadores - formado por representantes da equipe de educação ambiental e de educomunicação do projeto.

Pretende-se analisar como ocorrem as mudanças pela relação ensinar-aprender-agir, por meio do processo “aprender fazendo junto” e do diálogo entre educadores e educandos. Nesta direção, Soares (2014, p.147) apresenta “valores educativos” importantes aos profissionais da educomunicação:

a) a opção por aprender a trabalhar em equipe, respeitando as diferenças; b) a valorização dos erros como parte do processo de aprendizagem; c) o amparo a projetos dirigidos à transformação social; d) a gestão participativa de todo o processo de intervenção comunicativa”.

Estudo de caso: Projeto Tecendo as Águas no litoral norte de SP

Nos últimos dez anos, o litoral norte do estado de São Paulo apresentou o maior crescimento populacional do estado. Grande parte desse fenômeno decorreu da implantação simultânea de megaempreendimentos nos segmentos de petróleo, energia, gás e transporte viário em área de pré-sal da Bacia de Santos.

A principal vocação socioeconômica da região, geradora de renda para as comunidades, é o turismo. A Serra do Mar deste litoral abriga a grande malha de recursos hídricos que abastece de água doce todas as atividades econômicas, a população do litoral norte e os turistas, que colaboram para triplicar o número de habitantes das cidades na alta estação.

Os impactos socioambientais desta ocupação são significativos, desde a pressão sobre a segurança hídrica e a infraestrutura insuficiente; até a descaracterização do patrimônio material e imaterial de influência caiçara.

É neste cenário que o Instituto Supereco atua, há 14 anos, com o planejamento territorial integrado e a gestão compartilhada e conservação das bacias hidrográficas mais críticas e prioritárias para abastecimento público, em Caraguatatuba e São Sebastião: a Bacia Rio Juqueriquerê e a Bacia do São Francisco, das quais dependem os serviços ambientais e a socioeconomia.

Para engajar as comunidades e parceiros neste desafio, o Supereco cria suas estratégias de comunicação de forma integrada, valorizando a iconografia e a participação dos atores sociais diversos. Os produtos, mensagens e processos comunicativos são concebidos retratando os cenários, personagens, boas práticas e conteúdos socioambientais da região, de problemas a soluções.

A metodologia aplicada é *learning by doing* (aprender fazendo), por meio de oficinas participativas comunitárias, que diferenciam a comunicação meramente informativa e midiática da comunicação formativa e crítica. O objetivo é sensibilizar as pessoas, tornando-as ativas para ler criticamente sua realidade, compreender, produzir, gerir e disseminar conhecimento com pertencimento local.

Entre 2007 a 2009, o Supereco implementou o Projeto “Água de Beber”, a partir do edital público Petrobras Ambiental 2006. O projeto foi um dos pioneiros da educomunicação no litoral norte, com a produção de 120 spots de rádio com o apoio das comunidades atendidas, veiculados em rádios comerciais - Rádio Morada FM e Rádio Caragua FM.

Em 2013, a instituição lança o *Projeto Tecendo as Águas: uma rede de cooperação pela vida*, contemplado pelo edital público Petrobras Socioambiental 2012. O Tecendo é o estudo de caso da autora e tem o patrocínio da Petrobras e o apoio de parceiros como Instituto Educa Brasil, CBH-LN, Prefeituras de Caraguatatuba e de São Sebastião, Refresh Brazil, OBME - Organização Brasileira de Mulheres Empresárias, Instituto Trata Brasil, CEAG - Centro de Educação Ambiental de Guarulhos.

A articulação de uma rede de atores estratégicos tem o papel de somar experiências, diálogos e boas práticas de lideranças dos setores públicos, Ongs, empresas e colegiados da região, juntamente com o Grupo Ciclos Contínuos. Este Grupo corresponde a lideranças comunitárias de vários segmentos do projeto, que atuam como multiplicadores e mobilizadores sociais nas comunidades beneficiadas.

A educação ambiental e a educomunicação são os eixos transversais que conectam seis áreas temáticas tecidas num rico mosaico:

- 1) *Saberes das Águas* - formação continuada de educadores (formal e não formal);
- 2) *Águas da Mata* - restauração de matas ciliares, ecoeficiência na zona rural e agroecologia;
- 3) *Se Liga nas Águas* – campanhas educacionais de saneamento e saúde para ligações das edificações factíveis ao sistema de esgotamento sanitário;
- 4) *Conhecendo as Águas* – gestão das águas e florestas com diagnósticos socioambientais e sanitários participativos; estudos científicos e monitoramentos para subsidiar as políticas públicas de águas, uso e ocupação do solo e vegetação;
- 5) *Caminho das Águas* – implantação de um roteiro ecoturístico, educativo, histórico e cultural em São Sebastião; e
- 6) *Ritmo das Águas* – educomunicação (rádio, web e audiovisual) para comunidades, as quais apoiam a programação da Rádio Web Supereco, as mídias sociais e o website supereco (www.supereco.org.br)



Figura 1 – Mosaico de áreas integradas do Projeto Tecendo as Águas
Fonte: Instituto Supereco, 2013.

A integração entre os campos da comunicação e educação tem sido a principal estratégia de sensibilização, mobilização e multiplicação das intervenções. Assim como o diálogo, trocas e compartilhamento de técnicas, metodologias e conhecimentos com os vários saberes da região: tradicional, cultural, tecnológico e científico.

Espera-se que, ao vivenciarem processos de educomunicação, os beneficiários comunitários e os educadores possam alcançar:

- a) o desenvolvimento pessoal, com a elevação da autoestima, a oralidade, o interesse no protagonismo social;
- b) o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais e de comunicação;
- c) a visão crítica dos conteúdos de massa;
- d) diferentes maneiras de ver e agir no mundo;
- e) a produção democrática das formas de se comunicar, apostando na capacidade expressiva de pessoas de qualquer idade, origem, comunidade e com sua linguagem própria;
- f) a capacidade de produzir, gerir e disponibilizar informação e conhecimento sobre temas socioambientais e culturais, trabalhando o conceito de audiências ativas com a formação de grupos locais para a produção de conteúdos e produtos de comunicação em rádio, WEB e vídeo; e
- g) a melhoria de sua participação nos principais canais e fóruns de discussão das temáticas sociais e ambientais da região.

Pesquisar, compreender o território e produzir roteiros, reportagens, spots de rádio, radionovelas, vídeos, blogues, logomarcas, entre outros, reforçam nos alunos comunitários a participação e o reconhecimento da importância da “voz da comunidade” pelas mídias; o que não ocorre com regularidade nos espaços públicos e até mesmo nas escolas tradicionais.

Quando a sociedade recebe uma mensagem concebida e comunicada pelos próprios comunitários, há maior significado, valor e adesão.

É também uma forma de demonstrar aos gestores de políticas públicas a importância de investirem em processos educativos mais criativos e eficientes.

Ainda mais voltados ao exercício da cidadania plena, extrapolando os muros da escola e da comunidade para a valorização dos talentos e da diversidade, conforme inspira Morin (2000, p.13):

“Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos”.

Como principais resultados atingidos até o momento (etapa 1 e 2) temos:

- Mais de 20 cursos e oficinas de educomunicação (Rádio, TV, Cinema e Web), resultando na produção de spots de web e comerciais, vídeos, blogs, conteúdos para redes sociais e canais digitais. Em destaque, a participação de jovens do Ensino médio da E.E Nair Ferreira Neves (Bairro São Francisco) e da EE Josepha de Sant’Anna Neves (Bairro Topolândia), além de alunos da APAE, crianças e jovens do Ponto de Cultura do grupo de Maracatu Odé da Mata;
- 01 radioweb (<http://radiosupereco.com>), com programação cultural e conteúdo jornalístico focado nos temas dos ODS e apoio dos alunos da educomunicação na produção de conteúdo;
- 01 Concurso cultural da logomarca do Roteiro Caminho das Águas;
- 01 amostra de Vídeos Socioambientais;
- 01 blog alimentado com notícias geradas pelos beneficiados;
- 03 Festivais Culturais Tecendo as Águas;
- Cobertura jornalística dos alunos em eventos, cursos, oficinas, mutirões, entre outras ações do projeto e da região.



*Figura 2: Jovens alunos de educomunicação e educadores, da etapa 1, na cobertura do “Workshop de Segurança Hídrica, Caraguatatuba, SP, 2015
Fonte: Acervo Instituto Supereco, 2015*



*Figura 2: Jovens alunos de educomunicação, da etapa 2, na cobertura do “Circuito de Surf Gabriel Medina do IGM”, no evento “Bateria Limpa”, Maresias, SP, 2018
Fonte: Acervo Instituto Supereco, 2018*

Além dos grupos focais, o estudo de caso também irá analisar uma amostra de treze tipos de materiais da comunicação integrada do projeto. Abordagem, formato, conteúdo, mensagens, representatividade local, design, apelos emocionais e socio cognitivos, além de outras características, serão avaliadas no conjunto integrado de produtos que se complementam entre si. O Documentá-

rio Tecendo as Águas, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8lO-BcZlrTRw&t=29s> traz referências visuais destes produtos.

Assim, a análise do formato e do conteúdo da amostra documental passa, necessariamente, pela capacidade de a sua comunicação criar significados juntos aos atores sociais, a partir da gestão integrada de suas mensagens (Pereira, 2004, p.1985-1985).

Conclusão

Os resultados da investigação da autora pretendem mostrar os aspectos positivos e as fragilidades que podem inspirar e subsidiar futuras estratégias e experiências afins de educomunicação socioambiental, nacionais e internacionais, que influenciam a formação de comunidades mais sustentáveis.

Segundo Kaplun (2014, p. 68), “para que esse processo de autoaprendizagem se desenvolva é essencial dotar o sistema de estímulo, de uma motivação”. Assim, pretende-se colocar em debate a própria sustentabilidade da educomunicação pelos beneficiários, após a saída dos promotores da intervenção.

Conclui-se, a princípio, que o tempo, as metodologias adotadas, o alinhamento e o fortalecimento das políticas públicas locais e nacionais são fundamentais para o sucesso das iniciativas de educomunicação.

Referências:

APARICI, Roberto. Introdução: a educomunicação para além do 2.0. São Paulo: Editora Paulinas, 2014.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. (Org.) (1987). Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development. United Nations Documents.

CALDAS, Graça. Mídia, ciência, tecnologia e sociedade. São Paulo: Fapesp Pesquisa, n. 60, p. 8, 2000.

COSTA, Francisco de Assis Morais da (org). Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação. Brasília: MMA, 2008

DIEGUES, Antônio Carlos. Sociedades e comunidades sustentáveis. São Paulo: Nupaub-USP, 2003

KAPLÚN, Mário. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (org). Educomunicação: para além de 2.0. São Paulo: Editora Paulinas, 2014. p.59-78

MARTINE, George; ALVES, José Eustáquio Diniz. (2015) 'Economia, sociedade e meio ambiente no século 21: tripé ou trilema da sustentabilidade?', Revista Brasileira de Estudos de População, (ahead), pp. 0–0. doi: 10.1590/S0102-3098201500000027P.

MITTERMEIER, Peter. et al. Hotspots Revisited: Earth's Biologically Richest and Most Endangered Terrestrial Ecoregions. Whashington: CEMEX: Agrupación Sierra Madre, 1999.

MORIN, Edgar & LE MOIGNE, Jean-Louis. A Inteligência da Complexidade. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MMA. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/formacao/item/8068-tratado-de-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental-para-sociedades-sustent%C3%A1veis-e-responsabilidade-global.html>

MMA. ProNEA:Programa Nacional de Educação Ambiental.Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/programa-nacional-de-educacao-ambiental>

OKADO, Giovanni Hikedi Chinaglia;QUINELLI, Larissa. Megatendências Mundiais 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): uma reflexão preliminar sobre a “Nova Agenda” das Nações Unidas. Revista Bauru – Revista Brasileira de Assuntos Regionais e Urbanos, v.2, n.2, 2016.

PEREIRA, Sandra. (2004) 'Sociologia da Comunicação : As bases de um estudo no contexto das organizações', pp. 1985–1995

SILVA, Camila de Alvarenga Assis. Comunicação, Educação e Cultura: possíveis inter-relações no contexto da sociedade midiaticizada. In: NAGAMINI, Eliana (org). Série Comunicação e Educação: questões teóricas e formação profissional em Comunicação e Educação. Ilheus: Editora da UESC, 2016. p.55

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminhos da educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos. In: APARICI, Roberto (org). Educomunicação: para além do 2.0. São Paulo, Editora Paulinas: 2014. p.145

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adílson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs). Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Editora Paulinas, 2011. p.25

United Nations (2015) 'Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável', a/Res/70/1, pp. 1–49. doi: 10.1017/CBO9781107415324.004.

Sobre a autora

Andrée de Ridder Vieira - Bióloga (PUC-PR), especialista em gestão ambiental (FSP-USP) e mestranda em Ciências da Comunicação (Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal). Reside em Guarujá, SP. Autora, palestrante, docente e consultora, há 29 anos, em estratégias de comunicação, educação, educomunicação e responsabilidade socioambiental com foco em sustentabilidade. Tem atuado na gestão, planejamento estratégico, execução, monitoramento e avaliação de programas e projetos socioambientais; curadoria, mediação e facilitação de eventos; fortalecimento de redes; produção de audiovisuais, materiais de web e rádio e educomunicação. Presidente da OSCIP Instituto Supereco e fundadora da Radioweb Supereco. Vencedora do Prêmio Hopes for the Future for a Sustainable World, concedido pela IUAPPA e Academia Internacional de Ciências entre 1500 projetos de 50 países e Medalha Chico Mendes. Contato: andree.ridder@gmail.com

“Arte e lixo - uma possível combinação”: análise de experiência de um projeto de extensão universitária em suas convergências com a educomunicação

Daniely Silva Duarte

Introdução

Percebendo a problemática socioambiental do lixo, nos veio a ideia de associá-la com a Arte, como forma de reaproveitar a produção resíduos sólidos. Foi assim que desenvolvemos a proposta do projeto “Arte e lixo – possível combinação” para o PIBIAC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Artístico-Cultural), vigência 2007/2008.

No edital de tal programa, define que a ele se propõe: colaborar com a iniciação artístico-cultural dos graduandos da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande). Dessa maneira, tentamos nos adequar dentro dos parâmetros estabelecidos por ele.

Diante disso, após seleção, nosso projeto foi aprovado. Começamos então a desenvolvê-lo da melhor maneira possível, buscando segui-lo, alcançando nossos objetivos, os quais podemos resumir descrevendo o geral: Fazer Arte (escultu-

ra, artesanato etc.) com alunos de escolas públicas de Campina Grande e exposição com material coletado, demonstrando uma preocupação socioambiental. Em todo o processo em busca da execução dessa proposta ao nos depararmos com o novo paradigma da educomunicação a partir de Ismar Soares, percebemos alguns pontos de convergência, a partir dos pressupostos de Paulo Freire e da Metodologia da Pesquisa Ação, ambos colocando os discentes e todos os envolvidos não apenas como objetos, mas como protagonistas e partes integrantes do processo de educação socioambiental.

Para tanto, procuramos ser o mais objetivo possível, nos detendo em explicar como se deu o início do trabalho, as atividades desenvolvidas e nossas percepções mais importantes, passando enfim, para as considerações finais. Para ajudar na compreensão, seguem-se após as referências bibliográficas, os anexos, dentre os quais esclarecemos que as fotografias da exposição se perderam nas mudanças e na deteriorização e consequente inutilização de um *pen-drive*.

Objetivos propostos e alcançados

Para sermos bem didáticos, vamos analisar os objetivos propostos no projeto, começando pelo geral, passando para os específicos, verificando ao mesmo tempo se foram alcançados.

Assim, o nosso objetivo geral era: Fazer Arte (escultura e artesanato etc.) com alunos de escolas públicas de Campina Grande e exposição com material coletado, demonstrando uma preocupação sócio-ambiental. Isso foi realizado, como podemos ver no questionário respondido por alguns visitantes (anexos 6 e 7). Os dados recolhidos pelo questionário demonstram que a maioria conseguiu, de certa forma, aperceber-se de uma preocupação com a problemática do lixo. Grande parte também aprovou a exposição, não apenas pela nota dada, mas também nos cumprimentos pela realização do trabalho.

Dos específicos, foram alcançados: possibilitar a reflexão do lixo como problema socioambiental, refletir a Arte como forma de intervenção socioambiental; relacionar conhecimento com a prática cotidiana dos alunos; estimular a criatividade nos discentes; promover a Educação Ambiental através da Arte. Boa parte disso fica bem expresso no questionário (anexos 6 e 7), enquanto que a

outra é demonstrada, relacionada aos alunos, pode ser percebida por meio do próprio resultado final, mas especialmente no desenrolar de todo o trabalho.

O único objetivo específico que não conseguimos efetuar plenamente foi o de: conhecer e divulgar produções artísticas com material reciclável. Embora tenhamos buscado, por meio de entrevistas não-estruturadas com pessoas que haviam desenvolvido trabalhos dentro dessa temática, artistas locais que pudessem contribuir conosco, não foi possível ir além. Apenas mantemos contato com um artista chamado Guilherme, que nos ajudou muito. Preferimos dar prioridade ao essencial. Por isso, ficamos na bibliografia geral e, por causa do tempo que corria, tivemos que iniciar o trabalho na escola, a fim de alcançarmos nosso objetivo central.

Tendo em vista que conseguimos alcançar a maioria de nossos objetivos, vamos agora explicar como os alcançamos, por meio da metodologia que seguimos.

Metodologia adotada

Entendendo por metodologia o caminho premeditado para que alcancemos determinado objetivo, vamos descrevê-lo não mais como no projeto, mas sim como realizamos, já com as adequações perante às dificuldades, limitações e contratempos.

Assim, pretendemos explicar nossa metodologia não mais separada nas partes do trabalho realizado com os alunos e a exposição, pois ambos fundem-se na prática.

Para tanto, preferimos seguir uma ordem cronológica. Assim, descreveremos nossa metodologia, sabendo que temos como base, a metodologia da pesquisa-ação, inserida nos tópicos: início do trabalho e atividades desenvolvidas.

Início do trabalho

Como propomos no cronograma do projeto, nos dois primeiros meses correspondentes a agosto e setembro, desenvolvemos a pesquisa bibliográfica.

Procuramos uma bibliografia mais geral, que englobasse os principais assuntos tratados.

É importante creditar que, nessa etapa, houve a colaboração de uma aluna voluntária, Alana Silveira Santos, que nos ajudou sobremaneira com suas sugestões. Por motivos de excesso de atividades acadêmicas e profissionais, não pôde continuar conosco.

Nesse momento em que estávamos juntas, tivemos reuniões de orientação uma vez por semana (sextas-feiras) para debatermos os principais pontos que orientariam a execução do projeto, bem como as possíveis adequações, de acordo com as necessidades que iam surgindo.

Dentro dessas reuniões, discutimos quais escolas estariam dispostas a apoiar o projeto, concedendo alunos que se dispusessem para tal. Foi aí que surgiu a intervenção da orientadora Maria Aldano de França Fernandes. A Escola Estadual Anésio Leão (conhecida também como Estadual da Palmeira) estava não só aberta, mas solicitando-a um trabalho que envolvesse Educação Ambiental. Dessa maneira, já tínhamos uma escola. Pensamos num primeiro momento, trabalhar em duas escolas, a fim de compararmos os resultados. Chegamos a pensar na Escola Estadual Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro (PREMEN), mas não consolidamos a ideia. Preferimos trabalhar numa única escola, prezando pela qualidade, ao invés da quantidade.

Entramos em contato com a escola escolhida em outubro para fazermos a seleção dos alunos, mediante a um consenso com a direção da escola, especialmente com a pessoa responsável pela solicitação desse trabalho e que foi imprescindível, exercendo a função de coordenadora do projeto na escola, a orientadora, Neusinha.

Por conta de feriados e da disponibilidade da orientadora, que precisava acompanhar o trabalho de perto, a seleção demorou um pouco, cerca de um mês. Dentro desse processo também pudemos conhecer o ambiente escolar.

Dentro da nossa delimitação, fomos em praticamente todas as salas do quinto ao nono ano, apresentando a proposta aos alunos, a fim de selecionar os interessados. O nosso critério de seleção dos vinte e cinco alunos da tarde e vinte e cinco da manhã, foi o nível de interesse, que avaliamos de acordo com um pequeno questionário (ver anexo 1, com as explicações). Não queríamos obrigar ninguém a fazer o que, por ventura, não gostasse ou desse valor.

É importante esclarecer que, os selecionados da manhã viriam pela parte da tarde, enquanto que, os da tarde, viriam pela manhã. Isso foi definido desde início, pois a proposta pretende ser complementar aos alunos. Em nenhum momento pensamos em tirar o alunado de suas atividades fundamentais e cotidianas em sala de aula.

Observamos, desde a seleção que as turmas que mais demonstravam interesse eram as da manhã. Foi exatamente por isso, que tivemos dificuldades na seleção. Assim, optamos por aumentar o número de alunos em cada turma para 33 alunos (ver anexos 2 e 3). Também decidimos fazer assim por sabermos que muitos poderiam desistir, por, talvez, terem preenchido as fichas de inscrição apenas por impulso ou terem simpatizado conosco.

Além disso, presenciemos alguns problemas que denotavam a falta de respeito e de valorização de alguns alunos por seus professores. Por exemplo, uma das professoras que nos receberam estava na porta conversando conosco, quando de repente, a porta se fechou e machucou sua mão. Vimos aí a desconsideração, em especial, das alunas que estavam próximas, que não fizeram nada para impedir tal incidente, nem mesmo avisando-a.

Outro fato que lembramos foi um professor que era tratado como um empregado dos alunos, quando passava as notas para os mesmos. Inclusive, a orientadora da escola o repreendeu pela falta de autoridade sobre a turma.

Após a seleção dos alunos iniciamos nossas atividades com os alunos, que iriam de outubro a abril, findando com a execução da exposição dos trabalhos realizados por ele, dias 4 e 5.

Atividades desenvolvidas

Para começar, escolhemos trabalhar com coisas mais práticas, mais artesanais. Assim, desenvolvemos nosso processo de forma gradual, partindo de coisas mais simples, até chegar na proposta da criação artística da exposição.

É importante destacar que, os alunos foram envolvidos do início ao final, inclusive, participando do processo criativo e de resolução de problemas. Além deles, foi fundamental a participação de Neusinha, que nos acompanhou e nos apoiou do início ao fim.

Começamos de início com um questionário que abordava as expectativas dos alunos quanto ao projeto, bem como o nível de conhecimento das áreas envolvidas. Percebemos que tinham boas expectativas, mas a maioria não conhecia os conceitos fundamentais e, por vezes, confundiam uns com os outros (ver anexo 4).

Assim, desenvolvemos três aulas mais conceituais ao longo do trabalho, encaixando-as nos momentos que foram mais oportunos, de acordo com nossas necessidades: uma sobre o lixo, a segunda sobre Educação Ambiental e a última sobre Arte.

Na parte prática, apresentamos um modelo desenvolvido por nós de porta-trechos, deixando-os livres para criar seus próprios moldes, de acordo com seus gostos. Também demos sugestões de aproveitamento para a produção, por exemplo de embalagens de presente.

Após isso, entramos em contato com o artista plástico Guilherme. Ao visitarmos e conhecermos um pouco de seu trabalho, ele se comprometeu em dar algumas oficinas aos alunos. Foram duas: a de origami e a do puf. Ambas muito produtivas.

Depois da inspiração dada pelo artista citado acima, desenvolvemos marca-páginas com revistas, que inclusive, foram usadas como lembranças para a exposição (resultado de todo esse trabalho) para os visitantes.

Finalizamos nosso primeiro momento em dezembro, com uma confraternização entre os envolvidos no projeto. Aqui, desenvolvemos cartões de natal com material reciclado. Também avaliamos como positiva esta primeira etapa.

No período de férias, nos ocupamos na criação artística da exposição. Assim, desenvolvemos o conceito de transformação através da criação do poema "Transformação" (ver anexo 5).

Após as férias, voltamos a trabalhar com alunos, a pedido da escola, mas a maioria deles não estava na primeira etapa. Assim, tivemos de contextualizá-los e explicar o processo de criação do nosso produto artístico, atribuindo-lhes tarefas. Tivemos que cuidar de toda a organização e produção, acompanhando os grupos que foram divididos – em estrutura, artesanato, organização etc. Foi a etapa mais estressante.

Assim, procuramos colocar em prática nossa ideia, que pretendia mostrar o lixo seco em seu estado puro até chegar aos trabalhos artísticos desenvolvidos pelos alunos. O resultado da nossa exposição pode ser observada na avaliação de alguns dos visitantes (anexo 7), feita através do questionário (anexo 6).

Passemos agora às nossas percepções de todo esse trabalho, enfocando alguns detalhes que não detalhamos aqui para depois passarmos às nossas percepções com a educomunicação e sua área de intervenção Expressão Comunicativa por meio das Artes.

Formas de acompanhamento e avaliação do projeto

Em todo o processo, o projeto foi acompanhado tanto pela escola, pela orientadora Maria Aldano de França como pela própria PROBEX, sendo também avaliado em diversos momentos, quando foi preciso.

Assim, a escola viu de perto o desempenho de seus alunos – que participavam do projeto, da bolsista e da própria orientadora. Pôde aperceber-se da importância de um trabalho como esse, avaliando-o como positivo. Inclusive, lamentando seu término, gostariam que o tal tivesse continuidade.

Outro ponto que merece destaque nessa avaliação positiva da escola, foi a participação da orientadora junto à sua orientanda. Ela interferiu quando foi necessário, dando todo o apoio necessário, desde o início ao final do processo. Numa constante troca de informações, soube dar conselhos úteis, os quais foram seguidos pela bolsista. Por isso, em sua avaliação, ela também vê como positivo o desempenho alcançado coletivamente. Pois, se não fosse um trabalho em conjunto, contando com o apoio de todos, não teríamos alcançado a maioria de nossas expectativas.

É importante destacar, ainda, o acompanhamento e a avaliação da PROBEX num momento específico: a MUCA (Mostra Universitária de Ciência, Cultura e Arte). Em tal evento, pudemos compartilhar experiências com outros trabalhos. Assim, apresentamos como estava o nosso, ainda no começo. Foi um momento muito importante, no qual fomos impulsionadas a levar nosso trabalho da melhor maneira possível.

Para completar, é interessante esclarecer que nossa avaliação foi contínua. Em todas as etapas do projeto, nos recorriamos a questionamentos reflexivos que ora apresentava-se junto à escola, aos alunos, à orientadora, a bolsista, enfim, a todos os envolvidos. Talvez tenha sido até por essa razão que todos os que envolveram-se avaliaram a experiência e o resultado final – a exposição – como positivos.

Metas propostas X Metas alcançadas

Para facilitar o alcance de nossos objetivos, estabelecemos metas em nosso projeto. Todavia, na maioria das vezes, não conseguimos segui-las. Passemos agora a avaliar uma a uma, explicando o porquê de as termos desenvolvidas ou não, bem como as adequações, quando foi preciso:

- **Recolher material teórico e técnicas da Arte feita com lixo.** Esta primeira meta teve que ser deixada de lado, ainda que tenhamos tentado, como já explicitamos nos objetivos, por ficarmos mais no conteúdo geral.
- **Desenvolver um plano de aulas para alunos de 5ª a 8ª séries do ensino municipal com os elementos acima, levando-os à discussão do assunto.** Neste caso, fizemos adequações. Como optamos pelo conteúdo geral, principalmente pela percepção que deveríamos partir primeiro do geral, pois como diagnosticamos em nossos primeiros dados coletados (ver anexo 4) os alunos não tinham noção da base fundamental. Por isso, os planos das aulas que demos, como já explicamos na metodologia foram sobre o lixo, sobre Educação Ambiental e sobre Arte. (Não digitalizamos os planos de aulas, por isso, não constam em anexo).
- **Executar produtos artísticos com os alunos.** Esta meta foi conseguida com sucesso. O resultado foi concretizado na exposição.
- **Recolher materiais, fazendo relatórios e registros dessas aulas.** Foi possível realizar tal meta, todavia não digitalizamos as informações coletadas. Nossos registros ficaram nas nossas agendas e podem ser demonstradas no decorrer de todo este relatório de forma não-linear.
- **Fazer plano de divulgação e elaboração da exposição, buscando parcerias com instituições interessadas no assunto.** Como o tempo passou

depressa e tivemos que contar com alguns feriados, e outros problemas com a disponibilidade da escola, em função de outras atividades, como construções, concursos etc., o processo ficou comprometido. Por isso, decidimos agir localmente, mas não com menos importância, pois este é um dos princípios da Educação Ambiental. Por isso, nos restringimos ao espaço dado pela escola, agindo na comunidade em que ela está inserida. Assim, nosso plano de divulgação ficou limitada aos convites aos professores e avisos aos pais (ver anexo 8, no qual digitalizamos o aviso que foi mimeografado).

- **Expor e registrar declarações de visitantes - tanto pessoas com conhecimento nas áreas implicadas, como as que não têm.** Esta meta foi cumprida, mas ainda não havíamos até então, mencionado declarações dos visitantes. Assim, em anexo (anexo 9), transcrevemos alguns dos depoimentos espontâneos, pois o questionário já era bem detalhado. Aqui buscamos apenas mostrar a reação de algumas pessoas diante da exposição.
- **Elaborar relatório com todas as informações e experiências, comprovando ou não se os objetivos foram alcançados.** Esta meta foi cumprida como exigência do Programa.

As Primeiras Percepções

Em todo o processo pelo qual passamos pudemos observar pontos relevantes, que fizeram diferença na experiência vivenciada. Vamos nos deter apenas nos mais importantes, que podem ser divididos de acordo com o relacionamento que tivemos com: os alunos, a escola e o próprio ato de criação e execução artística.

Do nosso envolvimento com os alunos, vimos neles a necessidade de autonomia, idéia tão difundida por Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (ver bibliografia). Também vimos que a auto-estima desses alunos de escola pública precisa ser desenvolvida. Muitos são os que desacreditam em seu próprio potencial. Também observamos que eles nos estimavam muito por tratá-los como pessoas inteligentes e capazes de produzir Arte. Um dos motivos para isso pode ser um sistema educacional ultrapassado.

Por isso, o papel da escola em apoiar projetos como esse, é essencial para mudar esta situação. Assim, da nossa relação com a E.E. Anésio Leão, presenciamos uma vontade em transformar os problemas vivenciados por ela. O que talvez falte é o como fazer. Presenciamos um conflito entre os métodos tradicionais e a necessidade dessa pedagogia centrada não só no mercado, mas também no indivíduo como um ser que tem seu papel e sua importância na sociedade.

Como forma de expressão, a Arte pode oferecer uma ajuda nessa questão. Por isso, avaliamos a criação artística não só como uma Arte gratuita - como define Ariano Suassuna, mas como parte da sociedade que tem sua razão de ser. Que pode partir da realidade, ajudar a mostrá-la e até mesmo transformá-la, tentando levantar alguma reflexão sob algum ponto de vista.

Apenas destes pontos, poderíamos levantar inúmeros debates e discussões, bem como pesquisas para observarmos a validade de tais afirmações e o detalhamento de como chegamos a estas constatações. Assim, nos tópicos a seguir iremos fazer algumas observações pertinentes à comunicação e educação, bem como com as convergências do projeto com a educomunicação, sua relevância frente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, suas inter-relações com a legislação em Educação Ambiental no âmbito nacional, e a importância da utilização da ainda pouco explorada área de intervenção Expressão Comunicativa por meio da Arte, defendida por Silva e sua ligação com a abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa dentro do paradigma da complexidade de Edgar Morin.

Comunicação e Educação: percepções históricas

Desde as eras primitivas os seres humanos dependiam da comunicação para a sua sobrevivência. Dessa maneira, os conhecimentos adquiridos pelo homem eram passados de geração a geração.

O que a princípio era transmitido de forma oral, foi aos poucos se desenvolvendo, buscando uma maior eficiência. Assim surgiram as primeiras expressões de linguagem por meio das representações nas cavernas.

Aos poucos, o processo comunicativo foi se complexificando junto com a própria sociedade. Um grande avanço para a humanidade é o surgimento da escrita. Ela torna possível um crescimento nunca antes visto.

Uma nova forma de conhecimento exige uma organização para levá-lo adiante. Assim, o homem precisou desenvolver a educação formal. Tal acontecimento nos é demonstrado de maneira mais evidente na Antiguidade Clássica. Nela, percebemos como a função social dessa propagação de conhecimentos está relacionada às necessidades da sociedade da qual faz parte. Em Esparta, a educação voltava-se essencialmente para o militarismo, pois a sociedade espartana se destacava nas guerras. Por outro lado, Atenas buscava o equilíbrio, formando o cidadão de forma mais completa, se assim podemos dizer.

Discorrendo historicamente, vemos na Idade Média uma contradição. Se por um lado podemos creditar a esse período o desenvolvimento das universidades, também notamos grande estagnação no educar voltado para a população. Ainda que saibamos que as desigualdades não surgiram nesse período, foi nele que, até então, se mostrou de maneira mais expressiva. Na verdade, vemos que a Igreja usou de seu poder e de seu conhecimento para manipular a maneira de ver do homem medieval.

Apercebendo-se do abuso de poder da Igreja, mas principalmente com o intuito de tomá-lo para si, a classe da burguesia passa a ter o controle da situação. Revolução Industrial, técnico-científica e artística. É a Idade Moderna que avança com inúmeros progressos, numa velocidade crescente. São tantas as descobertas e inventos que seguem avançando rumo à contemporaneidade, e que expressam também ou revelam a maneira de ver desta nova era. Neste novo contexto, difundem-se os famosos ideais da Revolução Francesa: igualdade, liberdade e fraternidade. O acesso ao conhecimento passa a ser visto como um direito do cidadão. O que na realidade torna-se um aparelho ideológico do Estado. Além de garantir uma estabilidade e harmonia sociais, procura também mão-de-obra qualificada capaz de lidar com as inovações técnicas desse novo período.

Toda essa conjuntura tornou possível à sociedade crescer nos mais diversos campos de conhecimento chegando aos dias atuais. Assim, houve um processo

de especialização no qual ainda vivemos, mas que está sendo revisto. O motivo é simples: falta de interação entre os saberes desenvolvidos, que podem ser complementares nas soluções de problemas enfrentados na pós-modernidade. Um dos percalços vividos hoje é justamente o desafio do educar em um mundo tão complexo ao que chegamos. Diante de tantas linguagens, já que tudo passa a se resumir a elas, como nos aponta a Semiótica, a forma de se levar ao conhecimento pode ser - e já está - sendo repensada, como, por exemplo, as ideias de Morais (2004), que vê na mídia uma possibilidade de educar de forma positiva, tanto na educação formal quanto na não-formal.

Assim, buscamos demonstrar na prática e possibilitar a reflexão da Arte como uma forma de conhecimento, não mais vista como naquela concepção radicalista de separar em graus de significância Arte gratuita (pura) e participante (propaganda), debatidos por Suassuna (1975), nem com separações entre Arte Menor ou Maior. Mas com a interação de diferentes tipos de linguagens artísticas, expressando ideias de forma inter, multi e transdisciplinar presentes nas reflexões de Edgar Morin sobre a complexidade.

A caminho da Educomunicação: convergências, limitações e possibilidades

Surgida a partir da relação das interfaces Educação e Comunicação, a Educomunicação pode ser definida como um novo paradigma que tem como finalidade a criação e/ou planejamento de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos, horizontais atuantes em suas áreas de intervenção, como define Ismar Soares (*ad tempora*).

Dentro dessa perspectiva, percebemos que houve convergências entre o projeto e o conceito de Educomunicação, no que diz respeito a uma melhora no ecossistema comunicativo criado a partir deste trabalho em seu contexto.

Fato é que apesar de existirem convergências com a Educomunicação, reconhecemos que o coeficiente educutivo deste projeto ainda não alcançou todo o seu potencial.

Dessa maneira, entendemos que os pontos de convergência estão mais presentes em uma reflexão sobre esta prática, do que em sua prática em si.

Diante disso, apesar do projeto possuir pontos inovadores em colocar os discentes em destaque no protagonismo não apenas como contempladores de Arte, mas no fazer artístico, a partir de uma relação coletiva em que a participação de um artista no contexto escolar e da intervenção artística em si ao promover uma exposição, ainda que limitada ao contexto escolar, entendemos que poderíamos ter dado um espaço maior para a criação artística coletiva da parte de conceituação da exposição, pois nesta questão, sobressaiu-se a visão individual da aluna bolsista, apesar de ter sido bem acolhida pelos alunos por meio do poema "Transformação".

Outro ponto que teria dado resultados mais condizentes com a Educomunicação, seria se tivéssemos incentivado e explorado o potencial de pesquisadores dos próprios alunos. Talvez se houvéssimos desafiados os mesmos a realizar a pesquisa que colocamos no cronograma para ser realizada pelas alunas bolsista e voluntária, conseguíssemos ter alcançado a meta que ficou deficiente no andamento da proposta.

Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas

Ao todo, são 17 (dezesete) objetivos e suas respectivas 169 metas que estão diretamente relacionadas aos Direitos Humanos.

Assim, de acordo com o documento traduzido para o português no site do governo federal:

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e as 169 metas que estamos anunciando hoje demonstram a escala e a ambição desta nova Agenda universal. Levam em conta o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e procuram obter avanços nas metas não alcançadas. Buscam assegurar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas. São integrados e indivisíveis, e mesclam de forma equilibrada, as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a economia, a social e a ambiental. (p.1)

Há uma interconexão e integração dos 17 objetivos, em torno de muitos elementos transversais. Dentre este, destacamos o enfoque no empoderamento não só de mulheres e meninas, mas de todas as pessoas em condição de vulnerabilidade, incluindo todas as crianças, os jovens, as pessoas com deficiência, pessoas que convivem com HIV/AIDS, idosos, indígenas, refugiados, pessoas deslocadas internacionalmente e migrantes. Neste ponto específico, podemos verificar também um grande potencial educacional, o qual consiste em dar oportunidade dos grupos considerados “excluídos” da sociedade, de também se comunicar, não sendo apenas receptores passivos, como apontava os meios comunicacionais simplificados baseados apenas na simples relação entre emissor e receptor, sem levar em conta o contexto e a possibilidade de resposta.

Além disso, há inúmeras possibilidades e relações complexas, apesar da subjetividade desses objetivos, ainda que estes estejam bem delimitados à metas e ações efetivas para sua implementação nos contextos planetário, regional e nacional, levando em conta as especificidades de cada contexto, dando-se especial atenção e prioridade aos países que estão em desenvolvimento.

Em torno disso, o que mais relaciona-se com a nossa discussão de forma mais relevante é a ODS de número 4 relacionada à educação e a ODS de número 12, relacionada ao consumo.

Assim, o objetivo 4, que pressupõe “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Especificamente no ponto 4.7, o objetivo é:

até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilo de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não – violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição para o desenvolvimento sustentável.

Este ponto estabelece ligação com os valores defendidos pela Educomunicação dentro do conceito de cidadania presente nos pressupostos freirianos. Além disso, associa-se ao Objetivo 12, que consiste em “assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis”.

A relevância deste tipo de projeto de extensão universitária e intervenção social se dá dentro do Objetivo 12.5, o qual pretende “até 2030, reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reuso”.

Portanto, ao reutilizar os resíduos sólidos na produção de Arte, estamos contribuindo na implementação desse objetivo de forma não convencional, culminando na defesa dos Direitos Humanos, aplicados também em nossa legislação nacional como veremos a seguir.

Marcos legais

Em nosso contexto, a Lei 9.795/1999, dispõe sobre a educação ambiental, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, sendo que apesar de não mencionar o paradigma da educomunicação, percebe-se em todo o texto pressupostos muito apropriados e inter-relacionados.

Assim, no artigo 4º, que trata dos princípios básicos da educação ambiental, vemos já no inciso I, “o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo”, valores muito alinhados com os ideais educacionais”.

Dentre outros aspectos, ainda destacamos o inciso VIII do mesmo artigo, em que enfatiza-se “o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural”.

Além de outras questões, o artigo 5º, que trata dos objetivos fundamentais da educação ambiental, verificamos no inciso II, “ a garantia de democratização das informações ambientais” e, no inciso IV, “ o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania”.

Insta salientar que a preocupação com o exercício da cidadania é ponto central nas ideias educacionais.

De modo semelhante, a Resolução CNE/CP 2/2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, desta vez indo além dos pressupostos, ela já cita a educomunicação em seu item f do inciso I, artigo 17, considerando os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações de vida, os princípios e os objetivos estabelecidos, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem estimular, dentre outras coisas, o “uso das diferentes linguagens para a produção e a socialização de ações e experiências coletivas de educação, a qual propõe a integração da comunicação com o uso de recursos tecnológicos na aprendizagem”.

Não é por acaso que hoje fala-se em ‘Educomunicação Socioambiental’, sendo este um dos tópicos do livro “Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio”, de Ismar de Oliveira Soares, publicado em 2011, destacando o termo à atenção especial que tem recebido dentro das políticas públicas nacionais relacionadas ao Ministério do Meio Ambiente e da Educação.

Dentro deste contexto, destacamos o material exclusivo desenvolvido sobre o tema, sob o título “Educomunicação Sociambiental: comunicação popular e educação”, organizado por Francisco de Assis Morais da Costa.

Nele, temos uma definição muito pertinente desse novo conceito que tem ganhado espaço nos últimos anos:

Refere-se ao conjunto de ações e valores que correspondem à dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais, marcados pelo dialogismo, pela participação e pelo trabalho coletivo. A indissociabilidade entre questões sociais e ambientais no fazer-pensar dos atos educativos e comunicativos é ressaltada pelo termo socioambiental. A dimensão pedagógica, nesse caso em particular, tem foco no “como” se gera os saberes e “o que” se aprende na produção cultural, na interação social e com a natureza (p.10).

Assim, diante dessas especificidades, percebemos que é necessário pensarmos na complexidade esboçada por Edgar Morin, tanto em sua obra "Introdução ao pensamento complexo", como no livro "Os sete saberes necessários à Educação do Futuro".

Por essa razão, entendemos que precisamos entender melhor os contextos envolvidos. Assim, diante das novas configurações da sociedade contemporânea, entendemos como pertinente a reflexão da sociedade pós-moderna no macro, mas também no micro, dentro do contexto da cidade de Campina Grande.

Afinal, existe uma sociedade pós-moderna?

Muitos teóricos definem a sociedade contemporânea como pós-moderna. Mas se nos detivermos apenas na expressão e não em seu significado, nos perguntaremos: pós quer dizer depois, após, então como podemos estar vivendo no presente em um pós? Essa é a crítica feita por muitos historiadores, que vêem o mundo atual muito mais como um período de transição ou como uma intensificação da modernidade.

Sobre isso, Kurman aponta duas significações para o termo "pós":

[...] O "pós" de pós-modernidade é ambíguo. Pode significar o que vem depois, o movimento para um novo estado de coisas, por mais difícil que seja caracterizar esse estado de coisas, por mais difícil que seja caracterizar esse estado tão cedo assim. Ou pode ser mais parecido com o post de post-mortem: exéquias realizadas sobre o corpo morto da modernidade, a dissecação de um cadáver. O fim da modernidade é, segundo essa opinião, a ocasião de refletir sobre a experiência da modernidade; a pós-modernidade é esse estado de reflexão. Neste caso, não há uma percepção necessária de um novo começo, mas apenas um senso algo melancólico de fim (KURMAR, 1997, p.78-79, grifos do autor).

Mas, deixando de lado a questão etimológica da expressão, pretendemos esboçar e entender as características mais marcantes de nosso tempo, que para muitos ganham essa terminologia. É fato que, em toda a existência da huma-

nidade, não passamos por configuração parecida. O homem parece que se desencantou com certos ideais e valores, antes buscados como essência e razão de viver.

Assim, conceitos como Verdade, Bem e Mal, tornaram-se obsoletos. Em lugar disto, dentre outros princípios fundamentais que sustentam essa configuração, cresce e é aceito o relativismo. Tudo vai depender do ponto de vista adotado. Perdem-se referenciais. O sujeito ideal da modernidade dá lugar ao sujeito sem identidade uniforme da nova era.

Mas qual a razão de tamanha mudança de paradigma? Qual foi a causa de transformações nos valores e relações sociais?

Para dar uma explicação sobre essas questões, ponto comum entre todos os teóricos é que todo esse processo tem seus precedentes no desenvolvimento da sociedade pós-industrial. Essa questão relaciona-se diretamente com o desenvolvimento do sistema capitalista. Inclusive, é o que Kurman (1997, p. 201) vai defender: o que está por trás de todas essas definições e paradigmas é o desenvolvimento do capitalismo. Assim, expressa que o centro do mundo contemporâneo parece ser o consumo.

É dessa maneira que tudo passa a ser mercadoria, inclusive a informação e o conhecimento. Surge assim, a chamada teoria da sociedade de informação, formulada por Daniel Bell, que é vista dessa maneira por Kurman:

[...] "A sociedade de informação" talvez seja uma maneira parcial e unilateral de expressar a realidade social contemporânea, mas, para muitas pessoas no mundo industrial, ela é hoje uma parte inescapável da realidade. Descrever essa situação como "falsa consciência de classe" implica compreender mal o argumento (KURMAR, 1997, p. 47).

Foi dentro dessa conjuntura, - em que a informação é ponto determinante para a sociedade, inclusive, para a economia, - que se desenvolveu as tecnologias da informação (TI), que se constituíram imprescindíveis para os meios de comunicação de massa.

A disseminação das informações passaram a fazer parte do cotidiano do homem a partir de sua construção artificial e espetacularizada na mídia, na qual a TV foi durante muito tempo a principal atuante, também mais influente.

Hoje, não só a televisão, mas todas as mídias - desde o rádio, a mídia impressa (jornais, revistas etc.), passando até pelos outdoors, até chegar na internet, - são meios que têm sua importância na "aldeia global" em que o homem contemporâneo se encontra.

Nessa conjuntura, devemos destacar que as tecnologias da informação, com as ferramentas computacionais, desenvolvidas a partir da Segunda Guerra Mundial, criaram uma relação que se baseia no desempenho. Nisto, percebemos nas entrelinhas do discurso contemporâneo, que o que está em jogo mais uma vez, é a satisfação do sistema capitalista, que tenta manter seu poderio. Para tanto, não é necessário mais a busca pela verdade científica. Assim explica Lyotard:

A administração da prova, que em princípio não é senão uma parte da argumentação destinada a obter o consentimento dos destinatários da mensagem científica, passa assim a ser controlada por um outro jogo de linguagem onde o que está em questão não é a verdade mas o desempenho, ou seja a melhor relação input/output. O Estado e/ou a empresa abandona o relato de legitimação idealista ou humanista para justificar a nova disputa: no discurso dos financiadores de hoje, a única disputa confiável é o poder. Não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder (LYOTARD, 1988, p.83, grifo do autor).

Essa relação foi moldando também nossa maneira de ver e atuar no mundo. Isso não é muito difícil de perceber, mas talvez seja complicado explicar como isso se deu, pois aconteceu de forma processual. Uma espécie de cadeia complexa, em que um ponto vai interferindo em outro. Uma transformação em dada área vai desembocar em outra. O coletivo influencia no individual, assim como o contrário. É neste sentido que podemos afirmar que existe uma pós-modernidade.

Pós-modernidade: inúmeras características e alguns apontamentos

A pós-modernidade possui inúmeras características. Fragmentação, Pluralismo, Individualização, Preocupação com a imagem em todos os aspectos (Sociedade Imagética), Espetacularização, Consumismo, Busca por desempenho, Preocupação com o uso do conhecimento, Uso e busca pelo desenvolvimento tecnológico, Globalização, Alto desempenho do capitalismo...

Os outros apontamentos vistos são relacionados a esses. É interessante notar, inclusive, como tudo interage não harmonicamente, mas sim se influenciando mutuamente, num processo contínuo.

Por essa razão, queremos destacar os principais agentes que acabaram trazendo a nós todas as diversas características.

Nosso primeiro destaque é o desenvolvimento do capitalismo. Nesse aspecto, concordamos com Kurmar (1997). É a ideologia que está por trás do discurso neoliberal que ouvimos hoje. Existem dois lados: um negativo e outro positivo. Ele acentuou também a diferenciação social entre os seres humanos, mas também foi responsável por todo esse crescimento em diversos campos do saber, inclusive tecnológico.

E essa tecnologia desenvolvida é outro ponto marcante nessa conjuntura pós-moderna. Foi ela quem possibilitou a interação no mundo em seus mais diversos níveis, desde homem-máquina, até mesmo homem-homem, homem-coletividade. Também ajudou num dos processos mais importantes para a sociedade pós-moderna: a globalização.

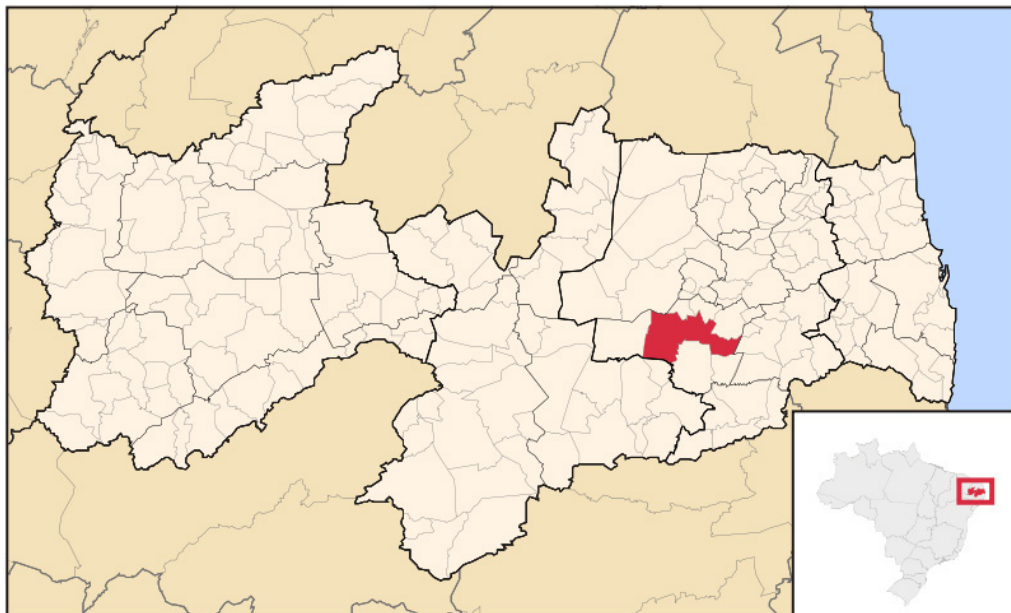
E foi esse o processo que possibilitou a maioria das outras características pós-modernas. E estão diretamente relacionados a ele a fragmentação, o pluralismo cultural, o descentramento dos modos de produção capitalista, o deslocamento das identidades para grupos de interesse espalhados pelo mundo etc.

Assim, vemos como as características estão tão interdependentes entre si. É a sociedade como previa Durkheim (ad tempora): num cada vez mais avançado nível de especialização, mas totalmente ligadas, dependentes umas das outras.

Daí a necessidade de nos voltarmos para o ponto de vista da complexidade de Morin.

Campina Grande e alguns de seus aspectos pós-modernos

Localização de Campina Grande no Estado da Paraíba



Campina Grande encontra-se no Planalto da Borborema, localizando-se no interior da Paraíba. Foi elevada a cidade em 11 de outubro de 1864. Possui uma área de 620,63 km² e, segundo dados do IBGE (2006) 379.871 habitantes (densidade demográfica de 612 hab/km²) É hoje a segunda cidade mais importante do estado da Paraíba. É também a segunda cidade do interior do Nordeste.

Sua história demonstra que seu desenvolvimento se deu graças a sua posição geográfica, que ligava os pontos mais interioranos com a capital. Como ponto estratégico e parada obrigatória dos “tropeiros”, houve um crescimento desde os tempos de vila, do comércio, a partir da feira. Outro ponto que favoreceu o despontar da cidade foi o comércio de algodão, que fez da Rainha da Borborema, a segunda exportadora mundial da matéria-prima, perdendo apenas para Liverpool, na Inglaterra, durante um longo período.

A cidade ainda hoje é destaque no comércio, o qual possibilitou o desenvolvimento em outras áreas. Atualmente, é pólo universitário e tecnológico, atraindo pessoas não só da região, mas de todo o país. Devemos lembrar que nesta cidade, em 1967, chegava o primeiro computador do Nordeste.

Não é por acaso que é citada na revista Newsweek, em abril de 2001, entre as nove cidades de destaque no mundo que representam um novo modelo de Centro Tecnológico. Isso graças às pesquisas desenvolvidas com algodão colorido na Embrapa. Também por ser detentora de setenta e seis empresas produtoras de software, sendo considerada o oásis *high tech* do Nordeste.

É por isso que a cidade possui uma cultura que já conta com muitos aspectos pós-modernos, pois tais independem do local. Dentre eles estão aqueles que dizem respeito à questão do sujeito fragmentado, diante da enorme pluralidade de culturas existentes – já que Campina Grande recebe pessoas de todo o país, fazendo, ainda, intercâmbios com o mundo, - além dessa flexibilidade na personalidade. O indivíduo narcisista e apático também encontra-se na cidade. As relações sociais também possuem as mesmas configurações da contemporaneidade, baseadas no interesse. A dissensão social também está presente na sociedade campinense.

A centralidade do saber e das informações são evidenciados pelo simples fato de se constituir em universitária, possuindo duas universidades públicas e várias instituições particulares de ensino superior surgindo.

Outros aspectos dos quais podemos citar é a questão dos novos movimentos sociais, como o LGBT, em torno de causas ecológicas e outros menores estão crescendo na cidade, culminando em novos mercados consumidores – que é outra questão presente. Numa cidade em que seu comércio é desenvolvido, se o tratarmos proporcionalmente com sua população, o consumismo é prática comum.

Temos ainda no desenvolvimento das Artes e do curso de Arte e Mídia –em que há a presença de diversas áreas da Arte, misturando ainda com tecnologia - de novas mídias, inclusive, - que é uma marca pós-moderna (pluralidade). Aqui já vemos artistas produzindo intervenções, instalações, happenings, videoarte, performances etc.

Além disso, juntamente com a USP, a UFCG oferece o Curso de Educomunicação. Todavia, sua ênfase é no bacharelado, enquanto que na USP, o foco está na licenciatura.

Para finalizar, o fortalecimento da cultura local é outro ponto, que pode ser confirmado com o São João – que também visa o mercado, - a valorização do artesanato etc. Também a questão da relação do global com o local, esboçado por Stuart Hall (2001). Não há como negar que os valores pós-modernos já impregnam toda a sociedade campinense.

Focalizando: um educar no hoje

Educação, Arte e Mídia na pós-modernidade

Muitas perguntas podem surgir ao tentarmos observar o contexto artístico e educacional nessa sociedade pós-moderna, na qual encontramos inúmeras características, presentes desde ao nível mundial, nacional, e mesmo regional – tratando mesmo aqui de Campina Grande, inclusive relacionado à mídia.

Como a Arte e a Educação se relacionam numa sociedade “dominada” pelas novas tecnologias e pelas imagens (SANTOS, 1986)? Como elas estão inseridas neste contexto? Qual seria ou poderia ser sua função social?

Uma forma interessante de nos voltarmos para essas questões é fazermos reflexões sobre as características vividas pelos sujeitos hoje, - o que afeta diretamente a educação. Vivemos numa sociedade tão complexa e tão interdependente entre suas partes que não podemos separar o individual do coletivo. Como defende Elias (1999) somos uma sociedade de indivíduos.

Não há como estabelecer ou mesmo creditar uma predominância de qualquer uma das partes, como também aponta Edgar Morin. Todavia, o que podemos notar é que a sociedade atual passa por um conflito existencial envolvendo essas duas forças, que, se aparentemente antagônicas, revelam um processo globalizante, dentro de nossa realidade ocidental.

Trata-se de um processo de massificação de certas concepções, que acabam por ser tornar, muitas das vezes, vazias em si mesmas. Dessa forma, muitas ideias são difundidas e recebidas pelas chamadas “massas” por meio da mídia. Todos esses ideais expressos na sociedade imagética, relaciona-se ao sistema capitalista, como vimos anteriormente: a pós-modernidade sendo marcada pelo consumismo. Assim, vivemos num grande mercado global (KURMAR, 1997), em que os indivíduos estão cada vez mais voltados para si mesmos. Isto

traz sérias complicações sociais e mesmo individuais. Regis de Moraes fala um pouco sobre isso:

Décadas e décadas nos ensinaram que o individualismo é inimigo do indivíduo, bem como a chamada ética do interesse e o consumismo vêm, passo a passo, esmagando a dimensão maior da pessoa e de seu liame social. De modo geral, a mídia tem sido a mobilizadora de certas forças sociais que precisam ser mais conhecidas, de um lado com o auxílio de excelentes autores que se têm dedicado a tal investigação, mas de outro lado com um tenaz e difícil processo de observações factuais e de auscultação do tônus emocional e existencial do homem contemporâneo – ora no mundo ocidental, ora especificamente no Brasil. (MORAIS, 2004, p. 74, grifos do autor).

Mas o que isso tem a ver com a educação? Ora, exatamente na função social que a escola deve desempenhar: formar o indivíduo, que inseridos nessa configuração atual, sofre com essas mesmas questões.

Com agravantes dessas características pós-modernas, a educação deve realmente levantar uma reflexão sobre qual tipo de cidadão ela tem formado. Será que tem formado apenas um mercado consumidor e uma força de trabalho para sustentar o sistema em questão? Moraes também interroga sobre isso, fazendo importantes apontamentos. Em suas palavras:

[...] E aí caberá renovarmos um duro questionamento: estamos mesmo, em meios educacionais, querendo auxiliar a formação de cidadãos? Ou já renunciamos a isto, importando-nos apenas ensinar a formação de vorazes consumidores? Os meios de comunicação de massas aparentemente deixaram de se alimentar de vida, passando a produzir construtos editados como necrófila ficção ideológica. Enquanto os próprios profissionais da mídia (apenas alguns, é verdade) engedram esse perigo, o meio educacional ainda se mostra, em boa medida, ingênuo e alienado (MORAIS, 2004, p. 152).

Mas, apesar de aparentemente, e, a princípio, colocar a mídia como um meio alienante, Moraes reconhece o potencial da mídia, em especial aqui no Brasil:

Temos, de um ponto de vista tecnológico e artístico talvez a mais elaborada televisão do planeta. Contamos com a eficácia digital dos DVDs e CD-ROMs, tanto quanto temos um cinema crescentemente reputado no mundo e aqui. Com recursos de pesquisa quase ilimitadamente pela Internet e viabilizados por outras redes menores, jamais poderemos negar o imenso potencial de informação e de conhecimento que tem a mídia (MORAIS, 2004, p.146).

E é exatamente por isso, que sugere a mídia se constituir como um possível meio a ser explorado pela educação.

Mas, o que a Arte tem a ver com isso? Ora, hoje na pós-modernidade a Arte é tida como antiarte (SANTOS, 1986); e há um apagamento das fronteiras entre "arte" e "vida" (KURMAR, 1997). Dessa forma, falamos, por exemplo, em artes gráficas, presentes na mídia impressa. Daí, uma – de suas muitas relações com a mídia. Tudo pode ser arte, até mesmo coisas inimagináveis. Nas palavras de Santos:

[...] a arte fica autônoma, liberta-se da representação das coisas (a fotografia já o fazia muito melhor), decretando o fim da figuração, usando a deformação, a fragmentação, a abstração, o grotesco, a assimetria, a incongruência.(...) A antiarte pós-moderna não quer representar (realismo), nem interpretar (modernismo), mas apresentar a vida diretamente em seus objetos. Pedaco do real dentro do real (veja as garrafas reais penduradas num quadro), não um discurso à parte, a antiarte é a desestetização e a desdefinição da arte. Ela põe fim à "beleza", à "forma", ao valor "supremo e eterno" da arte (desestetização) e ataca a própria definição de arte ao abandonar o óleo, o bronze, o pedestal, a moldura, apelando para materiais não artísticos, do cotidiano, como plástico, latão, areia, cinza, papelão, fluorescente, banha, mel, cães e lebres, vivos ou mortos (desdefinição) (SANTOS, 1986, p.36-37).

Assim, essa aproximação da Arte com o cotidiano também está sendo pensada na educação formal, já que nos PCN Arte vemos a área da antiga Artes Plásticas ampliada para Artes Visuais, numa concepção bem mais ampla, englobando também as artes gráficas (CARVALHO, 2001).

É nessa perspectiva integradora do cotidiano que vivemos nessa relação estabelecida por nós entre educação, arte e mídia, e buscamos dar alguma contribuição, sabendo de nossas limitações. Contudo não ficamos passivos diante dessas problemáticas atuais. Concordamos, portanto, com as palavras de Morais:

Este momento histórico fragmentário que estamos vivendo, por alguns denominado pós-modernidade, exatamente cobra dos estudiosos que não se satisfazem apenas com constatar análises reestruturantes que – dando atenção a cada fragmento ou aspecto – não acreditem numa tão completa fratura do sentido de existir. Possam acontecer nossos esforços, pois, se com eles não atingirmos todo o desejado, não teremos ficado passivos “a beira do caminho”. Como escreveu Santo Agostinho, “Vale mais um coxo a caminhar do que um atleta assentado” (MORAIS, 2004, p.95).

Uma proposta interessante é a de Illich (apud MORAIS, 2004), que está sintetizada nos dois fragmentos abaixo:

Antes dos microcomputadores e da Internet, mas com outros meios de comunicação já desenvolvidos, Illich propõe a transformação dos esquemas escolares, tão rígidos como os de produção industrial em série, naquilo que denominou “teias de aprendizagem”. De modo objetivo, breve mesmo, busquemos entender em sua essência a idéia das “teias”. Em linhas gerais, Illich propunha começar-se a recuperar certa autonomia na construção do saber, ao mesmo tempo mantendo-se a riqueza da interdependência relacional. Tratava-se de utilizar os meios de comunicação disponíveis (telecomunicação, bancos de informações computadorizados, mas também anúncios em revistas e em jornais bem como a radiodifusão etc.) para que pusessem em conexão pessoas interessadas num mesmo tema ou

problema, e que nutrissem ideais de crescimento humano bem semelhantes. (MORAIS, 2004, p. 148).

[...] O que aprendemos, especialmente com Ivan Illich (Sociedade sem escolas, 1973) é que a dinâmica da educação formal precisa ser repensada, transformada e seus modos de ação precisam ser institucionalmente reestruturados; uma escola não retrógrada e verdadeiramente ajustada aos tempos de hoje – quem sabe tomando por base a idéia illichiana das “teias de aprendizagem” – poderia vir a ser a felicidade dos alunos e a redenção vocacional dos educadores, os quais poderiam passar a trabalhar também mais jubilosamente. (MORAIS, 2004, p.156).

Como vemos, essa proposta integradora das teias de aprendizagem podem ser aplicáveis, a pretendiam ser um eixo integrador entre as disciplinas, mas seu funcionamento pleno sempre se constituiu em sonho seja nas áreas transversais, como eram nos PCN Temas Transversais, seja na área da Educomunicação Socioambiental ou seja na área da Arte, desde a proposta dos PCN Arte, focalizando na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa ou na Arte dentro da nova Base Nacional Comum Curricular.

Dos PCN Arte à BNCC

Ao entrarmos em contato com os PCN-Arte desde aquela época, observamos que a proposta era um tanto audaciosa, sendo bastante ampla, pois introduz variados campos artísticos: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais (que é a mais ampla de todas, por subdividir-se em vários segmentos).

Parecia praticamente inviável ao conteúdo programático escolar, utilizar todos esses campos, a não ser que, de forma organizada, a Escola pudesse pensar na aplicação de forma sequencial nos ciclos escolares.

A liberdade oferecida pelos PCN não só no de Arte, como observamos também nos Temas Transversais, é muitas vezes interpretado como uma falta de aplicabilidade dos mesmos na prática educativa. Sobre isso, mas especificamente falando da área de Arte, esboça Penna:

A nosso ver, a proposta dos PCN na área de Arte é ambiciosa e complicada de ser viabilizada na realidade escolar brasileira. Para sua aplicação efetiva, seria necessário poder contar com recursos materiais que atendessem às necessidades da prática em cada linguagem artística – espaço físico adequado materiais pedagógicos diversificados, etc. -, e ainda com recursos humanos, o que implica desde a valorização da prática profissional (leia-se remuneração condizente) até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante. Além disso, não existe um compromisso, por parte do governo, de colocar professores especializados em todas as escolas, nem há o cuidado para que todas as linguagens artísticas previstas nos PCN-Arte sejam trabalhadas equitativamente ao longo da vida escolar do aluno. Deste modo, corremos o risco de que muitas escolas restrinjam o ensino na área às Artes Visuais ou mesmo a uma adaptação das artes plásticas, modalidade que já é hegemônica no sistema de ensino, só que com uma nova roupagem ou uma abrangência um pouco maior (PENNA, 2001, p.50).

Além de todas essas limitações, temos ainda um agravante, sua visão romântica que parece predominar especialmente nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, exemplificando a arte como “expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções” (ALVES; PENNA, 2001).

O que é questão central da Arte é o fato dela se constituir em linguagem, assim como ser também uma forma de conhecimento, não excluindo a questão emocional. Dessa forma, Alves e Penna explicam esse ponto de vista:

Acreditamos que não é por meio da ênfase na emoção – como fazem os Parâmetros – que o ensino de arte pode ser defendido de modo mais consistente, mas antes pela explicitação de seu papel na democratização da cultura, com base na compreensão da arte como linguagem (...) Considerando-se a arte como uma linguagem culturalmente construída, é possível compreender as condições desiguais de familiarização com as diversas linguagens artísticas, assim como o modo como a escola reproduz esta desigualdade. A

escola correntemente endossa as condições diferenciadas de acesso à arte na medida em que, de diversas formas, a ação pedagógica pressupõe uma familiarização prévia, como quando trabalha a conscientização e formalização dos esquemas de percepção já disponíveis, fornecendo as nomenclaturas, a 'gramática' de construção formal, etc." (Penna, 1995b, p. 51). Mas também as práticas comprometidas com a livre-expressão – cujas bases românticas já desvendamos – pressupõem uma familiarização prévia, uma vez que ninguém cria (ou aprecia a arte, no caso da noção romântica da apreciação "intuitiva") a partir do nada, mas manuseando os elementos de linguagem interiorados, os esquemas de percepção de que dispõe (ALVES; PENNA, 2001, p. 79, grifo dos autores).

É essa a questão que parece ser central no ensino da Arte. Não se trata apenas de colocar a Arte como forma de expressão (ênfatizando o fazer artístico) ou de intuição. Dessa forma:

Acreditamos que atividades de produção em sala de aula devam existir sempre que houver condições apropriadas para experienciá-las. Mas, se estas condições estiverem faltando – o que acreditamos ser a realidade na maioria de nossas escolas -, sugerimos que os professores de arte canalizem seus objetivos no sentido de propiciar aos educandos o desenvolvimento de condições para que possam entender e apreciar a arte, pelo potencial que a mesma possui de intensificar e ampliar o conhecimento das experiências humanas e transcendê-las. A experiência de Faya Ostrower (1987), ao ensinar arte a um grupo de operários de uma fábrica, relatada em seu livro *Universos da Arte*, mostrou que para atingir o objetivo de ampliar o entendimento e a apreciação de bens culturais e artísticos, os programas de arte não precisam, obrigatoriamente, ser baseados no fazer artístico (ALVES; PENNA, 2001, p. 94, grifos dos autores).

Explicando essa experiência, os autores fazem uma forte crítica ao ensino de Arte, comprovado por meio de suas pesquisas na área:

Privilegiando a apreciação, Ostrower (1987) desenvolveu um trabalho pedagógico que não apenas promove “o crescimento em extensão e qualidade da experiência estética”, como propõe Lanier (1997, p. 46-47), mas também torna mais crítica a visão de mundo de seus alunos-operários e mais intensa a sua busca de participação no universo cultural, como revelam os depoimentos dos mesmos ao final do curso (cf. Ostrower, 1987, p. 346-349). Sendo assim, um ensino de arte que opte por enfatizar a apreciação pode ser tão ou mais eficaz que um trabalho pedagógico que, refém do fazer artístico, insista numa prática que, limitada pelas condições materiais disponíveis, ano após ano, não vá além de desenho com grafite ou quando muito pintura com guache, e mesmo isso sem uma maior exploração técnica desses materiais – como já vimos acontecer em escolas de João Pessoa (ALVES; PENNA, pp. 94-95).

Sendo assim, como já discutimos anteriormente, a visão romântica da Arte foi ultrapassada. Agora, em nossa sociedade pós-moderna a Arte está inserida no cotidiano, tornou-se antiarte. Sabemos, por exemplo, que o meio publicitário está cada vez mais utilizando a Arte, tornando-a também um produto cultural. Por isso, compartilhamos também da ideia de uso da Arte como apreciação. Ela realmente pode suprir algumas lacunas deixadas pela aplicabilidade dos PCN Artes. E é dentro deste contexto que foi inserida nossa proposta.

Considerações finais

Durante todo o trabalho desenvolvido, tentamos alcançar nossas metas e objetivos descritos no projeto. Como aponta o questionário, o principal parece que foi alcançado, ainda que se trate de algo que tem muito de subjetividade: a exposição artística.

A avaliação de todos os envolvidos foi positiva. O corpo docente e discente da escola aprovou nosso esforço. Apenas observamos algumas exceções nas respostas do questionário feito para avaliá-la. Mas é logo justificável pela falta de interesse demonstrada dentro das respostas dos próprios avaliadores que viram apenas o resultado como negativo.

É claro que também houve lacunas. Não conseguimos levantar, por exemplo, bibliografia específica de artistas e obras feitas com lixo, apenas começamos uma busca por artistas locais. Um certo número dos que trabalham dentro desta temática foi encontrado, por meio de entrevistas informais, que até o momento não havíamos mencionado. Por limitação de tempo, apenas tivemos contato com Guilherme, que deu sua contribuição da melhor forma possível.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, nossa preocupação socioambiental foi demonstrada através da Arte com o lixo feita com os alunos, levantando uma reflexão desta problemática ambiental. Este pensamento é compartilhado entre todos os envolvidos e, ainda, outras pessoas que visitaram a exposição.

Referências

ABREU, Dora. **Sem ela, nada feito: Educação Ambiental** e a *ISSO-14001*. Salvador: Casa da qualidade, 2000.

CAVINATTO, Vilma Maria, RODRIGUES, Francisco Luiz. **Lixo: de onde vem?, para onde vai?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção desafios).

CECCON, Claudius e OLIVEIRA, Miguel Darcy de e OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 23 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1982.

ELIAS, Nobert. **A sociedade dos indivíduos**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

MORAIS, Regis de. **Educação, mídia e meio ambiente**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004 (Coleção educação em debate).

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

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

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. Recife: editora universitária, 1975.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

Anexos

Anexo 1 – Ficha para seleção ao projeto do PIBIAC

Anexo 2 - Lista de alunos classificados para virem à tarde

Anexo 3 - Lista de alunos classificados para virem pela manhã

Anexo 4 – Dados referentes a questionário feito com alunos

Anexo 5 – Conceituação por meio do poema “ Transformação”

Anexo 6 – Questionário aplicado na exposição

Anexo 7 - Tabela das respostas referentes ao questionário do anexo 6

Anexo 8 – Aviso aos pais

Anexo 9 – Algumas declarações

Anexo 1

Ficha para seleção ao projeto do PIBIAC "Arte e lixo – possível combinação"

Nome completo: _____

Data de nascimento ____/____/____ série ____ turno: _____

Escola _____

Qual seu nível de interesse por Arte?

() nenhum () pouco () regular () muito () muitíssimo

Qual seu interesse por Meio Ambiente ou Educação Ambiental?

() nenhum () pouco () regular () muito () muitíssimo

Qual é o seu grau de preocupação com o problema do lixo?

() nenhum () pouco () regular () muito () muitíssimo

Qual seu interesse em participar do projeto?

() nenhum () pouco () regular () muito () muitíssimo

Tem disponibilidade de participar do projeto 1 vez por semana às segundas?

() sim () não

Anexo 2

Lista de alunos classificados para participar do projeto do PIBIAC "Arte e lixo – possível combinação".	
Turno da manhã que veio pela tarde, a partir do dia 22/10/2007	
Nome	Série
01 – Adrielly Noronha Caracas	7ªA
02 – Ana Paula dos Santos Ramos	8ºB
03 – Camila Lopes Paulino	7ºB
04 – Carla de Souza Cruz	6ºD
05 – Daniel Lino da Silva	7ºC
06 – Fabrícia Sampaio de Oliveira	7ªA
07 – Jocélio Silva Barbosa Marinho	7ªA
08 – Jociel Lucas Henrique Silva	6ºD
09 – Joyce Kelly Tavares Ferreira	7ªA
10 – Karoline Oliveira da Costa	7º
11 – Kysia Ramos de Albuquerque	9ºB
12 – Leandro Cassimiro da Silva	6ºB
13 – Leila do N. Fidelis	7ªA
14 – Mariana Waneska Lima Silva	7ºC
15 – Mariane Barbosa de Souza	9ºB
16 – Mikaelison Fernandes de Oliveira	7º A
17 – Nelita Gonçalves Caldeira	7ªA
18 – Pamala Araújo da Silva	7ªA
19 – Rafaela da Silva Ramos	7ºC
20 – Rafaela de Araújo	9ºB
21 – Raquel Alves Dias	6ºB
22 – Rejane Pereira da Silva	7º
23 – Renaly de Oliveira Silva	8ºB
24 – Romário Almeida	7ºC
25 – Rodrigo Barbosa Lopes	9ªA
26 – Ruth Rose Ferreira Rocha	7º
27 – Nathália Lima Cardoso	7ºC
28 – Thaise dos Santos Moraes	9º
29 – Thalita Rayane de Oliveira	6ºD
30 – Vanessa Mateus de Sousa	6ºD
31 – Vitória Ruane da Costa	6ºB
32 – Viviane Mayara Nobre dos Santos	7ºC
33 – Wiluska Regina de Oliveira	9ªA

Anexo 3

Lista de alunos classificados para participar do projeto do PIBIAC "Arte e lixo – possível combinação".	
Turno da tarde que veio pela manhã, a partir do dia 22/10/2007	
Nome	Série
01 – Aline Rodrigues Luna	6º G
02 – Arthur Cabral de Araújo	7º E
03 – Beatriz Ricarte Correia	7º
04 – Carla Lira da Silva	7º E
05 – Catiana Soares Pereira	7º E
06 – Daniela dos Santos Melo	7º E
07 – Edmara Karoliny C. Lemos	6º G
08 – Érika Alves da Paixão	9º C
09 – Felipe Claudino de Araújo	6º E
10 – Felipe Rodrigues da Silva	7º E
11 – Geane de Souza Marques	7º E
12 – Gerson Silva Brito	8º E
13 – Gleydson Wallyson Gomes Maximino	6º E
14 – Ívina Renally de Lima Almeida	7º E
15 – Jeniffer Kelly Costa Vêras	7º E
16 – Jéssica Olegário dos Santos	7º
17 – Jonas Silva Ferreira	8º E
18 – Joseane Ribeiro Andrade	7º E
19 – Mayara Mateus Silva	7º E
20 – Maria Valéria Alves da Silva	9º C
21 – Naiara Cardoso da Silva	9º C
22 – Natália de Lima	6º G
23 – Patrícia Franciely Alves Gonçalves	7º
24 – Rafael Sousa Ribeiro	6º G
25 – Ruan Miller Costa Silva	7º E
26 – Rute Batista Mendonça	7º D
27 – Sheila Juliana de Souza	7º
28 – Stafane Rodrigues da Silva	7º E
29 – Thaise de Oliveira Silva	7º E
30 – Thayonara Alves da Silva	7º E
31 – Vanessa dos Santos Silva	7º D
32 – Viviane Ataíde de Lima Santos	8º
33 – Welton Fernando Costa Faustino	7º D

Anexo 4 - Dados tirados de questionário

As tabelas abaixo dizem respeito à percepção e expectativas dos alunos no início do desenvolvimento do projeto.

Tabela 1 – O que os alunos responderam sobre questões pessoais

- Quase 100% dos alunos participantes do projeto sonham com um futuro melhor;
- Cerca de 50% deles relacionam seus sonhos com questões ambientais;
- Quase 100% esperam cursar uma graduação no futuro.

Tabela 2 – O que os alunos responderam sobre a problemática ambiental

- 100% deles preocupam-se com a questão do lixo;
- A maioria associa a questão do lixo somente com a reciclagem;
- Quase 100% têm um conhecimento superficial do assunto.

Tabela 3– O que os alunos responderam sobre EA (Educação Ambiental) e Meio Ambiente

- Quase 100% dos alunos participantes do projeto sonham com um futuro melhor;
- Cerca de 50% deles relacionam seus sonhos com questões ambientais;
- Quase 100% esperam cursar uma graduação no futuro.

Tabela 4 – O que os alunos responderam sobre o projeto

- 100% dos alunos detêm boas expectativas em relação ao projeto;
- Grande parte acredita que pode ajudar o meio ambiente através da Arte;
- 100% não têm idéia do que é Arte, mas a maioria das vezes fazem menção dela como algo importante.

Anexo 5

Conceituação

Conceito transformação

Resultado: poema (base para o desenvolvimento da exposição)

Transformação

O mundo às vezes parece não ser.

Realidade ou ilusão?

Às vezes tudo parece mágico.

Às vezes tudo parece trágico.

Uma contradição...

Tudo pode ser fascinante

Ou apenas desestimulante.

Tudo depende de sua visão.

Um movimento contínuo...

Coisas vêm e vão.

É a vida: interessante e divina expressão.

Processo infinito de transformação.

(Daniely Silva Duarte)

Anexo 6 - Questionário feito na exposição

1) Qual seu nível de interesse em Educação Ambiental. (E A)?

a. () muitíssimo b. () muito c. () regular d. () pouco e. () nenhum

2) Tem algum interesse em E A?

a. () sim b. () não

3) Tem alguma formação em EA?

a. () sim b. () não

4) Qual seu nível de interesse em Artes?

a. () muitíssimo b. () muito c. () regular d. () pouco e. () nenhum

5) Tem algum conhecimento em Artes?

a. () sim b. () não

6) Tem alguma formação em Artes?

a. () sim b. () não

7) Você compreende e se sensibiliza com a problemática do lixo?

a. () sim b. () não

8) Qual o impacto da exposição "Transformação" sobre você?

a. () sim b. () não

9) Que nota de 0 a 10, você daria à exposição?

(resposta pessoal)

10) Você acha que a exposição levanta uma reflexão sobre o lixo e sua destinação?

a. () sim b. () não

Anexo 7 – Tabela das respostas referentes ao questionário do anexo 6

Questões e respostas correspondentes

Nº Quest.	Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	Q.9	Q.10
01	A	A	B	A	A	A	A	A	10	A
02	A	A	B	A	C	B	A	A	10	A
03	A	A	A	C	D	B	A	A	10	A
04	A	A	A	A	B	A	A	A	10	A
05	A	A	A	B	A	A	A	A	10	A
06	C	A	A	C	B	A	A	A	9	A
07	B	A	B	B	B	A	A	A	9	A
08	A	A	B	A	B	A	B	A	7	A
09	B	A	B	A	C	A	A	A	10	A
10	A	A	B	A	C	B	A	A	10	A
11	A	A	A	B	A	B	A	A	10	A
12	A	A	B	B	C	B	A	A	10	A
13	B	A	A	A	A	A	A	A	10	A
14	C	A	B	B	D	B	A	A	10	A
15	B	A	B	B	D	B	A	A	10	A
16	A	A	A	A	B	A	A	A	10	A
17	A	A	B	B	A	A	A	A	10	A
18	A	A	B	A	A	B	A	A	10	A
19	A	A	B	B	D	B	A	A	10	A
20	B	A	B	B	B	A	A	A	10	A
21	E	B	B	E	E	B	B	C	0	B
22	B	A	A	A	A	A	A	A	10	A
23	C	A	B	A	D	B	A	A	10	A
24	A	A	A	A	A	A	A	A	10	A
25	A	B	B	E	D	B	B	C	9	A
26	A	A	A	A	A	A	A	A	10	A
27	A	A	B	C	B	A	A	B	10	A
28	A	A	A	A	A	A	B	A	10	A
29	D	B	B	C	E	B	B	C	10	B
30	A	A	B	B	C	B	A	A	10	A
31	E	B	B	E	E	B	B	C	0	B
32	A	A	B	A	B	A	A	A	10	A
33	B	A	A	A	A	A	A	A	8,5	A

Anexo 8 – Aviso aos pais

Senhores pais ou responsáveis,

Dia 04/04, sexta-feira, haverá uma exposição resultada do projeto do PIBIAC "Arte e lixo – possível combinação". Estará aberta ao público a partir das 14 hs. até às 17hs. Venham prestigiar este trabalho feito pelos alunos artistas. Será aqui na escola.

Anexo 9 - Algumas declarações referentes à exposição

“Ficou muito legal!” – aluna que não participou do projeto.

“Nossa! Ficou ótimo! Parabéns!” – diretora da escola

“Ficou excelente! Parabéns!” – diretora

“O que é isso?! (ao ver a porta aberta e os resíduos sólidos – ver ilustração 10 do anexo 8) Ah! Que legal! (quando olha para as prateleiras – ver primeiras ilustrações do anexo 8).

“Deu certo! Que bom! Ficou legal não ficou?” – Neusinha

“Nossa! Que lindo!!” (aluna que participou da primeira etapa do projeto)

“De quem foi a idéia? (...) Parabéns! Ficou muito interessante!” (professor dirigindo-se à aluna bolsista)

“Parabéns!” (professora)

“É muito interessante! Acredita que eu criei um modelo de marca-página que é um copo de leite? Eu tava lá ajudando Dayane a fazer as lembrancinhas e acabei inventando! (...) Ah, o projeto acabou? – mãe falando numa conversa com a bolsista.

A educomunicação como suporte para a educação ambiental no município de Foz do Iguaçu

Derliz Hong Hung Moreno

Sônia Inês Vendrame

Anne Carolina Festucci

Rosani Borba

Devido à aceleração das mudanças na vida em sociedade, principalmente pelo avanço ininterrupto de recursos tecnológicos, a transversalidade vem sendo presente em práticas comunicativas e educativas, na tentativa de haver adequação ao espírito do tempo. Ao estabelecerem conexão entre si, consolidando a interface Comunicação e Educação enquanto um campo do saber, o ensino passa a ter novas possibilidades de efetivação.

Frente às crescentes problemáticas socioambientais nas últimas décadas, a Educomunicação também vem a dialogar com a Educação Ambiental (EA), a fim de contribuir para a garantia da sustentabilidade da vida no planeta Terra. Nesta interação, ambos os campos atuam de forma inter e transdisciplinar.

Consoante com a necessidade de educar para formar cidadãos e para contribuir com uma vida global mais sustentável, o estudo Zine “*Mundo Melhor*”: *A Educomunicação Socioambiental na Escola, tendo o Texto Livre como Catalisador de Cidadania* buscou utilizar a interface Comunicação e Educação como suporte para desenvolver a questão socioambiental em sala de aula. Por conseguinte, esta pesquisa propôs e testou uma metodologia para atender a rede pública municipal de ensino de Foz do Iguaçu, localizado na região Oeste do estado do Paraná.

Sustentado no método de Jornal Escolar do pedagogo francês Célestin Freinet, o estudo, produzido entre julho de 2016 e novembro de 2017, foi posto em prática por meio da oficina *Semeando o Amanhã*. Originalmente, a publicação era impressa pelo limógrafo e o conteúdo era formado por um conjunto de textos livres. Isto é, a criança escolhia um tema, expressava livremente sua visão e depois discorria sobre ele.

Houve, entre 31 de julho e 31 de outubro de 2017, 14 encontros com a turma matutina de 4º ano “A” da Escola Municipal Papa João Paulo I. Utilizando como apoio as temáticas socioambientais abordadas pelo curta-metragem *Carta da Terra para Crianças: Um Novo Olhar - O Filme*¹ (2016), o processo se propôs a incentivar o protagonismo dos alunos com produção de cartazes, textos, desenhos e fotografias.

Livros, jornais, revistas e *internet* foram as fontes consultadas para auxiliar na produção textual dos estudantes, constituindo um meio de incentivo à leitura e à escrita. Unindo Educomunicação e EA, o projeto resultou no zine *Mundo Melhor*², o qual reúne as produções deste percurso. Portanto, ao mesmo tempo em que aprendiam, os alunos transmitiam os saberes e os conhecimentos à mídia produzida – que tem a proposta de sensibilizar para a questão socioambiental.

1 Coletivo Educador de Foz do Iguaçu BP3. *Carta da Terra para Crianças Surdas*. YouTube, 27 out. 2016. Disponível em: <<https://youtu.be/75JrdzuGld4>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

2 *Semeando o Amanhã*. *Mundo Melhor*. Publitas, 03 nov. 2017. Disponível em: <<https://view.publitas.com/semeando-o-amanha/mundo-melhor/>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

Prática de Educação Ambiental aliada à Educomunicação

Tendo por finalidade agregar esforços em favor da temática em tela, o lema da oficina *Semeando o Amanhã* foi: “Esperançosos por uma vida mais sustentável para os seres do planeta Terra”. O percurso até o zine incluiu diálogos abertos e produção de texto, fotografia e desenho, que resultaram em dez cartazes e 14 matérias.

Segundo Freinet (1974, p. 24), o Jornal Escolar não visa ser uma cópia ou uma alternativa aos jornais tradicionais. Algumas características em comum entre o zine e o Jornal Escolar são: ser publicação independente, não ter viés comercial, circular de forma livre ou via postal e expor temas não usuais à grande mídia. De acordo com Magalhães (1993, p. 9-11), a diferença se encontra na edição e na produção do zine – o qual é elaborado por uma pessoa, um grupo ou um fã-clube, e endereçado a um público específico. Geralmente, este tipo de publicação aborda um único tema, sendo, neste projeto, a questão socioambiental.

Para tratar a temática em sala de aula, como já mencionado, utilizou-se o curta-metragem educativo e universal *Carta da Terra para Crianças: Um Novo Olhar - O Filme*. Gravado em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para atender aos surdos, o vídeo possui sonorização e legenda em Língua Portuguesa para leitores-ouvintes. O material é uma produção do Coletivo Educador Municipal de Foz do Iguaçu (CEMFI), em parceria com a Escola Bilíngue para Surdos Lucas Silveira, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Foz do Iguaçu (APASFI).

Junto à obra cinematográfica, foi usada a cartilha *Carta da Terra para Crianças* (2012), que inspirou o filme de mesmo nome. Também produzida pelo CEMFI, esta ferramenta, que contém dez princípios, é uma versão adaptada do documento planetário *Carta da Terra* (CARTA, 2014, p. 95-99), cujo texto aborda os seguintes princípios: I. Respeitar e cuidar da comunidade da vida; II. Integridade ecológica; III. Justiça social e econômica; IV. Democracia, não violência e paz. Referente à fundamentação teórica, o estudo se embasou em obras de autores do campo da Educomunicação, sendo os principais: Adilson Odair Citelli (2000), Angela Schaun (2002), Burrhus Frederic Skinner (1972), Guillermo Orozco Gó-

mez (1997), Ismar de Oliveira Soares (2000), Maria Aparecida Baccega (2001 e 2002) e Mario Kaplún (2002). Já no campo da EA, a pesquisa se alicerçou no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (BRASIL, 2014) e na Resolução nº 422, de 23 de março de 2010, do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) (MINISTÉRIO, 2014).

São asseguradas, pelas ações do ProNEA, a interação e a integração das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental no ensino, sendo elas: ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política (PRONEA, 2014, p. 23). Todas foram contempladas pela *Semeando o Amanhã*, apesar de brevemente, em razão do tempo estabelecido pelo cronograma, o que eliminou dispersões que poderiam prejudicar o resultado do trabalho.

Entre as diretrizes de Educação Ambiental para conduzir esta pesquisa, foi escolhida a Resolução nº 422, do CONAMA, principalmente por declarar “a educomunicação como campo de intervenção social que visa promover o acesso democrático dos cidadãos à produção e à difusão da informação, envolvendo a ação comunicativa no espaço educativo formal ou não formal” (MINISTÉRIO, 2014, p. 56).

Etapa de alinhamento

Finalizadas a revisão bibliográfica e a proposta da oficina, contactou-se a direção da Escola Municipal Papa João Paulo I. Houve dois fatores decisivos para a escolha desta instituição de ensino para a realização desta pesquisa: por ser uma maneira de agradecer pelos frutíferos momentos passados pelo pesquisador durante o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e devido à ausência de atividades de contraturno escolar.

Diante da similaridade de temáticas, a direção sugeriu integrar as atividades do projeto a alguns conteúdos programáticos das matérias de História³ e de Geografia⁴ – ambas ministradas pela mesma docente. Após alinhar a proposta junto

3 Pontos Turísticos do Município e Grupos Étnicos que Formam a População do Município.

4 Características Físicas do Município (Relevo, Vegetação e Hidrografia).

à Escola, encaminhou-se uma Declaração à Secretaria Municipal da Educação (SMED). O documento, datado de 07 de julho de 2017, apresenta uma síntese do que viria a ser este trabalho e solicita autorização para a realização do projeto educ comunicativo socioambiental – o qual foi aprovado em 21 de julho de 2017, via *Ofício nº 458/2017*.

Do 1º ao 13º encontro da oficina Semeando o Amanhã

Para analisar os encontros da *Semeando o Amanhã*, optou-se pela linguagem narrativa, considerando tanto o tema como o formato do estudo. Vale mencionar que esta decisão também vai ao encontro da proposta de um novo ensino consagrado pela interface Comunicação e Educação.



*Figura 1: Registro feito no início do quinto encontro
Fonte: Oficina Semeando o Amanhã, 2017*

Um total de 28 estudantes, conforme já mencionado, integravam a turma de 4º ano “A” no segundo semestre de 2017, sendo 13 meninas e 15 meninos, na faixa etária de 8 a 9 anos. Referente à renda familiar, esta variava de um até três salários mínimos. Os dados apresentados são parte de um questionário destinado a conhecer o perfil dos protagonistas e de suas famílias.

Com a finalidade de averiguar o conhecimento dos alunos acerca da temática socioambiental, aplicou-se um questionário aberto no primeiro encontro da oficina, realizado em 31 de julho de 2017. As perguntas foram:

1. Para você, o que é Educação Ambiental?;
2. Árvores e plantas são importantes para a vida? Por que?;
3. Por que é importante cuidar da água?;
4. Cite alguns cuidados que podemos tomar para cuidar do planeta.;
5. Todas as crianças, independente da classe social, têm os mesmos direitos? Por que?;
6. Quais os maiores problemas que o mundo enfrenta hoje?;
7. O que deve ser feito e o que cada um pode fazer para melhorar o mundo?.

Fazendo-se a análise qualitativa, foi observado que a maior parte da turma já conhecia o tema de alguma maneira, sendo este conhecimento aprofundado e ampliado ao longo do projeto.

A fim de concluir a pesquisa dentro do prazo disponível, foi necessário reagendar ou estender alguns encontros para as aulas de Português, Matemática e Ciências, e de Arte e Informática Educacional – o que enriqueceu as produções e agregou mais saberes a esta construção coletiva de conhecimento. Bem como as professoras da Escola Municipal Papa João Paulo I, a oficina também teve outros mediadores, como estudantes de graduação interessados na temática e uma educadora do Centro de Educação Ambiental do Iguaçu (CEAI), ligado à Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA) – primeira instituição âncora do CEMFI e uma das gestoras do grupo.

Buscando despertar e incentivar o protagonismo dos educandos, o segundo encontro, em 11 de agosto de 2017, abordou a relevância de a turma exercer a cidadania ao produzir uma publicação própria. Ou seja, ao se apropriarem de um meio de comunicação, como o zine, as crianças exerceriam o direito à liberdade de expressão.

No momento em que a comunicação é apropriada, conforme Baccega (2001, p. 8) ela se torna fonte de outro discurso, transformando o enunciatário em enun-

ciador. Ao receber o discurso, ele dialoga com outros discursos sociais a partir da leitura e da interpretação que faz no momento da apropriação. Conforme complementa Soares (2000, p. 22), a Educomunicação, que é conectiva, é constituída “de um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais, através de áreas concretas de intervenção social”.

Portanto, a classe pôde conversar e pensar a respeito da relevância de se fazer uma publicação que não aborde assuntos que dominam os grandes veículos, incluindo atos violentos, crimes e tragédias. Também incentivou-se, ao longo do diálogo, o exercício da cidadania catártica por meio da leitura crítica da mídia. Foi explicado sobre como cada veículo seleciona notícias e edita fatos segundo seus interesses, e de acordo com o espaço e o tempo disponíveis.

Em conformidade com Orozco Gómez (1997, p. 65), o aprendizado depende não do professor, mas, sim, do aluno – em quem o esforço de instrução exerce somente uma parte da influência. Isto é, não há garantia de que o estudante aprende, de fato, o que busca-se ensinar, assim como não há garantia de que as mensagens transmitidas pela mídia, “elaboradas segundo os interesses do emissor, sejam as que realmente recebem os membros da audiência”.

De forma sintetizada, processos comunicativos e de aprendizagem dependem muito do que ocorre no pólo da recepção, pois a eficácia está atrelada a diversos fatores, além da intenção presente no pólo de emissão. Apesar de, aparentemente, ser impossível dizer que já houve diálogos consideráveis dos discursos institucionais escolares com os “não-escolares”, segundo Citelli (2000, p. 36), “parece claro que existem movimentos nessa direção” e “aprofundar os trânsitos interdiscursivos entre os meios e a escola é um requisito que se impõe de forma evidente”.

Retomando o segundo encontro da oficina *Semeando o Amanhã*, depois de dialogar a respeito da função da Comunicação na sociedade, as crianças receberam exemplares de jornais. Propôs-se incentivar, deste modo, que os estudantes observassem os elementos e os assuntos que integram o periódico, a

fim de exteriorizar suas visões sobre a publicação e verificar a quantidade de informações presentes, incluindo cultura, política, esporte e saúde.

Com a finalidade de estabelecer um comparativo entre um jornal e um zine, o terceiro encontro da oficina, em 15 de agosto de 2017, compreendeu uma visita técnica à sede de um jornal em Foz do Iguaçu. Autorizados pelos respectivos responsáveis, os 26 alunos presentes – que registraram a atividade por meio de fotografias e de vídeos – foram levados ao local por meio de um ônibus viabilizado pela Secretaria Municipal da Educação.

Na Redação, a turma conversou com o editor-chefe e com os jornalistas presentes. O cotidiano da profissão, as fontes, o valor-notícia e como os cadernos são organizados foram os assuntos tratados. Os protagonistas puderam notar os pontos convergentes e divergentes do periódico e da publicação que estariam prestes a produzir. Revelar o que está por detrás da mídia televisiva e da forma como jornais, revistas e programas de rádio são produzidos, de acordo com Baccega (2002, p. 10), é um dos caminhos para a formação de cidadãos livres.

Constatou-se, no quarto encontro, realizado em 21 de agosto de 2017, que os estudantes estavam muito interessados em produzir a publicação independente, bem como compreenderam qual o papel dos veículos de comunicação, principalmente o jornal impresso. Após a conversa, foi apresentado um vídeo para explicar como funciona a impressão de jornais. O material, gravado em uma empresa especializada neste tipo de serviço, foi exibido no encontro seguinte em razão do pouco tempo disponível para a visita técnica.

Precedendo a projeção do filme utilizado como apoio neste projeto, os alunos conheceram o histórico da *Carta da Terra* e seu conteúdo. Utilizar este material como ponto de partida, para abordar a temática socioambiental em sala de aula, aproxima-se do que Skinner (1972, p. 27) observou nos anos 1960, quando a Educação começou a considerar o uso de recursos tecnológicos na didática, com a introdução de aparelhos – como projetores e televisores – em instituições de ensino.

É possível afirmar que a obra cinematográfica foi bem recebida pelas crianças, conforme constatado no diálogo promovido ao final da exibição e também por

meio de uma pesquisa aplicada no encerramento deste encontro. A história e as locações comuns à turma, de acordo com o resultado do questionário, foram os principais motivos para tal êxito.

Dando continuidade a este mesmo conteúdo, o quinto encontro, em 28 de agosto de 2017, abordou a *Carta da Terra para Crianças* – que originou o curta-metragem. Livre e espontaneamente, a classe se dividiu em duplas e trios por afinidades, formando dez grupos, em que cada um recebeu um princípio da cartilha.

A atividade consistiu em incentivar as equipes a expor seus temas para que a classe pudesse compreender a mensagem da cartilha como um todo. Este diálogo se propôs a criar um ambiente em que os alunos pensassem em ações e atitudes direcionadas à construção de uma vida mais sustentável.

Momentos após cada grupo ter realizado sua apresentação, foram feitas algumas contribuições para complementar. O tempo estabelecido para que os grupos dialogassem e sanassem dúvidas referentes aos seus princípios foi de aproximadamente 15 minutos.

Formar a própria opinião, exteriorizar sua posição, estabelecer um diálogo com os demais e apresentar o trabalho para todos conseguirem ouvir foram algumas dificuldades observadas entre os educandos. Possivelmente, estes comportamentos foram desdobramentos da frequente posição dos discentes enquanto receptores de conteúdos, bem como a carência de fomento à autonomia e à reflexão em atividades.

Os mesmos dez grupos se reuniram no sexto encontro, em 04 de setembro de 2017, quando foi aplicada a atividade *Vivência da Carta da Terra* – uma prática de EA realizada pela equipe do CEAI. A partir da cartilha, cada equipe ficou responsável por produzir um cartaz de sensibilização sobre o seu tema, podendo conter acróstico, charge, desenho, paródia ou poema.

Grande parte dos grupos atuaram sem conflitos entre os integrantes, que dividiram as funções de maneira equitativa. Os demais alunos tiveram atrito ao interagirem entre si ou recusaram participar da atividade. Consoante com Freinet (2004, p. 84), para um trabalho construtivo e aprofundado do professor, é necessário evitar a obrigatoriedade da disciplina, tendo em vista que ela mantém

os estudantes na passividade e na servidão. A solução para o autor era propor uma atividade em que os estudantes se sentissem interessados e quisessem estar envolvidos – o que constitui a “disciplina cooperativa do trabalho”.

Ficou evidente, no encontro seguinte, em 11 de setembro de 2017, o envolvimento e o empenho dos protagonistas na finalização dos cartazes, utilizando ao máximo seus potenciais. Todos conseguiram trabalhar em equipe, não sendo observadas dificuldades de interação.

Resgatando o reconhecimento da diversidade de etnia e de cultura na Região Trinacional; tema apresentado entre os princípios da *Carta da Terra para Crianças*; o oitavo encontro, em 18 de setembro de 2017, iniciou com um diálogo aberto sobre a temática. A fim de promover sensibilização para os impactos da poluição no meio ambiente (seja ela do ar, sonora ou visual), também foram abordadas as transformações ocorridas na Avenida Brasil de Foz do Iguaçu – local por onde o desenvolvimento do município começou, abrigando os principais pontos de comércio e de entretenimento. Por mencionar o processo de urbanização, a extração sustentável de elementos naturais foi o tema que encerrou esta conversa.

Na sequência, os alunos se dividiram em 14 duplas, de acordo com a afinidade entre os colegas, para iniciar a produção de textos livres de sensibilização. Observou-se que as crianças ampliaram o conhecimento acerca da questão socioambiental e demonstraram preocupação com as problemáticas expostas na ocasião.

Como forma de praticarem a leitura crítica da mídia, apresentou-se uma lista de pautas, com a intenção de que, seguindo seus próprios critérios, as equipes fizessem a escolha do tema de suas matérias. Este momento foi conturbado para atender às demandas dos estudantes, devido à dificuldade de alguns para efetuar a seleção e devido aos conflitos entre os grupos que escolheram a mesma pauta. Das duplas formadas, apenas uma optou por um assunto que não constava na lista: *Apresentação do Refúgio Biológico Bela Vista*⁵.

5 Ativa desde a formação do reservatório da Usina Hidrelétrica de Itaipu, a unidade de proteção se propõe à preservação de 50 espécies de animais e de mais de 960 gêneros de plantas.

Iniciando o nono encontro, em 29 de setembro de 2017, as 13 duplas que estiveram presentes receberam um modelo de pauta impresso e, expositivamente, foi falado sobre como a ferramenta é aplicada na prática jornalística e sobre a democratização do conhecimento – provocada pela dispersão do conhecimento nos diversos meios de comunicação existentes na atual conjuntura, não sendo algo limitado aos livros didáticos e às instituições formais de ensino.

Preenchidas as pautas, distribuíram-se alguns jornais, livros e revistas para que as equipes pudessem consultá-los e extrair informações para seus textos livres. Com a proposta de agregar saberes, a fim de ampliar o conhecimento em construção, sugeriu-se que os protagonistas buscassem novas informações.

Foi proposto, no décimo encontro, em 02 de outubro de 2017, que cada protagonista relacionasse esses conteúdos à sua visão de mundo e ao seu capital cultural. Pôde-se constatar que os educandos se expressaram livre e espontaneamente acerca de suas pautas, não sendo observados bloqueio ou insegurança na atividade.

No décimo primeiro encontro, em 06 de outubro de 2017, a maioria também se expressou e escreveu facilmente, apresentando domínio sobre os temas, enquanto alguns não conseguiam incluir suas reflexões junto às informações contidas nas fontes. Já no décimo segundo encontro, em 17 de outubro de 2017, ainda mais participativos durante as conversas, muitos estudantes se expressavam com propriedade sobre seus temas e expuseram suas reflexões por meio da palavra escrita.

Com a finalização das matérias, as crianças iniciaram a produção das ilustrações, que poderiam ser em forma de desenho ou de fotografia. Frisa-se que, dos 14 textos livres escritos, dois foram acompanhados de imagens cedidas pelas assessorias de imprensa do Parque Nacional do Iguaçu (PNI) e da Itaipu Binacional, em razão de abordarem as Cataratas do Iguaçu e o Refúgio Biológico Bela Vista.

Algumas equipes se dispuseram a produzir a ilustração para compor a capa do zine, e, para selecionar uma delas, considerou-se aquela que apresentou maior colaboração entre os membros.



Figura 2: Desenho elaborado para a capa do zine Mundo Melhor
Fonte: Bruno Henrique de Souza Scherrer e Eduardo Figueiredo, 2017

Explicando o desenho, um dos protagonistas responsáveis afirmou que a imagem representa “tudo o que aprendi aqui: ser unido, trabalhar em equipe, todo mundo ficar bem, principalmente hoje que tem muito roubo, essas coisas, para a gente ter um mundo carinhoso, um mundo de paz”.

No decorrer das atividades deste encontro, com base em sugestões da própria turma, também foi escolhido o nome para o material. O título mais votado – indicado pela mesma dupla que produziu o desenho da capa – foi *Mundo Melhor*, que obteve 18 votos, representando 72%. As outras opções foram: *Importância*

do Mundo, com três votos (12%), e *Todo Mundo Precisa da Natureza*, com quatro votos (16%).

Finalizando o encontro, os estudantes produziram o compromisso coletivo com a questão socioambiental. A medida que os alunos sugeriam as frases, elas foram transcritas na lousa, formando o texto – o qual também faz parte da capa da publicação.

Nós, alunos do 4º ano A, nos comprometemos a respeitar os idosos, os deficientes, nossos amigos, os animais e nossas famílias, respeitar os rios (não jogando lixo dentro deles), cuidar das árvores, não poluir o ar, ser responsáveis com as tarefas, ser justos com o mundo e a todos que vivem nele, diminuir o consumo e destinar corretamente os resíduos.

Quando concluído o compromisso, a classe fez a leitura e um dos protagonistas transcreveu as palavras para uma folha A3, que foi assinado por ele e pelos demais colegas. Depois, cada criança produziu um compromisso individual e leu o para o restante da turma. Entre os temas mais citados estavam respeito e cuidado com as pessoas, com os outros animais e com o meio ambiente.



*Figura 3: Registro feito ao final do décimo segundo encontro
Fonte: Oficina Semeando o Amanhã, 2017*

O décimo terceiro encontro, em 20 de outubro de 2017, foi dedicado à revisão e à conclusão das matérias, bem como à finalização do desenho de ilustração da capa do zine. Nesta mesma manhã, realizou-se uma votação com os alunos presentes para definir a ordem dos textos ao longo das oito páginas da publicação. Os estudantes que não estiveram presentes no encontro anterior também elaboraram seus compromissos individuais e assinaram o compromisso coletivo.

Encerramento do ciclo

Passados 11 dias (tempo dedicado à revisão textual, diagramação e impressão do zine *Mundo Melhor*), o décimo quarto encontro foi realizado em 31 de outubro de 2017. Depois que a publicação foi finalmente apresentada e entregue à turma, no primeiro momento, os protagonistas analisaram cuidadosamente o resultado do ciclo que vivenciaram. Logo após, os alunos ficaram agitados, e conversaram entre si e com os mediadores sobre o conteúdo do material e suas impressões.



*Figura 4: Registro feito no início do encontro de encerramento
Fonte: Iracema Maria Cerutti, 2017*

No segundo momento, todos se dirigiram ao saguão, onde cada educando leu seu compromisso individual com a questão socioambiental e inseriu o papel em

uma cápsula do tempo. Após a leitura do compromisso coletivo, que também foi colocado no invólucro, foi incluído um exemplar do *Mundo Melhor*, uma folha com os nomes das crianças e as assinaturas dos mediadores presentes, além de materiais escolares das crianças, como apontador, borracha e lápis.

Formando um círculo no pátio da Escola Municipal Papa João Paulo I, com o auxílio de uma pá, todos puderam contribuir no plantio de uma muda de ipê-roxo⁶ (*Handroanthus impetiginosus*), que simbolizou o encerramento da oficina *Semeando o Amanhã*. A última atividade da manhã foi o enterro da cápsula do tempo, cuja abertura está marcada para o ano de 2030, em alusão à *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*⁷, firmada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015.



Figura 5: Registro feito ao final do encontro de encerramento
Fonte: Oficina Semeando o Amanhã, 2017

De forma a enfatizar a data para o resgate das lembranças deste ciclo, dois alunos, escolhidos pela direção da Escola, fincaram uma placa em frente à

6 O item foi disponibilizado pelo Horto Municipal de Foz do Iguaçu, via *Termo de Doação de Mudas*.

7 ONU Brasil. **Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 31 out. 2017.

muda de árvore e fixou-se outra placa no corredor de entrada da instituição de ensino.

À espera dos frutos

Foi possível considerar, a partir da análise deste processo, que a metodologia posta em prática cumpriu a proposta de incentivar o exercício da cidadania livre e comprometida com a questão socioambiental. Observando-se o desenvolvimento dos protagonistas da oficina *Semeando o Amanhã*, pode-se afirmar que a confluência entre a Educomunicação e a Educação Ambiental legitimou, de fato, um processo de ensino-aprendizagem.

Tal ambiente possibilitou que mediadores e protagonistas vivenciassem uma constante socialização do saber e, por conseguinte, um conhecimento construído de maneira coletiva. Diante dos resultados apresentados, este estudo considera que a efetividade da Educação é caracterizada e consolidada por diálogos abertos, troca de experiências, aplicação correta de aparatos tecnológicos e atividades de incentivo à autonomia dos estudantes.

Neste caminho permeado de experimentos, constatou-se que a livre expressão por meio de um veículo de comunicação acessível e democrático, como o zine, pode ser um caminho para catalisar o exercício da cidadania e a leitura crítica da mídia. Ao transversalizar a prática educacional e a Educação Ambiental, o projeto também incentivou a adoção de atitudes individuais em favor da sustentabilidade da vida planetária, tendo em vista a sensibilização nutrida pelas crianças a partir do zine *Mundo Melhor*.

Para finalizar, considera-se que a construção coletiva de conhecimento germinada pela Educomunicação Socioambiental e as reflexões seguem reverberando para os envolvidos no projeto. Desta maneira, cabe afirmar que a oficina *Semeando o Amanhã* cumpriu com seu propósito, alimentando a esperança “por uma vida mais sustentável para os seres do planeta Terra”.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. Da Comunicação à Comunicação/Educação. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA-ECA-USP/Editora Segmento, n. 21, maio/ago. 2001. p. 7-16.

_____. Meios de Comunicação na Escola. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA-ECA-USP/Editora Salesiana, n. 25, set./dez. 2002. p. 7-15.

BRASIL. **Educação Ambiental por um Brasil Sustentável**: ProNEA, Marcos Legais & Normativos. 4. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Ministério da Educação, 2014.

CARTA da Terra. In: BRASIL. **Educação Ambiental por um Brasil Sustentável**: ProNEA, Marcos Legais & Normativos. 4. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Ministério da Educação, 2014. p. 94-100.

CITELLI, Adilson Odair. Meios de Comunicação e Práticas Escolares. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA-ECA-USP/Editora Segmento, n. 17, jan./abr. 2000. p. 30-36.

Coletivo Educador de Foz do Iguaçu BP3. Carta da Terra para Crianças Surdas. **YouTube**, 27 out. 2016. Disponível em: <<https://youtu.be/75JrdzuGId4>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

FREINET, Célestin. **O Jornal Escolar**. Filomena Quadros Branco (trad.). Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

_____. **Pedagogia do Bom Senso**. J. Baptista (trad.). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KAPLÚN, Mario. **Una Pedagogia de la Comunicación (El Comunicador Popular)**. La Habana: Editorial Caminos, 2002.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é Fanzine**. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

MINISTÉRIO do Meio Ambiente – Conselho Nacional do Meio Ambiente/Conama. Resolução Conama nº 422, de 23 de março de 2010. In: BRASIL. **Educação Ambiental por um Brasil Sustentável**: ProNEA, Marcos Legais & Normativos. 4. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Ministério da Educação, 2014. p. 56-58.

MORENO, Derliz Hong Hung; VENDRAME, Sônia Inês. “Semeando o Amanhã”: Experiência Educomunicativa Socioambiental na Escola Papa João Paulo I em Foz do Iguaçu. In: AZEVEDO JUNIOR, Aryovaldo de Castro; TEIXEIRA FILHO, Clóvis; CAMARGO, Hertz Wendel de; CRESTO, Lindsay (org.). **IX Encontro de Pesquisa em Comunicação, VI Encuentro de la Red Latinoamericana de Investigadores de Publicidad e II Consumo Sul: Encontro de Consumo e Modos de Vida da Região Sul**: Anais. Curitiba: Syntagma Editores, 2017. p. 333-345. Disponível em: <http://www.enpecom.ufpr.br/anais/2017/anais_2017.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

ONU Brasil. **Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 31 out. 2017.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Professores e Meios de Comunicação: Desafios, Estereótipos. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA-ECA-USP/Editora Moderna, n. 10, set./dez. 1997. p. 57-68.

PRONEA: Programa Nacional de Educação Ambiental: Versão 2005 – 2ª. Edição. In: BRASIL. **Educação Ambiental por um Brasil Sustentável: ProNEA, Marcos Legais & Normativos**. 4. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Ministério da Educação, 2014. p. 23-37.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação: Reflexões e Princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

Semeando o Amanhã. Mundo Melhor. **Publitas**, 03 nov. 2017. Disponível em: <<https://view.publitas.com/semeando-o-amanha/mundo-melhor/>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do Ensino**. Rodolpho Azzi (trad.). São Paulo: Herder e Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um Campo de Mediações. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA-ECA-USP/Editora Segmento, n. 19, set./dez. 2000. p. 12-24.

Sobre os autores

Derliz Hong Hung Moreno - Pesquisador em Educomunicação e Educação Ambiental. É pós-graduando em Relações Internacionais Contemporâneas pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), especialista em Gestão Estratégica de Marketing pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas (UDC), bacharel em Jornalismo pela mesma instituição de ensino e educador ambiental certificado pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Como membro do Coletivo Educador Municipal de Foz do Iguaçu (CEMFI), em 2018, contribuiu com o diagnóstico participativo para a construção da Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA). No ano seguinte, integrou o grupo de trabalho de elaboração do anteprojeto do documento, representando a sociedade civil por meio do projeto Juventude e Meio Ambiente da Bacia Hidrográfica do Rio Paraná 3 (JMABP3); uma parceria entre a Itaipu Binacional e o Conselho dos Municípios Lindeiros ao Lago de Itaipu. E-mail: derlizmoreno@gmail.com

Sônia Inês Vendrame - Possui dois pós-doutorados pelo Departamento de Ciência da Informação (DCI) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde também é membro do grupo de pesquisa Patrimônio Cultural: Memória, Preservação e Gestão Sustentável. É doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestre em Comunicação e Práticas de Consumo pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), especialista em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e bacharel em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Tem experiência nas áreas de Teorias da Comunicação, Semiótica, Estudos Culturais, e Comunicação Popular e Comunitária. E-mail: soniavendrame8@hotmail.com

Anne Carolina Festucci - Membro do grupo de pesquisa Linguagem e Educação, vinculado à Universidade Federal do Paraná (UFPR). É mestre em Comunicação Social pela UFPR, especialista em Comunicação Popular e Comunitária pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e bacharel em Comunicação Social - Habilitação: Jornalismo pela mesma instituição de ensino. Tem experiência acadêmica e profissional nas áreas de Marketing, Comunicação, Educomunicação, Cinema e Audiovisual, com interesse em temáticas relacionadas à Comunicação, Educação e Formações Socioculturais. E-mail: annefestucci@gmail.com

Rosani Borba - Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), instituição pela qual também é licenciada em Letras, é especialista em Educação e Gestão Ambiental pela Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (FECEA) e especialista em Didática e Metodologia do Ensino pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Foi gestora do CEMFI entre 2009 e 2018, é professora da Secretaria Municipal da Educação (SMED) e educadora no Centro de Educação Ambiental do Iguaçu (CEAI), da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA); pasta em que, atualmente, também é coordenadora do Programa Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos Recicláveis (PMGIRSR). Possui experiência em Educação Ambiental e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e no Ensino Superior. E-mail: roborba81@gmail.com

From Brazil to Europe: case study of the Educommunication-based project Let's Take Care of the Planet

Giulia De Paoli

Introduction

This paper is an excerpt of the master's thesis in Human Rights and Multi-Level Governance *"Educommunication for global citizenship. Promoting the transformative potential of adolescents in the Era of Information"* discussed in October 2018 at the University of Padua (Italy). It presents Let's Take Care of the Planet (LTCP), an Educommunication-based project organized in Europe since 2009 and inspired by three National Youth Conferences and one International Children and Youth Conference for the Environment promoted in Brazil by the Ministry of the Environment and of Education from the year 2003. The main purpose of the project is to mobilize students, teachers and the whole educational community to promote political actions in the field of human rights, global citizenship and socio-environmental education.

After having traced the history of LTCP, this paper briefly analyses the fundamental structure of the project by taking Educommunication as main methodological reference. Eventually, objective and operative recommendations are briefly outlined as a result of a wider and deeper research conducted during the 2017-2018 LTCP edition.

1. A historical note: from Brazil to Europe

The origins of the European project LTCP are placed in the Brazilian context. In 2003, the Lula government debated about the launching of a public environmental program to empower Brazilian citizens to take care of their natural resources. In that occasion, it is said that an adolescent, who was listening by chance to the discussion, asked statesmen the reason for neglecting youth participation in that political decision. The question was specifically addressed to the Minister of the Environment Marina Silva by her young daughter¹.

From that moment on, thousands of Brazilian children were mobilized to assume responsibilities and to carry out environmental actions at the personal and collective level. Several public schools and local communities received a handbook called *Passo a passo para Conferência do Meio Ambiente na Escola* from the Organization of the Youth Conference for the Environment as a didactic support to organize and manage school conferences and to deepen knowledge about social and scientific issues such as ethnic and racial diversity, climate change, biodiversity, food security, etc.²

In addition, three Youth National Conferences for the Environment *Vamos Cuidar do Brasil*, were organized respectively in 2003, 2006 and 2009 as part of the national education policy. Their objective was to gather together lots of Brazilian youngsters and give them the chance to share their responsibilities and actions for the environment, connect them locally and nationally, recognize and value diversity and achieve sustainability and peace. The whole project

1 Information gathered personally during the facilitators' training for the European Youth Conference Let's Take Care of the Planet in May 2018 (Oeiras, Portugal).

2 BRAZIL. *Passo a passo para a Conferência do Meio Ambiente na Escola. Vivendo a Diversidade na Escola*. Brasília, DF, 2005. 57 p.

was a great success, involving around 21.000 schools and 13,5 million people between 2003 and 2009.³

The enormous mobilization movement gradually aroused the interest of the international community to participate in a wider socio-environmental programme involving children and adolescents from the whole Planet. In this regard, in 2009, 62 countries organized school and national conferences by adapting the Brazilian experience to their national context.⁴ In Europe, a six-day e-forum for exchanges was created in May 2010 with the aim of strengthening young Europeans' knowledge on climate change and, more importantly, to enable first encounters, debates and collaborative activities among the European youngsters. The online seminar led to the drafting of the European Let's Take Care of the Planet Manifesto featuring the commitments and actions taken by the students at the European level.⁵

Successively, from 5th to 10th June 2010 the Children and Youth International Conference Let's Take Care of the Planet (Confint) was held in Luziânia and Brasília hosting 658 participants, of which 323 were children, coming from 47 different countries.⁶ Anchored to the UN Education for Sustainable Development Decade the event, supported by the Brazilian Ministry of the Environment and of Education, constituted a great mobilization action with a pedagogical angle rooted in Educommunication that brought the environmental policy dimension to education and communication and recognized young people as first social actors for change.

The mix of origins, cultures and languages gathered in a stimulating environment with the aim of agreeing on concrete socio-environmental strategies at-

3 TRAJBER, R. Let's Take Care of the Planet: Education for Sustainable Societies. Brazil: Ministério da Educação, 2010. p. 2.

4 BRASIL, Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. Final Report of the Children and Youth International Conference Let's Take Care of the Planet. Brasília, DF, 2010. p. 6.

5 ASSOCIATION MONDE PLURIEL. Final Report of the 2nd European Youth Conference Let's Take Care of the Planet Europe. Brussels, 2015. p. 4

6 BRASIL, Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. *supra* note 5, p. 17-19.

tracted various countries to innovate their traditional education model confident that schools were not mere “reproducers” of knowledge, principles and responsibilities, but rather first “producers” of new knowledge and actions. In this sense, the European network of participating countries decided to replicate the international project at the European level by putting into practice the same Educommunication-based methodology used in Brazil. Simultaneously, the international dynamics of the project was abandoned despite the great success of the first edition.⁷

In May 2012 the First LTCP European Youth Conference was organized in Brussels at the Committee of the Regions bringing together 139 people, of which 60 were delegates aged between 13 and 16 and coming from 14 countries. In that occasion, youngsters co-wrote an open letter to decision makers and produced Educommunication products for spreading their engagement both at the national and at the European level. The collective outcomes were presented in June 2012 at the Rio+20 Summit by three young facilitators. Since then, the European project, which was adjusted in its structure to last every cycle for a period of three years, attracted new interested partners.

Consequently, a second edition of LTCP was organized between 2013 and 2015 at the local and national level in 14 countries and culminated at the European level in May 2015 with the Second LTCP Youth Conference held in Brussels. The event hosted 161 people, of which 69 were young delegates from coming 13 countries. In view of the XXI Conference of the Parties to the United Nations Framework Convention on Climate Change, adolescents drafted at the European Youth Conference the call for co-responsibility, a political document stating youth commitments for sustainable development.

LTCP was again a success in promoting youth participation and global citizenship and thus was replicated for the period 2016-2018 in 10 European countries whose young representatives met in Portugal in May 2018 at the Third LTCP Youth Conference entitled “Cross-cultural Dialogue to Take Care of the Planet”.

7 Probably, political reasons influenced the end of the project. Luiz Inácio Lula da Silva served two terms as President and left office on 1st January 2011.

2. The LTCP impact in 2017-2018

The general objective of LTCP is to enable the youth of the world to participate at different levels in the identification, discussion and agreement of socio-environmental responsibilities and actions for the construction of sustainable societies. The project is therefore structured at different levels including the local, regional, national and European dimensions. The standard step by step LTCP process is schematized in Table 1.



Table 1: Step by step LTCP process 2017-2018

Source: Step by Step Guide Towards the 3rd European Youth Conference in Lisbon, May 2018, 2017/18 Edition

In the last school year, LTCP involved at the national level 452 schools of 9 European countries and impacted 33.669 students and 2.043 teachers.⁸ In Italy, the national process was coordinated by the Association Viração&Jangada in 17 schools of 14 different cities in 7 regions. The association worked directly with 1.269 students aged between 11 and 17, and with 86 teachers.

The European 2017-2018 process took place between 19st and 24th May 2018 in Oeiras, Lisbon and Cascais (Portugal). It gathered 82 youngsters of 10 European countries, namely 66 delegates between 13 and 16 years old and 16 facilitators between 18 and 30, representing thousands of young people who participated at the national level by debating socio-environmental issues and valorising their responsibilities through Educommunication-based tools.⁹

3. Educommunication principles

LTCP can be defined an Educommunication-based project since it is guided by fundamental principles that relate to the main characteristics of the Brazilian vision of Educommunication. To start with, the project recognizes the transformative potential of adolescents and, thus, considers them as social actors living, acting and intervening in the present. Consequently, LTCP supports a coordinated intergenerational action based on three essential pillars:

- *Youth chooses youth*

In many occurrences throughout the project youngsters are called to take decisions related to selection processes. For example, they are supposed to elect their representatives for the next project's phases according to collectively-formulated selection criteria such as linguistic skills, motivation, ability to speak in public, etc. The election of delegates follows a democratic and inclusive mechanism. The educommunicative dimension

8 These data refer to an approximation made with the European coordinating associations. Official data will be delivered by the European LTCP coordinators, Monde Pluriel and ASPEA - Associação Portuguesa Educação Ambiental, by the end of 2018.

9 ASSOCIATION MONDE PLURIEL. Participant Guide of the 3rd European Youth Conference Let's Take Care of the Planet. Cascais, Oeiras, Lisbon, 2018.

of the principle lies in the possibility given to adolescents to experience in practice representative democracy.

- *Youth educates youth*

The project is constructed starting from youngsters' interests, experiences and priorities believing in their capacity to assume commitments to transformative actions. In all phases, young facilitators aged between 18 and 30 are trained to support youngsters during the activities through interactive facilitation techniques. This approach assigns to facilitators the responsibility to mediate human relations throughout the whole teaching and learning process. By encouraging exchanges and dialogue, adolescents can discover and enhance cultural diversities. The educommunicative power embedded in the principle leads to the promotion and realization of everyone's right to participation and freedom of expression.

- *One generation learns with another*

The transmission of knowledge throughout the different phases of the project is not only downwards, from adults to youngsters, but also upwards and horizontal. Mutual learning between generations characterizes the project by enabling students to take on both the role of learners and the role of teachers. Moreover, LTCP encourages exchanges between youngsters, environmental experts and representatives of political institutions in order to recognize the essential interrelation between human beings for achieving a systematic transformation. This educommunicative principle supports the integration of youngsters with the entire educational community.

In addition to these three aspects, LTCP is grounded on the principle of responsibility as necessary in an interconnected society for fostering youth commitment and independence and, consequently for practicing citizenship. In this regard, the project relies on the principle that everyone is called to assume responsibility both individually and collectively and according to his or her degree of knowledge and power. Moreover, responsibility means being attentive to the positive and negative impacts of everyone's own actions both

at the local and at the global level (concept of space) as well as in the present and in the future (concept of time). As a practical manifestation of the taken responsibilities, youngsters are then encouraged to act concretely for the benefit of the whole community.

During the 2017-2018 edition, participants organized seminars and raising awareness campaigns such as contests, exhibitions, flash mobs, laboratories and online surveys to inform their peers about the environmental impact of human action on the Planet. Informational campaigns were complemented by mobilization actions such as cleaning urban parks, collecting waste on the beaches and rivers banks, promoting a correct separate trash collection, replacing plastic with ceramic or glass, going to school by bicycle or by walking, organizing collections of used mobile phones and fundraising campaigns for planting trees in the school and in other public areas. The practical realization of the principle of responsibility in all phases of the project recognizes the aim of Educommunication, namely to empower youngsters by putting them in a condition to exercise their capacity to participate in the society as active and transformative subjects.

Eventually, although socio-environmental issues are the main project's themes, it has to be taken into account that LTCP is much more than an environmental project: it is an Educommunication-based project which seeks to involve people in a process of mutual learning and practice of respect for everyone's own dignity and rights, cross-cultural dialogue, human solidarity and planetary citizenship. Indeed, the whole program is based on the necessity to redefine a general interest for the whole of humanity, which requires both respect for human rights and the recognition of a universal responsibility to be shared by every individual.

4. Educommunication-based tools

Beyond guiding the whole process, it has to be remarked that the principles of Educommunication in LTCP take shape in specific Educommunication workshops that have the aim to create communication outputs disseminating and valuing the commitments made by the youngsters during the project.

During these practical workshops the power of communication is exploited to enable commitment to values that respect and preserve life and motivate youngsters to become true actors in the communication process. Indeed, as primarily responsible for the management of the whole communication flow, participants are encouraged to collaborate and agree with their peers on the type of media to produce, on its style and technique as well as on the work's subject matter. The decision process is done in an open, democratic and participatory way and is mediated by young facilitators. Educommunication workshops are included into LTCP as specific practical activities because they offer a new perspective with regards to communication languages and stimulate responsible youth participation.

The main communication outcomes realized during the 2017-2018 process were:

- *Advertising posters*

The workshop aims at involving youngsters in practical and funny activities combining the power of advertising with environmental education. By following a standardized graphic scheme, adolescents generate creative posters including captivating slogans and visual productions portraying themselves as subjects, in order to communicate their responsibilities and actions for the environment.

- *Letter of commitments "Let's be the change!"*

One of the most expected LTCP outcomes is the letter of commitments, namely a political document written collectively by youngsters and summarizing their common responsibilities and actions for the Planet, to be disseminated at the local, regional, national and European level. The drafting is supported by facilitators through Educommunication-based methodologies

- *Youth Press Agency*

The Youth Press Agency is an international initiative created by the Brazilian NGO Viração Educomunicação during the World Social Forum at Porto Alegre in 2005 that encourages youth participation through the creati-

ve use of traditional and modern communication and information tools¹⁰. Its main objective is to provide a space for free and independent sharing and dissemination of multimedia products whose contents, focused on issues related to human rights and socio-environmental sustainability, are told and analyzed on the basis of youngsters' interests and perceptions. The Agency works on the principles and techniques of Educomunicação as well as of social and participatory journalism.

For the purpose of the Third LTCP Youth Conference 9 youngsters, elected within their delegations to become reporters of the Youth Press Agency, followed the activities as the other delegates and at the same time produced different types of communication products. The reporters were left free to choose what to produce and in which format. During the Conference, the group produced creative videos, photo-reportages articles, interviews and creative photo-performances.

- *Other Educommunication products*

Throughout the different phases of the project youngsters realized videos, leaflets, school-radio programs, poems, performances and flash mobs with the aim of sensitizing the public opinion about the major socio-environmental problems within their communities.

5. Final recommendations

Based on the author's impressions as coordinator and participant in the project as well as on other contributions coming from the Association Viração&Jangada, the European coordinator Monde Pluriel and from the teachers' representatives at the European LTCP meeting in May 2018, this paper presents three recommendations for strengthening Educommunication in LTCP. These short considerations are outlined in general terms with the hope that they can stimulate a deeper discussion within the European LTCP network.

10 Viração Educomunicação is located in San Paolo (Brazil), founded in 2003 by the journalist and educommunicator Paulo Lima and recognized by UNICEF, UNESCO, USP, ANDI Comunicação e Direitos, Ashoka Empreendedores Sociais, the University of San Paulo NCE-USP, Friedrich Ebert Stiftung, Pontos de Mídia Livre and Ponto de Leitura.

5.1. Training

LTCP is conceived as a process that starts locally, develops at the regional and national level and ends with a European meeting involving all participating countries. The whole dynamics is supported by a specific methodology based especially on educommunicative principles and on the notion of responsibility and action. Moreover, going beyond the methodology per se, Educommunication as a paradigm permeates the entire project.

However, it has been noted that the LTCP dynamics might vary a lot from one partner to the other due to the flexibility left to each partner to use Educommunication at the national level. Variations in the implementation of the project at the local, regional and national level depend on many reasons such as time, teachers' commitment, availability of the national coordinating association to be present in the participating schools, number of involved students, funding, etc. On this matter, it should be recognized that it is impossible to maintain exactly the same structure in every country and probably, there are advantages in the flexibility left to the national organizers. Indeed, the degree of flexibility seems to strengthen project's durability over time.¹¹

On the other side though, care must be taken to maintain the essence of LTCP which, more than the contents of the project activities, is the way in which these activities are conducted. In other words, Educommunication as a paradigm supporting democracy and youth participation needs to be the guiding philosophy in the whole process. Thus, an effective implementation of Educommunication would be realized with a greater investment of time and resources on the training of the subjects involved in LTCP and, in particular those belonging to the organizing associations at the local, regional, national and European level. Conducted in preparation for the project, training sessions should mainly focus on the core principles of Educommunication to provide coordinators and facilitators with more tools and competences to manage communication and education processes in a more open, democratic and participatory way.

11 Interview with Delphine Astier in Grenoble (France), Interview in English (June 2018).

Supporting this suggestion, the Association Viração&Jangada has decided to offer between January and February 2019 in all participating Italian regions a four-hour training for the teachers coordinating LTCP within the schools. The programme of the training will include an in-depth analysis of Educomunicação and of the role of the teacher as mediator of processes.

5.2. Networking

LTCP is developed through different levels both within and among countries to confer a broad collective dimension that exceeds territorial boundaries. Despite this multi-level structure, it has been observed that one of the greatest risks of the project is that each country organizes its socio-environmental activities independently from the other countries ignoring the meaning and importance of being part in a European network.¹² In this regard, it should be noted that from 2009 until the last edition, the project used to have only one coordinator for the European dynamics, namely the French non-profit organization Monde Pluriel. Monde Pluriel has been responsible for supporting the participating countries in the implementation of their national process and in the definition of the scope and methodology of their projects.

The great amount of work assigned to a single European coordinator could however be shared among the partners to favour networking and improve the quality and richness of the project. If organized with the support of experts in the creation of networks, a shared leadership would stimulate more transparent relations and strengthen collaboration and trust between the parties.¹³ Working together in the management of the project would also satisfy the need raised by the teachers' representatives at the European Youth Conference in May 2018 to improve the sharing of expertise, experiences and methodologies. In addition, a united network would be more effective in the dissemination of the project outcomes, in the research of new partners and sponsors as well as in the implementation of the educommunicative aspects of LTCP.

12 Delphine Astier, *supra* note 12.

13 Interview with Paulo Lima in Trento (Italy), interview In Italian (August 2018).

Networking has already started to produce good results with the first partnership between Monde Pluriel and ASPEA for the organization of the Third LTCP Youth Conference in Oeiras, Lisbon and Cascais (Portugal).¹⁴

5.3. Monitoring and evaluation

In general terms, the monitoring and evaluation process in LTCP is carried out through questionnaires and direct observations and systematized by the European coordinator in a comprehensive final report. Until now, the assessment phase has focused especially on quantitative data such as the number of schools, students and teachers involved directly and indirectly as well as on general information about the type of coordination (NGOs, university, network of schools, local authorities), type of conferences realized in every adherent country (local, regional, national) and main activities organized within the LTCP framework and after the European dynamics.

From an Educommunication-based perspective, it should be noted that the current evaluation of LTCP tends however to underreport the qualitative side of the project. Indeed, it seems that issues such as implementation of educommunicative methodologies, level of students' participation, self-esteem and empowerment, behavioural and attitudinal changes, degree of mobilization of the whole educational community (parents, friends, local administrators, associations, media, etcetera) are insufficiently investigated, and particularly as regards the national level.¹⁵

This paper argues that a better qualitative evaluation would need more collaboration and exchanges of information among the adherent countries, as suggested in the two previous sections, but also more specific assessment tools. In this sense, it would be interesting to involve research centres in the creation of innovative instruments for analyzing the tangible effectiveness of Educommunication in LTCP in terms of youth participation and empowerment. An adequa-

14 Delphine Astier, *supra* note 12.

15 Paulo Lima, *supra* note 14.

te qualitative evaluation of the project at all levels would further highlight the power of Educommunication to change people and the environment in which they live.

References

ASSOCIATION MONDE PLURIEL. **Final Report of the 2nd European Youth Conference Let's Take Care of the Planet Europe**. Brussels, 2015.

----- **Participant Guide of the 3rd European Youth Conference Let's Take Care of the Planet**. Cascais, Oeiras, Lisbon, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. **Final Report of the Children and Youth International Conference Let's Take Care of the Planet**. Brasília, DF, 2010. 84 p.

----- **Passo a passo para a Conferência do Meio Ambiente na Escola. Vivendo a Diversidade na Escola**. Brasília, DF, 2005. 57 p.

DE PAOLI, G. **Educommunication for global citizenship: promoting the transformative potential of adolescents in the Era of Information**. 2018. 216 p. Final thesis (Master in Human Rights and Multi-Level Governance) - University of Padua, Italy.

TRAJBER, R. **Let's Take Care of the Planet: Education for Sustainable Societies**. Brazil: Ministério da Educação, 2010. p.4.

Sobre a autora

Giulia De Paoli nasceu em Borgo Valsugana (Italia) em 1993. Formada em Ciências Econômicas e Sociais pela Universidade Livre de Bolzano, é mestranda em Human Rights and Multi-Level Governance pela Universidade de Pádua com a tese de mestrado sobre Educomunicação apresentada em 16/10/2018. Desde janeiro de 2018 trabalha como coordenadora de projetos na Associação Viração&Jangada, braço internacional de Viração Educomunicação no Brasil que atua para a divulgação de processos, projetos e práticas educacionais na Europa e na África relacionados à educação aos direitos humanos, educação à cidadania planetária e às mudanças climáticas. Ao longo de sua carreira universitária, estudou e participou de intercâmbios na Tailândia e Alemanha e realizou trabalhos, estágios e ações de voluntariado no âmbito dos direitos humanos na Itália, Nepal e Ghana junto a organizações sociais.