

EDUCOMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PRÁTICAS E DESAFIOS

Organização:
Patricia Jantsch Fiuza
Rafael Gué Martini
Ademilde Silveira Sartori



VIII COLÓQUIO
IBERO-AMERICANO DE
EDUCOMUNICAÇÃO

IX COLÓQUIO
CATARINENSE DE
EDUCOMUNICAÇÃO

LIVRO DE ARTIGOS

REALIZAÇÃO:



FINANCIAMENTO:



EDUCOMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PRÁTICAS E DESAFIOS

Organização:
Patricia Jantsch Fiuza
Rafael Gué Martini
Ademilde Silveira Sartori

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL



<https://sc.movimentoods.org.br>

<https://www.educomfloripa.com.br>

Comitê de apoio científico

Dra. Ademilde Silveira Sartori (UDESC)
Me. Ana Flávia Garcez (UDESC)
Esp. Cristina De Fátima Marcon Buogo (UNIPLAC)
Dra. Elizane de Andrade (UDESC)
Dra. Fernanda de Sales (UDESC)
Dra. Fernanda Lino (UDESC)
Dr. Leopoldo Cavaleri Gerhardinger (PainelMar)
Dra. Kamila Regina de Souza (UDESC)
Me. Leila Laís Gonçalves (UNESC)
Me. Luciana Souza De Oliveira Costa (UNIPLAC)
Dra. Marta Cremer (UNIVILLE)
Me. Michele Mezari Oliveira (UNESC)
Dra. Patricia Jantsch Fiuza (UFSC)
Me. Patricia Zimmermann (USP)
Dr. Rafael Gué Martini (UDESC)
Dra. Roberta Fantin Schnell (UDESC)
Dr. Sérgio Fabiano Annibal (UNESP)
Dr. Thiago Reginaldo (UDESC)
Me. Wanessa Matos Vieira (UDESC)

Apoio técnico

Laboratório de Educação Linguagem e Arte (LELA/UDESC)
Cameron Ventura (LELA)

Primeira edição, 2021.

Projeto gráfico: Tupijara Rodrigues
Capa e Diagramação: Tupy Design
Revisão Geral: Olga Oliveira e Dorcelina Gomes
Financiamento: Fapesc
Realização: Grupo de Pesquisa Educom Floripa,
UDESC e ABPEducom SC.

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

Educomunicação em tempos de pandemia [livro eletrônico] : práticas e desafios / organização Patricia Jantsch Fiuza , Rafael Gué Martini , Ademilde Silveira Sartori. -- São Paulo : Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, 2021. PDF

Vários colaboradores.
ISBN 978-65-87460-05-5

1. COVID-19 - Pandemia 2. Comunicação
3. Educação I. Fiuza, Patricia Jantsch.
II. Martini, Rafael Gué. III. Sartori, Ademilde Silveira.

21-92921

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Coronavírus : COVID-19 : Educação 370.72

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



Atribuição CC BY-ND 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.pt_BR

SUMÁRIO

Apresentação.....	8
Vanice dos Santos	

Parte 1: Perspectivas do campo Educomunicação em contexto de pandemia

Pantallas multipartidas y Covid-19.....	14
Joan Ferrés Prats	

Condições para a apropriação de tecnologias digitais por crianças.....	23
Roxana Cabello	

Ecosistemas educacionais e isolamento social: perspectivas para práticas pedagógicas educacionais.....	33
Ademilde Silveira Sartori	

O professor midiático em tempos de pandemia: novos conteúdos e habilidades, desafios e possibilidades criativas.....	48
Dulce Márcia Cruz	

Educar com a mídia: experiências educativas em tempo de pandemia Covid 19.....	60
Andrezza Tavares, Bento Silva	

Parte 2: Educomunicação socioambiental e os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)

A práxis educacional para a Cultura Oceânica.....	70
Patricia Zimmermann	

Educomunicação e os objetivos de desenvolvimento sustentável: uma inter-relação necessária.....	72
Rafael Gué Martini	

A importância da Comunicação estratégica em projetos socioambientais.....	87
Naira Rosana Albuquerque, Marta Jussara Cremer	

A educação socioambiental no contexto da Cultura Oceânica: a experiência do Coletivo Memórias do Mar.....	96
Leopoldo Cavaleri Gerhardinger, Dannieli Herbst, Rafael Gué Martini, José Matarezi	

Maré de Ciência: engajamento e cultura oceânica.....	107
Barbara Lage Ignacio, Andrezza Justino Gozzo Andreotti, Tatiana Martelli Mazzo, Ronaldo Adriano Christofolletti	
ProjetoToninhas/UNIVILLE: Conhecer e comunicar para conservar.....	116
Daiana Proença Bezerra, Marta Jussara Cremer	
Qual educomunicação nas políticas públicas de saúde?.....	123
Claudemir Edson Viana, Irma Neves	

Parte 3: Formação docente no contexto da pandemia

Formação pedagógica na pandemia: estrutura, motivações e dificuldades.....	130
Patricia Jantsch Fiuza, Jonatan Santos Bereta, Lilian Isana Gonçalves Rocha Oenning, Maria Helena Machado Sorato, Paula Behenck Machado, Vitoria Gabrielle Miliolli	
Formação de professores a distância: cultura digital e identidade midiática docente na pandemia.....	142
Lauro Roberto Lostada, Gleice Assunção da Silva, Daniela Karine Ramos, Dulce Márcia Cruz	
Formação e capacitação docente com jogos digitais: mídia-educando com o Game Comenius.....	150
Denise Figueredo Loch, Dulce Márcia Cruz	
Entre Telas: a educomunicação na construção do Portal Educacional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	157
Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger, Maurício Fernandes Pereira	
As práticas escolares mudaram (?) E agora, professor? Tempos de refletir sobre educomunicação e literatura nas práticas educativas.....	163
Luciana Souza de Oliveira Costa, Marieli Paim de Lima, Ana Paula Waltrick, Vanice dos Santos	

Parte 4: Experiências e práticas pedagógicas na cultura digital

Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola.....	171
Rafael Gué Martini	

Inclusão digital e os processos pedagógicos: 12 anos de extensão em espaços formais e informais de educação.....	179
Leila Laís Gonçalves, Graziela Fátima Giacomazzo	
Metodologias de pesquisa em games: uma análise da produção e das pesquisas do grupoEdumídia/UFSC/CNPq.....	185
Daniela Karine Ramos, Dulce Márcia Cruz, Bruna Santana Anastácio, Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, Taynara Rúbia Campos, Claudia Regina de Brito	
Literacia digital crítica: conhecimentos para a prática social.....	195
Michele Mezari Oliveira, Graziela Fátima Giacomazzo	
Estudantes e suas relações com a internet: habilidades digitais e desempenho no ensino fundamental.....	205
Catia Regina Bernardes Fernandes, Patricia Jantsch Fiuza	
Práticas educomunicativas na educação infantil.....	212
Diego Passos Lins, Luciana Ferreira, Nadia Aparecida de Lima Coser	
Ambiente virtual interativo para o ensino de anatomia humana: um jogo sério para o sistema muscular.....	218
Poliana Francibele de Oliveira Pereira, Patricia Jantsch Fiuza, Robson Rodrigues Lemos	
Movimentos sociais na cultura digital: a atuação dos sujeitos e a formação humana cidadã.....	226
Juliano Carrer, Graziela Fátima Giacomazzo	
Criação de ecossistemas comunicativos no ensino básico e no ensino superior no contexto da pandemia.....	233
Cristina de Fátima Marcon Buogo, Eliane Andrzejewski, Léia Kelly Rodrigues da Silva, Raquel Maciel Lopes	

Apresentação

Este livro colocado à disposição do público é um modo de compartilhar caminhos e convidar pessoas curiosas a percorrermos, por meio das palavras e recursos gráficos, desafios identificados e estratégias para o enfrentamento deste inesperado período de pandemia.

Os textos que compõem esta obra são oriundos do VIII Colóquio Ibero-americano de Educomunicação (VIII CIEducom) e IX Colóquio Catarinense de Educomunicação (IX CCEducom), realizados em março de 2021. Em um ano no qual o vírus SARS-CoV-2 e variantes circularam por diversos territórios, **Educomunicação em tempos de pandemia: práticas e desafios** foi o tema discutido nos eventos.

A educomunicação pode ser reconhecida como uma epistemologia do Sul e situada dentre as práticas pedagógicas outras. Tal se evidencia no empenho em buscar subsídios para/em criar e fortalecer ecossistemas (edu)comunicativos abertos, democráticos, criativos, horizontais, midiáticos. Cabe lembrar que na América Latina temos heranças coloniais, mas também lutas de resistência. Ficamos subordinados, ontológico-axiológico-epistemologicamente, mas resistimos, (re)existimos. A palavra – silenciada, pronunciada, colocada em circuito de diálogo – é uma possibilidade com a qual compreendemos e agimos no mundo.

Conforme enunciado na ABPEducom (2021), o conceito de educomunicação é compreendido “como um paradigma orientador de práticas sócio-educativo-comunicacionais”. As discussões empreendidas na área da educomunicação visam ecossistemas (edu)comunicativos em espaços da educação formal, informal e não formal. Essa tarefa demanda o reconhecimento das vozes de diversos sujeitos (individuais e coletivos), atenção no que se refere a produção e circulação de mensagens e as possibilidades formativas das mídias. Exige consciência, crítica, posicionamento e disposição. Requer concepções ético-políticas na leitura de mundo, nos encaminhamentos dos movimentos sociais e suas correspondências com práticas educativas e políticas educacionais.

As pedagogias latino-americanas, quais sejam, as que clamam pela educação popular, encontram suas fontes já na segunda metade do século XIX. Dentre as características e compromissos da educação popular está o de assumir e comprometer-se com o seu tempo. Para tanto, a leitura de mundo, entendida como a aproximação dos conteúdos com as condições de vida concretas, é possibilidade de enfrentamento e ação transformadora.

As imbricações entre as mídias e a educação tem se evidenciado na América Latina, sobretudo desde os anos 1960. Lidar com as unidades dialéticas consciência e mundo, subjetividade e objetividade, teoria e práxis, visando aprendizagens para construção do sujeito emancipado, é uma tarefa enfatizada por Paulo Freire. Esse é o cerne da metodologia que conhecemos como pesquisa participante, que foi concebida inicialmente por Orlando Fals Borda como investigação-ação participativa (IAP), como uma metodologia que possibilita conhecer a realidade para transformá-la.

Nos colóquios acerca da **Educomunicação em tempos de pandemia: práticas e desafios** se fizeram presentes pesquisadores/as seniores, pesquisadores/as iniciantes, doutorandos/as, mestrandos/as, integrantes de grupos de pesquisa, educadores de diversas regiões do país e do mundo. No transcurso de oito dias do mês de março de 2021, encontros intensos reuniram participantes tocados pela realidade inesperada da modalidade online de educar, educar-se, desenvolver projetos formativos. A propagação do vírus que causa a Covid-19 exigiu que ficássemos em isolamento social. Instituições de ensino tiveram portas e portões fechados, assim como os espaços físicos para a educação informal e não formal ficaram impossibilitados.

Educadores, educadores e educandos precisaram modificar modos de educar, aprender, ensinar. Embora mídias diversas e tecnologias digitais fizessem parte do cotidiano de muitos; embora conhecimentos estivessem disponíveis sobre as mídias e educação, e em específico sobre as potencialidades pedagógicas de equipamentos, softwares, aplicativos e jogos; houve momentos de perturbação. Com a pandemia, houve a exigência de repensar a educação, a presença das mídias, as possibilidades educacionais. Claro se apresentou a diferença de acesso aos recursos culturais e simbólicos da cultura digital e à compreensão deles. Foram inúmeras as tentativas e os desafios para prosseguir com atividades educacionais.

Problemas que por vezes ficaram do lado de fora do espaço educacional, como a finitude do humano, a precariedade econômica, o sentido dos conteúdos, os sentimentos, se fizeram visíveis. A concretude da existência, a vida com suas exigências e urgências adentrou os espaços educacionais. O cuidado com a vida, com o mundo, com as relações, a relevância dos sentidos tornou-se premente.

Quando a pandemia sobrepujou nosso cotidiano, quanto a tarefa de educador/a, educador/a: o que foi necessário fazer? O que foi feito? O que podemos ainda fazer? Quais os limites? Quais os fins da ação? O que precisa manter-se? O que precisamos melhorar? Quais os limites dos recursos das mídias? Do que aprendemos, mantivemos e modificamos, o que poderá/merecerá perdurar/ter continuidade?

As questões partilhadas inicialmente como conferências, palestras, debates, socialização de pesquisas estão aqui organizadas em três partes na perspectiva do diálogo intercultural ibero-americano. Ao todo são vinte e sete capítulos, de textos escritos ora por um, ora por duplas, trio ou mais pessoas. Preserva-se com isso as múltiplas configurações e a dinamicidade dos contextos, dos espaços, do sentir-pensar.

A primeira parte do livro, intitulada **Perspectivas do campo Educação em contexto de pandemia**, tem início com as considerações de Joan Ferrés sobre as “Telas multipartidas e Covid-19”, abordando perdas, ganhos, a função mobilizadora e a função cognitiva das emoções, bem como a gestão das mesmas. Compreender as práticas comunicativas é apresentado como possibilidade para enfrentar os desafios da educação mediática presente nos tempos de pandemia. O autor traz ainda considerações sobre os desafios da educação mediática.

As “Condições para a apropriação de tecnologias digitais por crianças” são desenvolvidas por Roxana Cabello. O texto apresenta resultados de uma pesquisa realizada com crianças na faixa etária de seis a oito anos de idade. O leitor poderá conhecer como se deram as interações das crianças, seus processos de apropriação das tecnologias digitais, o acesso e o uso de tecnologias nas suas residências.

A mediação tecnológica que torna possível a comunicação durante o período de isolamento social é o ponto inicial de análise realizada por Ademilde Silveira Sartori no capítulo “Ecossistemas educacionais e isolamento social: perspectivas para práticas pedagógicas educacionais”. Diversas concepções educacionais são apresentadas como orientadoras na condução de atividades com uso de recursos, como o audiovisual. Poderemos percorrer ainda apontamentos sobre a comunicação na educação, sobre processos comunicacionais democráticos e participativos, além de conhecer o conceito de ecossistemas educacionais. Os modos de interação abordados pela autora caracterizam a prática pedagógica educacional como propícia às exigências das novas sensibilidades em cultura digital.

As novas habilidades para uma nova maneira de ensinar são apresentadas por Dulce Márcia Cruz no ensaio “Professor midiático em tempos de pandemia: novos conteúdos e habilidades, desafios e possibilidades criativas”. A autora discute como os professores brasileiros viveram o primeiro ano de convivência com a Covid 19, momento que tiveram que desenvolver diversas estratégias iniciais de apropriação das mídias. Os depoimentos de professores e pesquisadores, bem como os conceitos de ubiquidade

e globalização permeiam o capítulo “Educar com a mídia: experiências educativas em tempo de pandemia da Covid 19”. Nele, Andrezza Tavares e Bento Silva socializam uma experiência de educomunicação ocorrida na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, Brasil.

Na segunda parte do livro, sob o título **Educomunicação socioambiental e os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)** poderemos conhecer projetos que se unem aos esforços globais para atingir as metas da Agenda 2030, da qual o Brasil é um dos 193 países signatários.

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 14 – Vida na Água - é desenvolvido por Patricia Zimmermann em “Comunicação e Educação para a Agenda 2030”. Neste texto, acompanhamos a experiência da elaboração de uma formação on-line, vinculada ao programa Horizonte Oceânico Brasileiro e PainelMar. A formação aborda o papel das relações entre meio ambiente, comunicação e educação para a cidadania.

Em “Educomunicação e os objetivos de desenvolvimento sustentável: uma inter-relação necessária”, Rafael Gué Martini dedica-se a cada um dos conceitos-chave do título, apresentando relações possíveis. Apresenta análises quanto a participação do Brasil para alcançar os 17 objetivos da Agenda 2030. Ao entender a educomunicação como uma epistemologia do Sul, a valorização de sabedorias nativas é considerada no texto.

As pesquisadoras Naira Rosana Albuquerque e Marta Jussara Cremer apresentam “A importância da Comunicação estratégica em projetos socioambientais”, que relata as experiências adquiridas em 20 anos do projeto Toninhas. Nesse percurso, percebe-se a necessidade de reforçar processos educacionais que articulem junto à população a democratização da informação.

“A práxis educacional para a Cultura Oceânica” é o texto no qual Patricia Zimmermann aproxima o Programa Horizonte Oceânico Brasileiro (HOB) e o ODS 14, considerando a utilização das mídias, a mediação tecnológica tendo em vista a participação cidadã.

As possibilidades de vínculo do ODS 14 com a Década do Oceano são abordadas em “A educomunicação socioambiental no contexto da cultura oceânica: a experiência do Coletivo Memórias do Mar”. O artigo é assinado por Leopoldo Cavaleri Gerhardinger, Dannieli Herbst, Rafael Gué Martini e José Matarezi, que destacam algumas ações educacionais realizadas ao longo dos anos. Para tanto, o enfoque analítico da socioanálise comunicacional foi a opção para aproximação com a perspectiva da educomunicação. O trabalho com os registros áudio-scripto-visuais das ações do Coletivo Memórias do Mar se deu, portanto, na análise de dimensões socioeducacionais.

Barbara Lage Ignacio, Andrezza Justino Gozzo Andreotti, Tatiana Martelli Mazzo e Ronaldo Adriano Christofolletti, compreendendo que as mudanças necessárias para o desenvolvimento sustentável podem vir da aproximação da ciência, educação e colaboração, discorrem acerca do programa “Maré de Ciência: engajamento e cultura oceânica”. Oceano e desenvolvimento sustentável, universidade e ciência transformadora, intercâmbio de saberes e outras ações em favor da cultura oceânica e desafios enfrentados durante a pandemia constam ainda no artigo.

Ampliar o conhecimento, mobilizar saberes e engajamentos – próprios da educação - para com questões da biodiversidade das regiões e espécies é apresentado por Daiana Proença Bezerra e Marta Jussara Cremer no “Projeto Toninhas/ UNIVILLE – Conhecer e comunicar para conservar”.

“Qual educomunicação nas políticas públicas de saúde?” Com essa pergunta, Claudemir Edson Viana e Irma Neves nos conduzem a conhecer o projeto Educom Saúde SP. Percorremos a trajetória desde o ano 2017 até ações pretendidas para o ano de 2021, encontrando agentes de saúde, formadores e órgãos públicos envolvidos e

projetos de ações educacionais. Dentre elas, um curso desenvolvido em plataforma digital, com três níveis de ação pedagógica. O potencial dialógico no contexto das ferramentas digitais e no trabalho “com” as pessoas é apresentado.

A terceira parte do livro, intitulada **Formação docente no contexto da pandemia**, conta com o capítulo “Formação pedagógica na pandemia: estrutura, motivações e dificuldades”, de Patricia Jantsch Fiuza, Jonatan Santos Beretta, Lilian Isana Gonçalves Rocha Oening, Maria Helena Machado Sorato, Paula Behenck Machado, Vitoria Gabrielle Milioli. Neste, integrantes do Laboratório de Mídia e Conhecimento compartilham suas impressões ao desenvolverem um curso de extensão para a rede municipal no estado de Santa Catarina. Tecnologias interativas, formação de professores, a tutoria bem como as impressões dos cursistas no curso realizado em situação e caráter emergencial, são apresentados aos leitores.

A partir da interlocução entre duas pesquisas desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa Edumídia – Educação, Comunicação e Mídias, Lauro Roberto Lostada, Gleice Assunção da Silva, Daniela Karine Ramos e Dulce Márcia Cruz desenvolveram o capítulo “Formação de professores a distância: cultura digital e identidade midiática docente na pandemia”. A Especialização em Cultura Digital (ECD) é um elo para ponderações acerca de um curso desenvolvido por docentes de várias instituições de ensino superior, para repensar práticas com narrativas de vida dos professores participantes.

No capítulo “Formação e capacitação docente com jogos digitais: Mídia educando com o Game Comenius”, Denise Figueredo Loch e Dulce Márcia Cruz apresentam referencial teórico, metodologias e práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas em três cursos de extensão. A integração das tecnologias disponíveis tornou-se evidenciada para alguns docentes em contexto da pandemia da Covid-19. A perspectiva teórica contempla dimensões da mídia-educação; ampliação dos letramentos e do letramento lúdico; e da aprendizagem baseada em jogos digitais. Poderemos conhecer o game Comenius - projeto de mídia-educação com inserção na formação docente.

Frente ao inesperado silêncio que se impôs nas edificações escolares com a pandemia da Covid 19, uma das estratégias para continuar ecoando vozes de docentes e estudantes foi a construção coletiva do Portal Educacional. No capítulo “Entre Telas: a educocomunicação na construção do Portal Educacional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”, Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger e Maurício Fernandes Pereira, apresentam-nos o Portal, incluindo seu desenho pedagógico, suas funcionalidades e diversas orientações, atividades e jogos que nele constam. Encontramos algumas contribuições da educocomunicação nesse portal direcionado para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) bem como para as instituições conveniadas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF).

“As práticas escolares mudaram (?) E agora, professor? Tempos de refletir sobre educocomunicação e literatura nas práticas educativas” é um artigo que constata o uso do prefixo ‘re’ em verbos de ação, como ressignificar, reestruturar, replanejar, reescrever, dentre outros, Luciana Souza de Oliveira Costa, Marieli Paim de Lima, Ana Paula Waltrick e Vanice dos Santos abordam contribuições da educocomunicação na nova rotina escolar. A desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos, ecossistemas comunicativos, relevância dos meios na educação estão contemplados. Há ainda destaque para os encontros que a leitura permite, como a partilha e construção de significados. Ensinar, aprender, escutar, dialogar.

Por fim, a quarta parte do livro, **Experiências e práticas pedagógicas na cultura digital**, conta com o capítulo “Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola”, no qual Rafael Gué Martini analisa a práxis educativa. Algumas descobertas de sua pesquisa de doutorado realizado na Universidade do Minho aqui compartilhados, sustentam-se nos conceitos de ciência (epistemologias do sul), Educação (institucional e educativo), Comunicação (socioco-

munitário) e Tecnologia (mediático-tecnológico). O autor revisa ainda a epistemologia da Educação, propondo mudanças em suas áreas de intervenção e contextualizando as Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE).

Em “Inclusão digital e os processos pedagógicos: 12 anos de extensão em espaços formais e informais de educação” Leila Laís Gonçalves e Graziela Fátima Giacomazzo relacionam formação de educadores, formação tecnológica e a fluência na/com a cultura digital nas práticas pedagógicas. O relato das integrantes do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital se dá em perspectiva crítica e abordagem sociotécnica. O conceito de práticas pedagógicas educomunicativas mostrou-se como um caminho para o processo educativo de encontro dos sujeitos com as mídias e ecossistemas comunicativos.

“Metodologias de pesquisa em games: uma análise da produção e das pesquisas do grupo Edumídia/UFSC/CNPq” é o capítulo no qual Daniela Karine Ramos, Dulce Márcia Cruz, Bruna Santana Anastácio, Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, Tainara Rúbia Campos e Claudia Regina de Brito, apresentam a metodologia da revisão de escopo. Pesquisas que contemplaram games ou aprendizagem baseada em games; pesquisas empíricas e produção científica estão dentre os critérios utilizados para a seleção do material investigado.

No capítulo “Literacia digital crítica: conhecimentos para a prática social” encontramos resultados de uma pesquisa teórica desenvolvida por Michele Mezari Oliveira e Graziela Fátima Giacomazzo. A fim de pensar as questões que abrangem as tecnologias nos espaços educativos, as autoras examinaram várias concepções de literacia digital e de tecnologia, abordando-as na perspectiva crítica.

No capítulo “Estudantes e suas relações com a internet: habilidades digitais e desempenho no ensino fundamental”, Catia Regina Bernardes Fernandes e Patricia Jantsch Fiuza nos apresentam um estudo empírico realizado em uma escola pública do município de Florianópolis, Santa Catarina. Participaram da pesquisa estudantes do ensino fundamental dos anos finais, seus professores e especialistas pedagógicos. Os boletins escolares dos estudantes foram outra fonte de coleta de dados.

Reconhecendo o propalar das mídias digitais em contexto da pandemia, Diego Passos Lins, Luciana Ferreira e Nadia Aparecida de Lima Coser dedicam-se a pesquisar sobre “Práticas educomunicativas na educação infantil”. Para tanto, considerando o uso das mídias digitais, abordam a pedagogia da comunicação e também a pedagogia educomunicativa. Apresentam ainda as práticas da educação musical e da dialógica na contação de histórias.

“Ambiente virtual interativo para o ensino de anatomia humana: um jogo sério para o sistema muscular” é o capítulo no qual Poliana Francibele de Oliveira Pereira, Patricia Jantsch Fiuza e Robson Rodrigues Lemos dão a conhecer uma pesquisa de tecnologia aplicada em suas diversas etapas. Na exposição do projeto, desenvolvimento e validação, vamos nos inteirando de como pode ocorrer a participação ativa dos usuários e aprendizes, via plataforma tecnológica, com o conteúdo educacional caracterizado como jogo sério.

“Movimentos sociais na cultura digital: a atuação dos sujeitos e a formação humana cidadã”, é o texto de Juliano Carrer e Graziela Fátima Giacomazzo, O estudo de caso, almejando diálogos online e offline, teve como suporte a mídia social facebook. Autores como Suchodolski, Freire, Severino, Santos, Castells, Gohn Scherer-Warren alicerçam o arcabouço teórico.

No último capítulo, Cristina de Fátima Marcon Buogo, Eliane Andrzejewski, Léia Kelly Rodrigues da Silva e Raquel Maciel Lopes versam sobre “A criação de ecossistemas comunicativos no ensino básico e no ensino superior no contexto da pandemia”. Ao considerar o sistema educacional brasileiro, as ponderações dão destaque ao que está preconizado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Presencialidade, diálogo síncrono e assíncrono, ubiquidade, experiências didáticas em ambientes digitais, processos comunicativos, dentre outros, são conceitos que entrelaçam os desafios e possibilidades em cultura digital.

Ao percorrer dos capítulos, conheceremos como a educomunicação circula de forma interdisciplinar em diversos contextos. Testemunhamos possibilidades do coletivo, dos sentidos coletivos.

Por circunstâncias existenciais diversas, o compartilhar de ideias entre todos esses autores e autoras com o público se deu exclusivamente nos encontros remotos do VIII Colóquio Ibero-americano de Educomunicação (VIII CIEducom) e IX Colóquio Catarinense de Educomunicação (IX CCEducom). Neste livro que você tem em sua tela, embora nem sempre evidente, a vida se faz presente. **Educomunicação em tempos de pandemia: práticas e desafios** está perpassada pela disposição em compartilhar, em dialogar, em (re)existir, em resistir, em (re)inventar e (re)aprender.

Com a disposição amorosa do viés educacional, desejamos uma excelente leitura. E que estes textos nos instiguem a continuar os encontros, os diálogos, na constituição e fortalecimento de nossos coletivos.

Vanice dos Santos

Professora Adjunta do Departamento de Educação,

(CCHSA/UFPB)

Integrante do Observatório Ibero-Americano de Educomunicação – Bernunça 2.0

Integrante da Rede Interinstitucional de Pesquisa em Educação Filosófica

PANTALLAS MULTIPARTIDAS Y COVID 19

Joan Ferrés Prats

Universidade Pompeo Fabra
(UPF- Barcelona)

1. Tiempos de perdedores

Yo escribo estas líneas en la segunda quincena de julio de 2021. Después de un año y medio largo de pandemia, en el mundo se ha superado la cifra de los 194 millones de personas contagiadas por el Nuevo Coronavirus y, lo que es más grave, la de 4,2 millones de fallecidos.

A estas pérdidas irreparables hay que añadir las derivadas de la crisis económica provocada por la pandemia. En España, la OCU considera que el 74% de las familias ha sufrido pérdidas económicas por el Nuevo Coronavirus. Como casi siempre, el impacto económico de la crisis sanitaria lo están sufriendo sobre todo las personas más pobres: “El 10% de las personas con menos recursos económicos perderá un 20% de su renta, y uno de cada diez hogares vivirán con menos de 5.181 euros al año” (DE LA FUENTE, 2020).

El Fondo Monetario Internacional (FMI) prevé para Brasil una caída del PIB del 5,3 por ciento, mientras el gobierno calcula una del 4,7 por ciento. Cualquiera de las dos cifras sería la peor desde 1901. E l país sigue enfrentando una enfermedad que ha matado a más de 547.000 brasileños y generando 14,1 millones de desempleados.

As estas dramaticas cifras hay que añadir los problemas, menos visibles y cuantificables, pero igualmente desoladores, relacionados con la soledad, la ansiedad y la depresión. La pandemia ha disparado sentimientos de incertidumbre y de vulnerabilidad, como consecuencia del aislamiento, del contacto constante con experiencias de enfermedad y de muerte, de dificultades económicas y laborales, de reducción de la movilidad y de la convivencia.

En lo tocante à la salud mental, bastarán unos pocos ejemplos. En España, entre la población adolescente ha crecido de manera alarmante el número de casos de trastornos de la conducta alimentaria, y entre las profesionales de la enfermería nueve de cada diez manifiestan síntomas de estrés, angustia y ansiedad (HERNÁNDEZ, 2021, p. 28).

En definitiva, un período de privaciones y de deterioro en todos los órdenes de la vida. Pero, paradójicamente, en este entorno global de pérdidas compartidas por todos los países del mundo, hay triunfadores, hay personas e instituciones que están siendo beneficiadas por la crisis. Basta pensar en las compañías farmacéuticas y en las grandes empresas digitales.



2. Ganar en tiempo de pérdidas

En estos momentos las farmacéuticas son expresión tanto del progreso de la ciencia como de las contradicciones del sistema. En el año 2018, la Organización Mundial de la Salud (OMS) denunciaba que diez millones de personas en el mundo morían cada año por no poder acceder a los medicamentos que necesitaban. En las mismas fechas se publicaba que las ganancias de las empresas farmacéuticas triplicaban las de las 10 empresas más grandes de otros sectores (LAMATA, 2018).

Hoy, los beneficios se incrementan. En tiempos de pandemia las grandes farmacéuticas están incrementando sus ganancias, y es que ejercen como empresas privadas que se benefician de la propiedad intelectual de unas vacunas logradas con la ayuda de miles de millones de dinero público.

No ha de sorprender que los millonarios de las empresas tecnológicas sean los otros grandes beneficiarios de esta crisis. Ya eran obscenamente ricos antes de que estallara y van a salir de ella con un incremento sustancial de los beneficios.

Plataformas como Zoom, Teams o Meet han incrementado extraordinariamente sus ingresos económicos, en buena medida a costa de las pérdidas que soportaban las compañías de ferrocarril o de aviación.

No ha de sorprender que los millonarios de las empresas tecnológicas sean los otros grandes beneficiarios de esta crisis. Ya eran obscenamente ricos antes de que estallara y van a salir de ella con un incremento sustancial de los beneficios.

Plataformas como Zoom, Teams o Meet han incrementado extraordinariamente sus ingresos económicos, en buena medida a costa de las pérdidas que soportaban las compañías de ferrocarril o de aviación.

A los cinco meses de haber estallado la pandemia, Zoom había pasado de 10 a 300 millones de usuarios diarios. Por su parte, en octubre de 2020, Microsoft Teams, la plataforma rival de Zoom en el trabajo colaborativo y en las videollamadas, anunciaba que había alcanzado los 115 millones de usuarios activos a diario, un 50 por ciento más que seis meses antes.

En cuanto a la tercera plataforma, al cabo de un mes de haberse impuesto el confinamiento a causa de la pandemia, Google anunciaba que Google Meet estaba agregando más de dos millones de usuarios nuevos cada día en todo el mundo.

En el ámbito de los negocios ocurría algo similar. En octubre de 2020 se anunciaba que el beneficio neto atribuido de la multinacional estadounidense de comercio electrónico Amazon había aumentado un 69,6%. En los primeros meses de la pandemia, Amazon había conseguido unos ingresos netos de 5,2 mil millones de dólares. Literalmente dobló los ingresos netos de estas mismas fechas en 2019.

Netflix, por su parte, cerró el primer año de la pandemia de Covid-19 con unos beneficios netos de 2.761 millones de dólares, lo que representa un 48% más que el año anterior, y superó por primera vez los 200 millones de suscriptores.

3. Las tecnologías como compensación

El pensador canadiense Marshal McLuhan se refirió a las invenciones técnicas como extensiones o ampliaciones de alguna facultad humana física o psíquica. Para McLuhan (1969) el automóvil, uno de los grandes fetiches del siglo XX, es una ampliación o prolongación de nuestros pies, del mismo modo que un ordenador lo es de nuestro sistema nervioso central.

Las tecnologías como prótesis, como compensaciones de nuestras carencias, de nuestros límites. En esta situación de crisis global, de demostración de nuestros límites, emergen las prótesis, las compensaciones. Las más destacadas, como se ha visto, las vacunas y las tecnologías digitales.

La pandemia de la Covid-19 no ha hecho más que incrementar el protagonismo de unas herramientas digitales y de unas prácticas comunicativas ligadas a ellas que ya tenían un peso relevante antes de su estallido. Efectivamente, durante las últimas décadas la mayor parte de las comunicaciones humanas ya eran mediadas por tecnologías.

En tiempos de pandemia de Covid-19, para reducir los riesgos de contagio durante la jornada laboral, una buena parte del trabajo se convirtió en teletrabajo. En España, el porcentaje de trabajadores que recurrían al teletrabajo pasó del 5% al 34% (AGRUPACIÓN GASOIL, 2020). Según la CEPAL, en Brasil la posibilidad de acceder al teletrabajo alcanzaba al 26% de los trabajadores, cuatro puntos por encima de la media de América Latina. Como y se ha indicado, las conferencias y las reuniones, tanto en el ámbito laboral como en el recreativo o en el cultural pasaron a hacerse de manera telemática (CEPAL/OIT, 2020).

Prótesis también para las carencias derivadas de la soledad. El aislamiento provocado por el confinamiento y las cuarentenas comportó el incremento de las relaciones virtuales a través de las redes sociales. En España, la pandemia ha disparado el uso de las redes sociales hasta un 27% más que el año anterior (HOOTSUITE Y WE ARE SOCIAL, 2021).

A su vez, el incremento de las horas de encierro dio lugar a un incremento del ocio digital. En el año de la pandemia se suscribieron a Netflix 37 millones de personas. En los dos primeros meses de la cuarentena Netflix había sumado 16 millones de nuevos usuarios. Y al final del primer mes de cuarentena HBO había aumentado su tráfico un 244%. (FIZ, JUAN MARÍA, 2021).

El eslogan del VIII Coloquio Iberoamericano e IX Coloquio Caterinense de Educomunicación nos habla de Educomunicación en tiempos de pandemia: prácticas y desafíos. Antes de la pandemia la lógica imperante en el ámbito de la educomunicación era que, si hoy la mayor parte de las comunicaciones son mediadas por tecnologías, no puede haber educación integral sin educación mediática. En tiempos de Covid-19 esta lógica adquiere caracteres de urgencia.

Solo comprendiendo las prácticas comunicativas que se han impuesto durante la pandemia podemos hacer frente a los desafíos que plantea la educación mediática.

Y para comprender las prácticas no basta comprender cómo funcionan las tecnologías. Es imprescindible comprender cómo funcionan las mentes que interaccionan con estas tecnologías.

En un contexto sanitario, económico y social en el que estamos siendo empujados a tomar conciencia de nuestra vulnerabilidad y de nuestras carencias es imprescindible tomar conciencia de las vulnerabilidades y carencias que condicionan nuestra interacción con las pantallas y que, en consecuencia, confieren poder a los que las gestionan.

Solo podemos comprendernos a nosotros mismos si somos capaces de asumir las carencias vinculadas a la razón y a la conciencia, los dos pilares en torno a los que gira la educación en la cultura occidental. Y estas carencias se ponen de manifiesto cuando se afrontan los descubrimientos de la neurociencia en torno a la función movilizadora de las emociones y en cuanto a su función cognitiva.

4. La función movilizadora de las emociones

Los educadores y educadoras consideramos que el ser humano se mueve (o se debería mover) por la razón, y diseñamos algunas estrategias educativas basadas estrictamente en lo cognitivo, en el pensamiento, en la reflexión, en la argumentación.

La neurociencia ha puesto de manifiesto la insuficiencia de estos planteamientos. Según el neurobiólogo estadounidense Joseph LeDoux, “en los sentimientos emocionales intervienen muchos más mecanismos cerebrales que en los pensamientos [...]. Las emociones crean una furia de actividad dedicada a un solo objetivo. Los pensamientos, a no ser que activen los mecanismos emocionales, no hacen esto” (LEDOUX, 1999, p. 337).

Lo corrobora el neurobiólogo chileno Humberto Maturana cuando afirma: “Las emociones constituyen el fundamento de todo lo que hacemos, incluso el razonar” (MATURANA; BLOCH, 1998, p. 137). Y en otro momento: “No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto”.

Un ejemplo extraído de la vida cotidiana. De poco le sirve al ser humano, para lograr que se mueva por unos valores satisfactorios, saber que un día va a morir. Para que cuestione su estilo de vida y revise sus valores no basta que sepa, que tenga cognitivamente la certeza de la muerte. Es imprescindible que sienta esta certeza. Puede ser como consecuencia de un accidente, de una enfermedad grave o del fallecimiento de un ser querido. Solo mueve el saber que va acompañado del sentir. “Para tomar una decisión correcta no basta con saber qué se debería hacer, sino que también es preciso que el cuerpo nos lo haga sentir” (MOTTERLINI, 2008, p. 256).

El ser humano se mueve por emociones. Lo que distingue a unas personas de otras es el tipo de emoción que les mueve. A partir de ahí, la función de la razón debería consistir en la regulación de las emociones, logrando que nos mueva en cada momento la emoción más convenientes. Pero solo desde la gestión de las emociones es posible movilizar a alguien.

Los profesionales de la educación mediática o de la educomunicación, como los profesionales de la educación en general, fracasan cuando se plantean como objetivo último (el único) ser dispensadores del saber, y olvidan que han de ser también (o, sobre todo) potenciadores del querer.

5. La función cognitiva de las emociones

Hasta aquí las carencias de la razón como consecuencia de la función movilizadora de la emoción. Para comprender los límites de la razón como consecuencia de la función cognitiva de las emociones es necesario saber que tomamos las decisiones en base a un proceso de simulaciones, a veces inconsciente, en el que la emoción juega un papel destacado.

Para tomar una decisión, el cerebro elabora tantas ficciones anticipatorias como alternativas hay en juego y se decanta por aquella anticipación que parece eso parece como garantizarle un final más feliz. Incluso en aquellas decisiones en las que creemos basarnos en una confrontación razonada de pros y de contras, recibimos la influencia de las emociones, porque las informaciones son procesadas por el cerebro emocional (y, en consecuencia, se cargan de valor emocional positivo o negativo) antes de que accedan a la corteza cerebral, que les confiere significado conceptual.

Incluso en un proceso mental como el de la lectura, en el que intervienen de manera primordial las facultades superiores que controlan la abstracción, las palabras pasan por el sistema límbico (cerebro emocional) antes de acceder al cerebro superior (MORA, 2020). En palabras del neurobiólogo alemán Stefan Klein, “mientras el cerebro está elaborando largos encadenamientos de pros y de contras, las tripas ya han elegido (KLEIN, 2004, p. 55).

“Todo argumento racional se funda en algún conjunto de premisas básicas aceptadas a priori, es decir, desde el emocionar, según las preferencias, gustos o deseos, conscientes e inconscientes, que se tienen” (MATURANA, 1998, p. 293).

Es desde estos parámetros como se comprende el alcance de las palabras de Tim Harford, economista de la BBC (British Broadcast Corporation), cuando afirma que ante una estadística no interpretas los datos que ves por lo que dicen, sino por lo que te hacen sentir. Nadie es neutral, nadie es objetivo. Interpretamos la realidad en base a lo que sentimos ante ella. La activación del cerebro emocional, previa a la activación de la corteza cerebral, impone un sesgo inevitable en nuestros juicios y decisiones.

6. La gestión de las emociones

Solo desde estas consideraciones sobre la vulnerabilidad de la razón y de la conciencia se pueden comprender fenómenos como el auge de los populismos, la proliferación de las fake news o las actitudes negacionistas ante el Nuevo Coronavirus. Recordemos que la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha mostrado reiteradamente su preocupación tanto por el virus de la pandemia como por el de la infodemia, por la gran cantidad de desinformación, fake news e infobasura que se está proyectando en las redes.

En palabras de la psicóloga y neurocientífica británica Cordelia Fine (2006), “la mente humana no ha evolucionado para comportarse como un juez, sino como un abogado defensor” (Es decir, la mente no ha sido diseñada por la evolución con el objetivo de encontrar la verdad, sino de servir a los intereses de su propietario. Hay una predisposición inconsciente a percibir lo que uno quiere percibir y a creer lo que uno quiere creer, y de esto se aprovechan los que detentan cualquier clase de poder.

El adivino y el rey

El rey estaba furioso. No podía soportar que aquel adivino le hubiera pasado por delante en las preferencias del pueblo. Decidido a poner de manifiesto su poder, mandó llamar al adivino y le tendió una trampa:
- ¡Morirás! Sólo podrás librarte de la muerte si eres capaz de adivinar el día en el que vas a morir.

El adivino no se inmutó:

- Moriré un día antes que vos.

El rey palideció. Quedó perplejo. Cuando fue capaz de reaccionar, mandó que instalaran al adivino en el palacio y le protegió y le atendió como nunca antes había hecho con nadie.

Líderes populistas como Donald Trump o Jair Bolsonaro tienen una habilidad extraordinaria para captar las necesidades emocionales de una buena parte de la población y para canalizarlas en beneficio propio. Trump y Bolsonaro se han enfrentado a la pandemia con planteamientos alejados de los que sustentaban los científicos expertos, han minimizado el alcance de la crisis sanitaria, han pronosticado su rápida extinción, han propuesto soluciones absurdas, como inyecciones de desinfectante o aplicación de luz solar en el cuerpo, han reivindicado, en contra de las evidencias científicas, el uso de la cloroquina.

Lo sorprendente es que, pese a estas actitudes y comportamientos, y pese a los altísimos índices de mortalidad en sus países, han seguido conservando unos elevados niveles de apoyo popular.

Son temas de una gran complejidad, que no se pueden valorar de manera simplista, pero no cabe duda de que para comprender el éxito en la propagación de infobulos no basta recurrir a los intereses del poder, presentes en la producción y en la difusión de los mensajes. Hay que referirse también a las necesidades emocionales de los interlocutores. Solo desde la interacción entre estas dos necesidades se explica el éxito de las fake news.

7. Desafíos de la educación mediática

El protagonismo que han adquirido las pantallas durante la pandemia debería suponer un reto complementario para la educación mediática. Si las pantallas ocupan un lugar central en la vida cotidiana del ciudadano, no puede haber una formación integral sin competencia mediática.

La competencia mediática debe ser abordada en la era en la que los ciudadanos tienen, por primera vez en la historia, la oportunidad de ser a un tiempo, a través de la tecnología, productores y consumidores (Alvin Toffler acuñó en 1981 el término *prosumer*). O, si se prefiere, emisores y receptores (Jean Cloutier había acuñado en 1975 el término *emirec*).

Tanto en el rol de emisores o productores como en el de receptores o consumidores hay que tener en cuenta que, si la emoción está en el corazón de la experiencia mediática, ha de estar también en el corazón de la competencia mediática.

Desde el punto de vista del emisor o productor, hay que tener en cuenta que la única manera de ser eficaz es invirtiendo en el capital emocional del interlocutor, sintonizando con las emociones que le mueven. En palabras de Marco T. Cicerón, “si deseas convencerme, debes pensar mis pensamientos, sentir mis sentimientos y hablar mis palabras” (apud RENVOISÉ; MORIN, 2006, p. 132). O, recurriendo a la metáfora de Diana Orero (2020, p. 168), “para cazar un jabalí, no debes pensar como un cazador, sino como un jabalí”.

El neurobiólogo chileno Humberto Maturana lo dice con idéntica contundencia: “Los discursos racionales, por impecables y perfectos que sean, son completamente inefectivos para convencer a otro si el que habla y el que escucha lo hacen desde emociones distintas” (MATURANA, 1997, p. 107).

La emoción debería jugar también una función clave en la competencia mediática del receptor o consumidor. Durante la pandemia, y sobre todo durante las épocas de confinamiento o de cuarentena, las pantallas han cumplido una función compensatoria como ventanas abiertas a la realidad, a toda clase de realidad, tanto a la realidad informativa como a la ficcional y a la relacional.

Para garantizar la competencia mediática de la ciudadanía esta función es válida pero insuficiente. Reivindicamos un uso complementario, el de las pantallas como espejos, como oportunidad para encontrarse a uno mismo, como instrumento imprescindible para reconocerse, para acceder a la dimensión más ocultas de uno mismo, para descubrir las propias contradicciones internas.

A esta dimensión no se puede acceder si el objeto de la actitud crítica son solo los medios y los productos. Hace falta convertirse uno mismo en objetivo de análisis crítico. Además de preguntarme qué digo sobre un mensaje mediático, debo preguntarme qué dice el mensaje sobre mí. Y para saberlo he de preguntarme cuáles son mis reacciones ante él, sobre todos mis reacciones emocionales.

La ansiedad que se sufre en épocas de incertidumbre como esta se explica en buena medida porque el cerebro, en las simulaciones anticipatorias que elabora por emitir juicios o para tomar decisiones, se sirve de experiencias similares vividas en el pasado, y en situaciones de incertidumbre como esta no encuentra almacenados recuerdos que sirvan como referencia. Tomar conciencia de estas reacciones emocionales es fundamental para comprenderse y aceptarse.

También la revisión crítica de la participación en las redes sociales debería hacerse desde la perspectiva del espejo, y no solo desde la perspectiva de la ventana. El éxito de las redes sociales se explica en buena medida porque a lo largo de siglos y siglos de evolución la supervivencia ha sido posible por la pertenencia a una tribu. De ahí que en todas las culturas ser expulsado de la tribu sea vivido como el castigo más doloroso. Las redes sociales cumplen la función de garantizar esta necesidad de aceptación social, pero paradójicamente también pueden ser causa del rechazo social, lo que explica la generalización de actitudes de postureo o la creación de identidades digitales falsas o maquilladas, que se adecuen a lo que uno cree que se espera de uno.

Referencias

AGRUPACIÓN GASOIL. La incidencia del teletrabajo en España, 2020. Disponible en: <https://www.agrupaciongasoil.es/blog/la-incidencia-del-teletrabajo-en-espana-pasa-del-5-al-34-durante-la-pandemia/>. Acceso en: 26 jul. 2021.

CEPAL/OIT. Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. Mayo, 2020. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45557/4/S2000307_es.pdf Acceso en 27 jul. 2021.

CLOUTIER, Jean. L'ère d'Emeréc: Ou, La communication audio-scripto-visuelle a l'heure des self-media. Montreal: Presses de l'Université de Montreal, 1975.

DE LA FUENTE, Alejandra. Las personas más pobres sufrirán más las consecuencias de la crisis por la situación laboral y económica previa a la pandemia. Público, 2020. Disponible en: <https://www.publico.es/economia/personas-pobres-sufriran-consecuencias-crisis-situacion-laboral-economica-previa-pandemia.html>. Acceso en: 25 jul. 2021.

FINE, Cordelia. A mind of its own. How your brain distorts and deceives. Nueva York: W.W. Norton & Company, 2006.

FIZ, Juan María. ¿Por qué Cloud siempre ha sido la mejor opción? 2021. Disponible en: <https://www.paradigmadigital.com/techbiz/por-que-cloud-es-siempre-mejor-opcion/> Acceso en: 27 jul. de 2021.

HOOTSUITE Y WE ARE SOCIAL. 2021. Informe Global sobre el Entorno Digital. 2021. Disponible en: <https://www.hootsuite.com/es/recursos/tendencias-digitales-2021> Acceso en: 27 jul. de 2021.

KLEIN, Stefan. La fórmula de la felicidad: o cómo se originan los pensamientos gratos. Barcelona: Ediciones Urano, 2004.

LAMATA, Fernando. Por el acceso universal a los medicamentos. 2018. Disponible en: <https://osalde.org/fernando-lamata-por-el-acceso-universal-a-los-medicamentos/> Acceso en: 23 jul. 2021.

LeDOUX, Joseph. El cerebro emocional. Barcelona: Editorial Ariel y Editorial Planeta, Col. Documento, 1999.

MATURANA, Humberto. Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1997, 7ª ed.

MATURANA, Humberto; BLOCH, S. Biología del Emocionar y Alba Emoting. Respiración y emoción. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1998, 2ª ed.

MCLUHAN, Marshall. La comprensión de los medios como las extensiones del hombre. México (DF): Diana, 1969.

MORA, Francisco. Neuroeducación y lectura: de la emoción a la comprensión de las palabras. Madrid: Alianza Editorial, 2020.

MOTTERLINI, Matteo. Economía emocional. En qué nos gastamos el dinero y por qué. Barcelona: Ediciones Paidós, 2008.

ORERO, Diana. Todo cuenta. Madrid: Letrame Editorial, 2020.

RENVOISÉ, Patrick; MORIN, Christophe. Neuromarketing. El Nervio de la Venta. Barcelona: Editorial UOC, 2006.

TOFFLER, Alvin. La tercera ola. Barcelona: Plaza y Janés, 1981, 8ª ed.



Joan Ferrés Prats es doctor en Ciencias de la Información y maestro. Fue profesor de Enseñanza Secundaria. Ha sido durante años Profesor en los Estudios de Comunicación Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Actualmente está jubilado Fundó y dirigió, durante diez años, el Departamento de Audiovisuales de Edebé, en Barcelona, donde fue guionista y realizador de audiovisuales educativos. Especialista en Comunicación Audiovisual y Educación, trabaja de manera preferente en los ámbitos de la competencia mediática, de la relación entre competencia mediática y competencia emocional y de la búsqueda de un nuevo estilo en la comunicación educativa y cultural. Entre sus últimas publicaciones destacan: Educar en una cultura del espectáculo (Paidós, 2000), La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo (Gedisa, 2008) y Las pantallas y el cerebro emocional (Gedisa, 2014). Entre sus publicaciones anteriores destacan: Vídeo y educación (Laia, 1988; Paidós 1992), La publicidad, modelo para la enseñanza (Akal, 1994), Televisión y educación (Paidós, 1994), Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas (Paidós, 1996), Ha coordinado diversas investigaciones sobre el grado de competencia mediática de la ciudadanía española.

CONDIÇÕES PARA A APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS POR CRIANÇAS

Roxana Cabello

Universidad Nacional de General Sarmiento

1. Introdução

As crianças crescem numa cultura digital (LÉVY, 2007; GERE, 2002; JENKINS, 2006). Um ambiente em que as relações entre a humanidade e as tecnologias digitais interativas, em particular a internet e todas as dimensões do espaço digital, são relevantes. Essas relações podem influenciar a configuração de sensibilidades, padrões de pensamento, padrões de comportamento, sociabilidade e comunicação. Porém, essas influências não ocorrem de forma linear e homogênea, mas o contexto em que as crianças estão ligadas à cultura e aos seus produtos, ao ambiente tecnocultural (integram-se, vivenciam, atuam nele), condiciona o tipo de repercussões produzidas neles e sobre eles e elas.

Nosso interesse é compreender que características assumem estas relações centrais da cultura contemporânea, quando são jogadas por crianças que estão no período da sua vida em que tendem a construir as competências comunicativas de leitura e escrita e, de acordo com o que indicam nossas aproximações, principalmente não iniciaram ainda sua atividade nas redes sociais digitais.

Um estudo realizado pela Unicef estabelece a idade média de acesso pela primeira vez à internet (em geral, não às redes sociais) aos onze anos de idade e, através da observação da idade inicial dos diferentes segmentos, estabelece a hipótese de que é possível que o acesso à internet venha mais cedo, uma vez que os pais são utilizadores e o meio de comunicação se torna mais presente na vida das pessoas (PAOLINI; RAVALLI, 2016).

Um estudo realizado pela Unicef estabelece a idade média de acesso pela primeira vez à internet (em geral, não às redes sociais) aos onze anos de idade e, através da observação da idade inicial dos diferentes segmentos, estabelece a hipótese de que é possível que o acesso à internet venha mais cedo, uma vez que os pais são utilizadores e o meio de comunicação se torna mais presente na vida das pessoas (PAOLINI; RAVALLI, 2016). A maioria das interações das crianças na faixa etária que estamos ana-



lisando é realizada no espaço territorial, especialmente em casa e na escola. Prestamos atenção a estas esferas, considerando-as como ambientes tecnoculturais, como espaços nos quais se produzem condições para a apropriação de tecnologias digitais interativas e nos quais podem ser identificadas variações situacionais.

Neste capítulo, apresentamos algumas observações que emergem de diferentes estratégias que implementamos na investigação sobre os processos de apropriação das tecnologias digitais entre meninos e meninas de seis a oito anos de idade¹. Focamos na identificação dos fatores que condicionam as práticas e representações relacionadas a esse tipo de tecnologia por parte das crianças. Analisamos alguns aspectos estruturais (tratados principalmente através da análise da informação nacional produzida pelo INDEC) e alguns aspectos situacionais. Nesse caso, centramos nosso foco na compreensão de uma das dimensões do lar entendido como ambiente tecnocultural: a das regulações (CABELLO, 2019).

2. Condições para a apropriação de tecnologias digitais em residências em áreas periurbanas de Buenos Aires

2.1. Condições de acesso e uso de tecnologias nas residências

Por meio de um complexo desenho qualitativo e quantitativo, buscamos entender as características assumidas pelos processos de apropriação de tecnologias nas pessoas nesta fase da vida. Por um lado, trabalhamos com meninos e meninas de seis a oito anos de idade, realizando jogos e oficinas de internet, observações, atividades gráficas e conversas informais em casas e escolas com diferentes modelos de integração tecnológica.

De outro modo, desenvolvemos a Pesquisa sobre apropriação de tecnologias em meninos e meninas de seis a oito anos de idade (UMI-UNGS, 2018). Através de questionário, abordamos as três dimensões que atribuímos à noção do lar como ambiente tecnocultural: disposição de tecnologias, dinâmica de usos de tecnologias no lar e regulações sobre os usos de tecnologias.

O trabalho de campo foi realizado entre setembro e outubro de 2018, mediante técnica de coleta pessoal (“face a face”), com questionário direto e semiestruturado aplicado a uma amostra intencional (“bola de neve”) de 357 residências localizadas em 12 bairros da periferia de Buenos Aires (Grande Buenos Aires), considerando-as como ambientes tecnoculturais, como espaços nos quais se produzem condições para a apropriação de tecnologias digitais interativas e nos quais podem ser identificadas variações situacionais. Foram entrevistados responsáveis adultos por crianças de seis a oito anos de idade².

1 Uma primeira versão, em espanhol, será publicada no livro Cimadevilla, G. (E.) Escritos do doutorado II, Rio Cuarto, Argentina: UNRC, em imprensa.

2 Alguns resultados desta pesquisa podem ser consultados em CABELLO & ALONSO (2019).

A análise localizada dos processos de apropriação de tecnologias em lares e escolas apreendidas como ambientes tecnoculturais deve prestar cuidado aos contextos mais gerais em que se produzem as suas condições. Nesse sentido, uma contribuição fundamental é produzida pelo Módulo Acesso e Usos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (MAUTIC), incluído na pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua³ produzida pelo INDEC.

A partir desta medição, podemos ter uma visão geral de duas das ariáveis que estamos considerando: acesso às tecnologias e utilizações. De acordo com os dados publicados para o quarto trimestre de 2018⁴, nos distritos da Grande Buenos Aires (entre os que contam os considerados em nosso estudo) 22,4% dos lares NÃO têm acesso à Internet.

Outro dado marcante é que em 41,5% dos lares não há computador. Nos últimos anos, observa-se uma curva descendente da posse de computador nas residências, enquanto que a posse de telefones tem aumentado. Mas, mesmo considerando isso, estes números (que não se afastam significativamente das médias para o total do país) falam do fato de que, embora o acesso à tecnologia aumente, esta tendência não é homogênea e há ainda setores da população que não participam em igualdade de condições.

Por meio de nossa pesquisa (UMI-UNGS2018) focada na zona noroeste, exploramos algumas das condições de acesso às tecnologias. Verificamos que, embora haja um alto grau de equipamentos e conectividade, são observadas algumas diferenças se considerarmos o nível socioeconômico (NSE) dos domicílios e a escolaridade (NE) dos entrevistados. Quando descem o NSE e o NE, verifica-se não só uma menor quantidade de dispositivos, mas também menor variedade, além de menor qualidade e/ou alcance da conectividade e maior associação entre conectividade e dispositivos móveis (CABELLO, 2019).

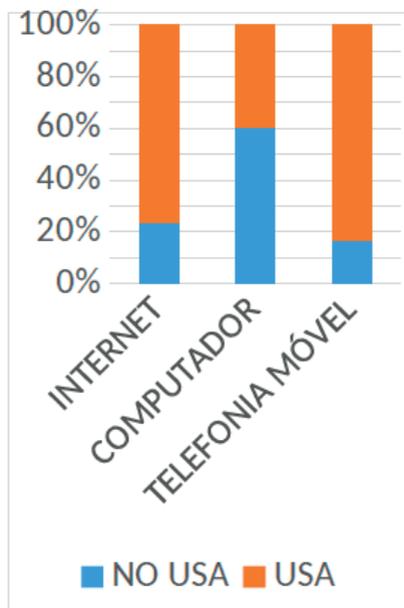
3 Na Argentina, o estudo denomina-se Encuesta Permanente de Hogares (EPH). Considera-se que em um domicílio pode haver mais de um lar.

4 Ou seja, aqueles que ilustram o cenário no momento em que a pesquisa foi realizada. Disponible en: https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_19CF6C49F37A.pdf

Educomunicação em tempos de pandemia Condições para a apropriação de tecnologias digitais por crianças

O mesmo é válido para a medição das utilizações das tecnologias digitais. Vejamos o Gráfico 1, que elaborámos a partir de dados do MAUTIC-EPH:

Gráfico 1: Utilização de Internet, computadores e telefones nas residências da Grande Buenos Aires. 4º Trimestre de 2018.



Fonte: Elaboração própria com base em dados do MAUTIC-EPH-INDEC

Como se pode constatar, à época da realização do trabalho de campo, quase um total de 23,7% da população residente em domicílios daquela região não utilizava a internet. A distância com o computador aumenta (em relação à posse) ao analisar

Como se pode constatar, à época da realização do trabalho de campo, quase um total de 23,7% da população residente em domicílios daquela região não utilizava a internet. A distância com o computador aumenta (em relação à posse) ao analisar a utilização: bem mais de metade da população (60,7%) declarou não ter usado um computador nos últimos três meses (no momento em que se implementa a pesquisa). Pelo contrário, o telefone celular aparece como a tecnologia que tem uma presença mais transversal entre os usos da população da Grande Buenos Aires e registra uma porcentagem menor de não uso em lares (17%).

Analisando os dados do EPH para o total país, observamos que o clima educacional do lar é uma das variáveis que mais condiciona a dinâmica de usos de tecnologias (MOYANO, 2020). Esta variável corresponde à média dos anos de escolaridade dos fa-

Educomunicação em tempos de pandemia Condições para a apropriação de tecnologias digitais por crianças

miliões com mais de 25 anos de idade. Uma aproximação exploratória permite verificar que se produzem diferenças quando baixa essa média, tal como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2: Usos de computador e internet por pessoas adultas com ensino fundamental incompleto. Grande Buenos Aires. 4º Trimestre de 2018



Fonte: Elaboração própria com base em dados do MAUTIC-EPH-INDEC

Os adultos com um nível de escolaridade primário declaram ter menos utilizações. Ponderando o intervalo amplo de 18 a 64 anos, 5 em cada 10 dos que tem primário incompleto não usam a internet e 8 em cada 10 não usam computador. Em contraste, entre aqueles com educação superior e universitária, 97% utilizam a internet e 75,4% o computador. A pesquisa (UMIUNGS, 2018) inferiu que o nível educacional alcançado pelas pessoas adultas se revela como uma variável que marca diferenças não somente quanto à quantidade, mas também da variedade e complexidade de usos de internet que realizam (CABELLO, 2019b). Esta relação caracteriza a dinâmica de utilização da internet em que as crianças se inscrevem.

2.2 Fatores associados aos regulamentos sobre o uso da internet em casa por meninos e meninas.

Uma das dimensões que permite compreender o lar como ambiente tecnocultural e âmbito no qual se geram condições para a apropriação de tecnologias é a das regulações. Referimo-nos ao conjunto de normas e dispositivos informativos explícitos ou implícitos que orientam e ajustam o comportamento das crianças no que tange às tecnologias em geral e à internet em particular. Pais, mães e outras pessoas responsáveis pelo cuidado e orientação estabelecem regras mais ou menos formais no quadro da vida cotidiana. Por meio de entrevistas exploratórias, observou-se que a questão dos regulamentos estava muito presente no discurso dos/as entrevistadas/os. Assim, incluiu-se na pesquisa uma seção que mediu o grau de concordância e desacordo com uma série de afirmações que registrou como verbatim nessa fase exploratória anterior. Analisados os resultados, identificamos três posições que as pessoas entrevistadas assumem em relação à regulamentação das utilizações da internet pelas crianças ao seu cuidado e as tipificamos (CABELLO, 2019b).

No quadro seguinte, além de apresentar e descrever brevemente cada um desses tipos de posições, comentamos alguns dos fatores com os quais essas posições aparecem associadas.

Quadro 1: Tipos de regulamentação de uso da internet e fatores aos quais estão associados.

Pesquisa UMI-UNGS, 2018	
Posições sobre regulamentação	Aspectos identificados como possíveis condicionantes
<p>Posição RESTRITIVA É a postura com maior peso relativo. 7 de cada 10 pessoas entrevistadas assumem esta posição que implica: limitação de tempos de uso, controle/supervisão de conteúdos e companhias e vinculação dos usos da internet (sobretudo através do telefone celular) com as ideias de prêmio e castigo: se baixarem as suas notas não utilizam, se fizerem os seus trabalhos de casa, utilizam.</p>	<p>Esta posição está geralmente associada a dois fatores: 1. Representações negativas sobre internet por parte dos responsáveis. Sobretudo, a percepção de riscos potenciais envolvidos nas suas utilizações (principalmente acesso a conteúdos indevidos, isolamento, perda de autonomia, perda da infância, contato com os desconhecidos) 2. conhecimentos restritos sobre a internet, especialmente em termos de navegação.</p>
<p>Posição MODERADA Esta posição partilha as características da anterior e acrescenta o reconhecimento de um componente de autoregulação por parte dos meninos e meninas. Assume que as crianças sabem mais do que as pessoas que cuidam delas, que não podem ou não querem limitar os tempos de uso.</p>	<p>As pessoas que ocupam esta posição tendem a fazer utilizações pouco variadas da internet, principalmente centradas no entretenimento. É dessa perspectiva que avaliam que os meninos e meninas “se aborrecem e deixam a internet sem tanta necessidade de lhes pôr limites”.</p>
<p>Posição de ESTIMULAÇÃO Esta é a postura que registra menor nível de acordo (6%). Os adultos permitem que as crianças disponham e utilizem livremente de todos os dispositivos, para que possam investigar, descobrir e se adaptar a eles. A aprendizagem e a integração nas condições da cultura digital são promovidas, enquanto são orientadas e acompanhadas.</p>	<p>Esta posição está associada a: 1) Representações positivas da internet pelos responsáveis, incluindo uma percepção como recurso para a aprendizagem (facilita o acesso à educação e aos materiais educativos; permite aprender com tutoriais; contribui com a leitura e a escrita; proporciona diversão). 2) Maior nível de escolaridade dos inquiridos.</p>

No entanto, a regulamentação das práticas de utilização da internet e de outras tecnologias não deve ser analisada apenas como uma proposta ou imposição de normas, mas deve ser concebida como uma relação. Que recepção têm meninos e meninas da proposta de regulamento que realizam as pessoas adultas? E que fatores condicionam essa recepção? Para tentar responder a essas perguntas, falamos com eles e com elas em casas e escolas. A seguir quais foram as principais observações a este respeito.

Em primeiro lugar, notamos que entre os diferentes tipos de posições sobre regulação que havíamos identificado, o único que está presente nas declarações de meninos e meninas é o que corresponde à posição restritiva. Não há indicação, no entanto, de que eles percebam uma regulação moderada ou estimulante. Acima de tudo, eles registram disposições e limites que se referem tanto a utilização de dispositivos quanto ao conteúdo que acedem através deles: limitações de tempo de uso, horários do dia em que podem usar a internet, jogos que podem ou não podem jogar, condições que devem cumprir (sobretudo, ter feito o trabalho de casa escolar). Conseguimos reconhecer alguns fatores que parecem estar associados a essas percepções. Apresentamos aqui uma primeira abordagem, havendo necessidade de trabalhar com maior profundidade e detalhes em trabalhos posteriores.

Por um lado, os tipos de laços que são construídos na família, prestando exclusiva atenção aos fluxos de comunicação e às relações de autoridade. Meninos e meninas parecem receber mais claramente algumas orientações muito específicas, de natureza prescritiva, às quais não se citam como incluídas em interações comunicativas complexas. Em vez disso, reconhecem-nas ligadas à posição de autoridade dos pais e de outras pessoas adultas, independentemente de afetarem ou não as práticas relacionadas com tecnologia.

Da mesma forma, eles reconhecem um conjunto de agendas e responsabilidades: você tem que fazer a tarefa escolar, há um tempo para estudar e aprender e tempo livre, devem dormir a uma certa hora a fim de repor as suas energias para ir à escola. No âmbito deste reconhecimento, a proposta de regulamento faz sentido.

Outro dos fatores que mantém a percepção da regulação é a noção do tempo que têm os meninos e as meninas de seis a oito anos com quem falamos no contexto da pesquisa. Citam como indicadores temporários aspectos que não implicam medições: “até escurecer”, “desde quando termino a tarefa até que vamos comer”; ou cifras estimadas expressas em um sentido amplo: “e, tipo cinco horas”. A necessidade de pontuação externa dos tempos de uso é um dos fatores que mais influencia a percepção da regulação restritiva, pois é um dos aspectos que os adultos intervêm de forma mais frequente e explícita.

A disponibilidade de conectividade e a necessidade de monitorar a utilização de dados é outro motivo que instiga o discernimento claro deste tipo de regulamentação. Algumas crianças relatam que não podem usar a internet durante longos períodos de tempo, porque os dados são utilizados no telefone celular fornecido pela mãe ou pelo pai, especialmente quando não existe conectividade que possa ser acessada via *wi-fi*.

Em segundo lugar, registramos certas transgressões das regras determinadas pelos adultos. Algumas meninas, em particular, mencionaram que receberam claramente a prescrição dos pais e mães, mas decidiram evitá-las em algumas situações específicas. Estas ocasiões podem estar atribuídas a aspectos sociais, tais como visitas de amigas ou a outras particularidades, como o interesse pelo consumo de produtos midiáticos destinados a outros públicos, tais como vídeos de terror.

As narrativas colocam em cena outra questão que condiciona a percepção e o cumprimento das normas: a presença ou acompanhamento de pessoas adultas quanto ao uso da internet por parte de os meninos e de as meninas. Através das suas referências, pudemos perceber que os adultos não estão, muitas vezes, perto quando as crianças utilizam a internet.

Mas o que acontece quando os adultos estão próximos? A terceira observação ao encerrar este percurso é a que sugere que existe um certo grau de agência e controle de risco por parte de algumas meninas e alguns meninos. Silverstone (2004) havia chamado a atenção para nossa capacidade de agência como um exercício humano de poder e resistência. Nesse caso, a possibilidade de fazer frente a vários dos riscos que se atribuem à internet, desenvolvendo aprendizagens e recursos dentro da tecnologia (por exemplo, bloqueando desconhecidos) ou fora dela (avisando os adultos quando se deparam com situações desconhecidas ou duvidosas). O acompanhamento, o diálogo promovido pelas pessoas responsáveis, aparece como condição fundamental para o desenvolvimento desta capacidade de agência por parte das crianças. Este controle pode resultar na formação de maiores níveis de autonomia em relação à internet, não somente frente aos riscos envolvidos na sua utilização, mas também frente às indicações implícitas do meio, construídas de uma forma sociotécnica.

Outro fator identificado entre as crianças que citam esse tipo de prática, é a variedade de utilizações de dispositivos e da internet por adultos. Ou seja, participam de uma dinâmica de usos que transcende o pal (o amigo), incorpora práticas associadas/agregadas ao trabalho e ao estudo e inclui modos mais variados de navegação na internet. Trata-se de pessoas mais familiarizadas com a internet como meio, com mais experiência e competências, e também com mais informação.

3. Breve comentário final

A estratégia de conceber e abordar o lar como ambiente tecnocultural reconhece como antecedentes, de forma complementar, tanto uma certa tradição de estudos de recepção no contexto, como alguns estudos sobre domesticação das tecnologias e também contribuições associadas à perspectiva da ecologia da mídia (OROZCO GÓMEZ, 1996; MARTÍN-BARBERO; MUÑOZ, 1992; JACKS; CAPPARELLI, 2006; LULL, 1992; SILVERSTONE, 1996; STRATE, 2012, referidos em CABELLO, 2019). Interessa-nos pensar esse âmbito como um ambiente, mas entendido na sua artificialidade, como um construto e conjunto de relações que funciona de alguma forma como um sistema aberto, que produz intercâmbios com aquele outro ambiente tecnocultural, que é a escola, e com a cultura digital em geral. Tanto os ambientes como os intercâmbios e hibridizações que ocorrem entre eles são considerados como “terreno fértil” para a apropriação de tecnologias pelas crianças. É sobretudo nesse contexto que se pode tornar visí-

vel o modo como se produzem e se manifestam situacionalmente as diferenças entre algumas crianças e outras quanto a este aspecto.

Confirmamos que existem fatores no ambiente doméstico que subordinam o desenvolvimento de alguns aspectos da apropriação das tecnologias digitais confirmados por nossa pesquisa. Alguns destes fatores afetam o acesso e a utilização, tais como o clima educativo do lar e o nível socioeconômico. Observamos, também, a presença de outros condicionantes que operam situacionalmente nas várias dimensões da apropriação das tecnologias digitais por parte de meninos e meninas de seis a oito anos: os tipos de representações na internet que têm os adultos a seu cargo; o alcance do conhecimento sobre a internet que essas pessoas possuem; a quantidade e a variedade de utilizações que fazem; a disponibilidade de conectividade à internet.

Uma das dimensões em que se manifesta a intervenção destas situações é a regulamentação que os adultos instalam sobre a utilização da internet pelas crianças. Tipificamos diferentes posições a este respeito e vimos, no momento em que o levantamento foi feito (que pode ser considerado um prelúdio para o cenário pandêmico de Covid 19), que prevalece uma postura restritiva, que não promove utilizações criativas e autônomas. Os vínculos que pais, mães e demais pessoas responsáveis pelos meninos e meninas constroem com eles também se confirmam como fator relevante: como se comunicam e as características do diálogo que estabelecem (ou não estabelecem); a construção e reconhecimento das relações de autoridade; a vontade e a faculdade para promover a produção e o reforço de uma capacidade de agência.

A nossa análise terá de ir mais fundo nestas linhas de interpretação. Mas o positivo de estudo desenvolvido também nos facultará compreender como e em que sentido a escola intervém ou pode intervir criando condições para a apropriação das tecnologias digitais por parte de meninos e meninas desta idade. Como complementa o lar, como compensa (efetiva ou potencialmente) as fragilidades ou deficiências vistas do ponto de vista tecnocultural. Em suma, interessa-nos refletir sobre os modos como as relações familiares e próximas se entrelaçam com a escola, gerando em conjunto redes de aprendizagem e de criação coletiva dos sentidos. No âmbito de um sistema aberto, relacionado em parte com o que foi conceitualizado como o ecossistema educacional (SARTORI, 2021), são criadas condições para que as crianças possam apropriar-se das tecnologias e participar de forma mais autônoma e igualitária na produção da cultura contemporânea.

Referências

CABELLO, Roxana. Estrategias para el estudio de procesos de apropiación de tecnologías en la infancia. In: RIVOIR, Ana; MORALES, María (Coord.). Tecnologías digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina. CLACSO, Buenos Aires, 2019, p. 103-122.

CABELLO, Roxana. “Ciberpibes”. In: FINQUELIEVICH, Susana et al (comp.) El futuro ya no es lo que era. TeseoPress, Buenos Aires, 2019b, p. 235-257.

CABELLO, Roxana; ALONSO, Juan Manuel. Encuesta sobre apropiación de tecnologías por parte de niños y niñas de 6 a 8 años. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social (REVCOM), n. 9, 2019.

Disponível em <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/view/5756>. Acesso em: 2 fev. 2020.

GERE, Charlie. Digital Culture. London: Reaktion Books, 2002.

INDEC. Informe técnico acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. Revista EPH, cuarto trimestre, 2018. Disponível em: https://www.indec.gob.ar/uplo-ads/informesde-prensa/mautic_05_19CF6C49F37A.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

JENKINS, Henry. Convergence Culture: where old and new media collide. New York: New York University Press, 2006.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. La cultura en la sociedad digital. Barcelona: Antrophos, 2007.

MOYANO, Renzo. Brecha social y brecha digital. Pobreza, clima educativo del hogar e inclusión digital en la población urbana de Argentina. Signo Y Pensamiento, 39 (77).

Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/32262>. Acesso em: 2 fev. 2020.



Roxana Cabello. Licenciada en Sociología y Doctora en Ciencias de la Comunicación Social. Investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en Argentina, donde dirige el Programa Usos de Medios Interactivos (UMI). Es directora de la publicación Technos Magazine Digital <http://technomagazine.com.ar/>. Ha publicado “20 minutos en el futuro” (2018) y otros varios libros y artículos sobre usos sociales de las tecnologías.

ECOSSISTEMAS EDUCOMUNICATIVOS E ISOLAMENTO SOCIAL: PERSPECTIVAS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS

Ademilde Silveira Sartori

Universidade do Estado de Santa Catarina

1. Introdução

Algumas frases se tornaram ícones do uso intensivo das plataformas de comunicação em tempos de pandemia da Covid 19 pela repetição e pertinência: “Abra o microfone, por favor”, “a minha apresentação está aparecendo”, “caí”, “voltei”, “me ouviram bem”. Todas elas se referem às situações que ocorrem em função da mediação tecnológica necessária para viabilizar a comunicação durante o isolamento social imposto. Pela impossibilidade da proximidade física, de realizar viagens e eventos com presença física no local, as plataformas de comunicação se tornaram ferramentas imprescindíveis para a conversação entre amigos, familiares, colegas de trabalho e discussões acadêmicas, além de negócios, atividades artísticas e culturais que desenvolveram outras formas de acontecer nestes tempos. De qualquer modo, a utilização de plataformas de comunicação cotidianamente fez intensificar práticas de comunicação e produção com dispositivos audiovisuais.

Até a década de 1960, mais ou menos, os audiovisuais entravam nas salas de aulas e nos discursos pedagógicos, compondo a categoria dos recursos de ensino como retroprojetor, mimeógrafo, quadro de giz, livro didático e aparatos ou meios de comunicação de massa como filmes, rádio e tv, entre outros.

Os audiovisuais eram entendidos como auxiliares do professor, porque era o educador que comandava o processo, ele era o centro do processo, nada acontecia na sala de aula sem que o mestre organizasse, planejasse e conduzisse. Por essa concepção, não haveria nada intrinsecamente pedagógico, nada de educativo em um filme em si mesmo ou a fotografia em si, ou seja, era ação do professor que lhe atribuía algum caráter pedagógico em sua prática pedagógica.

O método intuitivo era baseado na concepção realista, uma concepção herdada de Joan Amós Comenius, entre outros filósofos e educadores importantes na história das ideias pedagógicas (como John Locke e Skinner, por exemplo), para quem a aprendizagem acontece por meio dos sentidos. “Deve, portanto, desde cedo, abrir-se os sentidos do homem para a observação das coisas, pois, durante toda a sua vida, ele deve conhecer, experimentar e executar muitas coisas’ (COMENIUS, 1957, p. 129). O conhecimento se forma a partir da percepção do mundo a nossa volta. Tal técnica cedeu espaço para métodos ativos, no contexto do movimento Escola Nova e da chamada *didática renovada*. Destaca-se, nesse movimento, John Dewey, representante



da *Pedagogia Pragmática*, para a qual a educação se dá pela interação entre o organismo e o meio mediante a experiência. Desse modo, entende-se o aluno como o centro do processo.

Com a crítica ao método intuitivo, Parra (1977) afirma que os defensores do audiovisual na educação iniciaram uma trajetória paralela e independente das ideias pedagógicas. O autor defende três razões para que isso tenha acontecido: a crítica feita aos audiovisuais de favorecerem a passividade; o fato de a pedagogia renovada entender que a função do audiovisual não poderia ampliar a capacidade do professor de transmitir informação, o que implicaria a mera modernização tecnológica do ensino tradicional; e o caso de a televisão, o cinema e o rádio estarem voltados ao entretenimento, o que fez com que, aos poucos, sua inserção na educação (como a rádio educativa e o cinema educativo) fosse se deslocando para atividades extraclasse, com caráter ilustrativo. Até pouco tempo, ouviam-se nas escolas críticas a professores que ‘passavam filme para ocupar o tempo’.

A concepção educacional conhecida por tecnicismo inseriu intensamente os audiovisuais na sala de aula. O comando do processo de ensino-aprendizagem, no entanto, continuava na mão do professor. Cabia-lhe escolher o melhor meio, a melhor técnica para proporcionar um ensino eficiente e eficaz. A base que fundamentava o uso do audiovisual nessa corrente educacional era empirista, segundo a qual a experiência propicia o conhecimento e a aprendizagem é entendida como mudança de comportamento. Skinner é um de seus maiores expoentes e o conceito-chave para compreender sua proposta educacional são os de comportamento operante, modelagem e o de instrução programada.

O construtivismo, por sua vez, é uma abordagem que deixa de ser centrada no professor, pois reconhece o aluno como ser ativo de sua aprendizagem e a ação do aprendiz sobre o objeto é que constrói seu conhecimento. Isso significa que uma aula expositiva, por mais demonstrativa que fosse, que mostrasse uma figura como propunha Comenius, ou exibisse um filme, não atingiria seu objetivo, pois se faz necessária a ação de quem está aprendendo. São as atividades sensório-motoras que geram as percepções e as funções operativas. O conhecimento não deriva diretamente das percepções, mas das operações da inteligência sobre elas. Sob essa ótica, a inteligência é concebida como uma ação construtiva do conhecimento, ou seja, a inteligência é construtivista. O audiovisual, nessa perspectiva, somente tem sentido se houver a ação dos estudantes. Piaget chamava a atenção para o perigo da substituição de um verbalismo da palavra por outro: o da imagem (PARRA, op. cit.).

A concepção sociointeracionista dá ênfase a alguns aspectos diferentes. A linguagem, a cultura, as relações sociais desempenham papel importante na aprendizagem. As funções psicológicas têm suporte biológico, mas seu funcionamento se fundamenta nas relações sociais que passam a exercer um papel de grande importância, em contraposição ao desenvolvimento do indivíduo do construtivismo piagetiano. A diferenciação aqui implica uma inserção diferente das tecnologias de modo geral e dos audiovisuais, em particular, na prática pedagógica e no entendimento do processo

de aprendizagem. A construção do conhecimento encaminha-se pela interação com o mundo, mediada pelos instrumentos e pela linguagem, portanto dentro de um panorama sócio-histórico.

A partir do exposto, deixa-se de lado o termo ‘audiovisual’ para introduzir no cenário educacional as siglas ‘TIC’ e ‘TDIC’ a partir da década de 1970, principalmente com a entrada do computador nas práticas pedagógicas. As linguagens multimídias e os hipertextos passaram a povoar propostas pedagógicas. Nos anos 2000, começou-se a falar em ‘mídia’ e mais recentemente o termo ‘comunicação’ se torna presente. Nos dias atuais, ‘plataformas de comunicação’, ‘videochamada’ e ‘ambientes virtuais de aprendizagem’ se tornaram termos comuns. Professores e estudantes podem escolher se a comunicação ocorrerá pelo “Zoom” ou “Meet” e os materiais para estudo podem ser encontrados no Moodle, por exemplo, ainda que essa realidade não seja para todos em função da falta de acesso.

2. A comunicação na educação: alguns apontamentos

O conceito de comunicação é antigo e costuma-se atribuir a Aristóteles a ideia de a comunicação ser formada por três elementos básicos: a mensagem, o emissor e o receptor. “Todas as tentativas de definir o processo de comunicação vêm de Aristóteles, para quem a retórica se compunha de três elementos: *Locutor*, *Discurso* e *Ouvinte*. Portanto, tínhamos os elementos fundamentais que compõem o processo de comunicação” (GOMES, 1997, p. 32, grifos do autor). Uma mensagem é sempre emitida por alguém e recebida por outro alguém. Nesse sentido, a comunicação é sempre uma relação e uma interação. Esse é um esquema básico, mínimo para se interpretar a comunicação.

Figura 1. Esquema aristotélico de comunicação



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Esse esquema mínimo, no entanto, foi modificado, aperfeiçoado. Embora existam muitos modos de se apreender o processo comunicacional, dedicaram-se algumas concepções que, do ponto de vista de um conceito pedagógico de comunicação, influenciaram as práticas pedagógicas escolares, seja por permitir conceber o processo comunicacional inerente à escola, seja por informar a prática pedagógica.

A escola tradicional, transmissivista, centrada no professor, dialoga com a ideia de comunicação proposta pela *Teoria da Agulha Hipodérmica*, também conhecida como *Teoria da Bala Mágica*. Para tal proposição, a recepção é passiva e a mídia injeta sua mensagem sem resistência. É uma concepção norte-americana que surge entre as grandes guerras e se expande em plena Segunda Guerra Mundial, sendo fruto do contexto social, político econômico da época. As mídias de comunicação social eram a imprensa, o rádio e o cinema. A mídia atingiria todos da mesma forma, pois a massa (os receptores) é percebida como homogênea. Essa teoria interpreta a comunicação como relação estímulo-resposta, que vem do comportamentalismo de Pavlov e, mais tarde, com o comportamentalismo radical de Skinner.

A epistemologia positivista fundamenta a teoria psicológica que depreende o comportamento como uma dimensão observável, portanto, mensurável, e serve de base para a análise do fenômeno comunicacional. Aqui, a comunicação é transmissão de informação visando à manipulação do comportamento para fins comerciais e propaganda política.

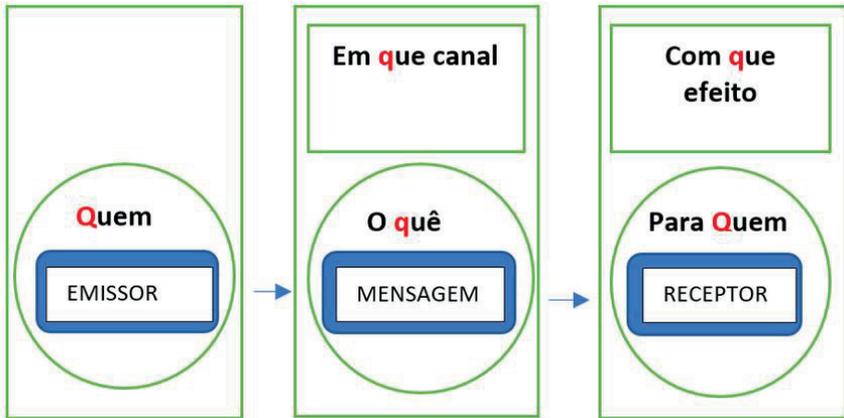
Fig. 2 Conceito pedagógico de comunicação escolar tradicional



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021)

A tríade emissor-mensagem-receptor é ampliada, questionada, transformada, recebe novos elementos, mas permanece em muitas propostas. A teoria da Agulha Hipodérmica é modificada por Harold Lasswell, que cria o modelo de comunicação conhecido como o Modelo dos cinco Q: quem diz o quê para quem por meio de qual canal com qual efeito (WOLF, 2003). A preocupação com o canal utilizado e os efeitos obtidos são sugeridos como fatores importantes no processo comunicacional.

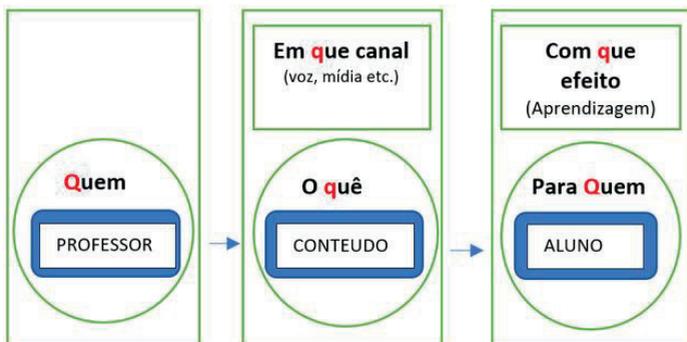
Figura 3. Modelo de Lasswell



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021)

Olhar a comunicação escolar pelo viés da tríade aristotélica entende o professor como emissor da mensagem, os alunos como receptores da mesma mensagem que seria a aula ministrada. Costuma-se chamar esse modelo pedagógico de tradicional e nele a aprendizagem deve ocorrer de modo uniforme e a avaliação implica a obtenção da mesma resposta por parte dos alunos. Se a opção recai pelo modelo de Lasswell, acrescentam-se, ao modelo pedagógico, os recursos de ensino ou tecnologias inseridas na prática pedagógica (os diversos canais) considerando as particularidades dos alunos (quem), ou seja, a característica do público a que a aula se destina, buscando como efeito a aprendizagem desejada pela escola.

Figura 4. Conceito pedagógico de comunicação escolar baseado no modelo de Lasswell

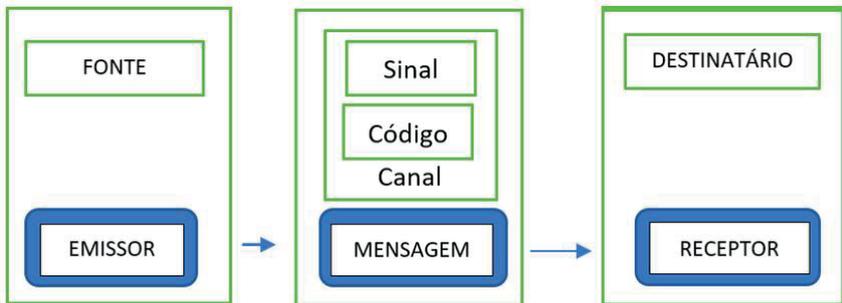


Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021)

De certa forma, as salas de aula não mudaram muito se levar em conta que um professor continua emitindo a mensagem para muitos alunos. No conceito pedagógico de comunicação apresentado acima, percebe-se diversos fatores nos quais a prática se apoia para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem preocupado com o canal, com o conteúdo e com a aprendizagens (efeitos obtidos).

Com a orientação tecnológica, a Teoria Matemática da Comunicação deriva de uma visão matemática e tecnológica da comunicação uma vez que tem por objeto a comunicação eletrônica. A preocupação é a infraestrutura tecnológica que garanta uma transmissão da informação de modo eficiente de uma fonte A para um destinatário B e, para isso, consiste dos seguintes elementos: fonte, emissor, mensagem, sinal, canal, receptor e destinatário (acrescentando os termos redundância, código e ruído). Esses elementos “[...] visam melhorar a velocidade de transmissão das mensagens, diminuir suas distorções e as perdas de informação, aumentar o rendimento total do processo de transmissão de informação” (WOLF, 2003, p. 108). Esse modelo foi proposto por Claude Shannon e Warren Weaver e também contém uma visão linear da comunicação, pois “a fonte, ponto de partida da comunicação, dá forma à mensagem que, transformada em “informação” pelo emissor que a codifica, é recebida no outro extremo da cadeia” (MATTELART, 1999, p. 60).

Figura 5. Modelo de Shannon-Weaver



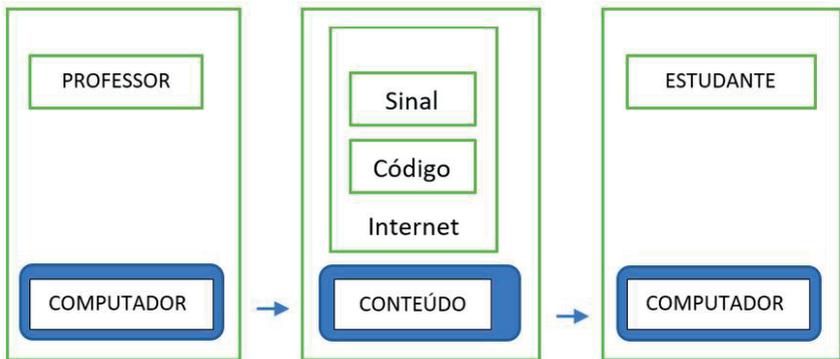
Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021)

Esse modelo apresenta uma distinção entre fonte e emissor e entre destinatário e receptor. A fonte origina a mensagem, o emissor a codifica e a transmite (por isso, também é chamado ‘transmissor’). Já o receptor é o elemento que a decodifica e entrega para o destinatário, que é a pessoa a quem a mensagem foi destinada. É fácil compreender se pensar na comunicação por meio de um telefone: a fonte é a pessoa que envia uma mensagem, o emissor é o telefone, que capta o som por seu alto-falante, codifica a mensagem e a transforma de som em sinais elétricos que são enviados

pela linha telefônica. A mensagem chega ao telefone do destinatário, é decodificada em som e entregue pelo alto-falante do telefone ao destinatário, que finalmente ouve a mensagem. Imagine-se que esse telefone possa ser um computador pessoal, um tablet, um smartphone, a linha telefônica seja a internet e a mensagem *uma live*. Assim, entende-se o porquê das frases citadas no início do texto: afinal, para que ocorra a comunicação, é necessário garantir que o emissor esteja funcionando, que o receptor esteja funcionando de igual modo, a fim de que os destinatários *da live* estejam ouvindo e vendo bem, inclusive se a apresentação está compartilhada. É preciso eliminar os ruídos na comunicação.

O ensino remoto, durante a pandemia da Covid 19, realiza-se mediante plataformas de comunicação e a manutenção do ecossistema comunicativo obrigou a se preocupar com esses elementos técnicos e, toda vez que um deles falha, aciona-se o “plano B”: troca-se de fone de ouvido ou deixa-se o computador e passa-se a usar o smartphone. Em outras palavras, para garantir a comunicação providencia-se a redundância do sistema. O fato é que um uso intenso de tecnologias da comunicação compeliu a desenvolver algumas capacidades técnicas para usar tecnologia, além das pedagógicas necessárias para práticas adaptadas a esse ensino tecnologicamente mediado.

Figura 6. Conceito pedagógico de comunicação escolar respaldado no modelo de Shannon- Weaver



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021)

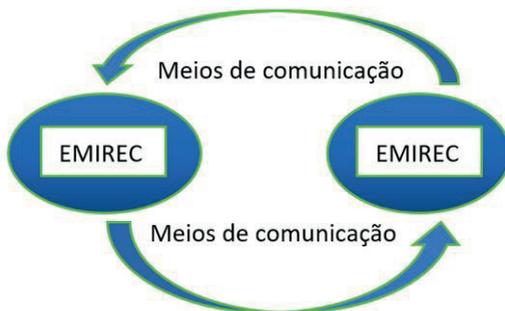
A nossa prática pedagógica, no entanto, espera outras interações. Atualmente, com a internet, mobilidade e conectividade, exige-se mais participação dos estudantes no que diz respeito à organização e ao desenvolvimento do processo, ou melhor, a prática pedagógica do professor não se desenrola apenas com o planejamento, mas com as contribuições e intervenções feitas pelos estudantes.

Um modelo de comunicação que proporcione a troca de papéis entre emissão e recepção, rompendo com a lógica linear da proposta aristotélica, faz mais sentido em tempos de cultura digital em que diversas possibilidades comunicativas acontecem. As principais características das mídias digitais são a probabilidade de coautoria, colaboração e compartilhamento, de modo que uma comunicação meramente transmissivista, unidirecional, como a representada pelos modelos anteriores, não representa o potencial comunicativo contemporâneo. “Assim percebida, a comunicação não é questão técnica a ser tratada de forma asséptica, fora da estrutura econômica, política e cultural da sociedade” (BELTRÁN, 1981, p. 28).

Nesse sentido, a proposta feita por Jean Cloutier (1983, p. 72) dos emerecs “[...] *comme un système ouvert d'interrelations des hommes entre eux, avec leurs médias et avec leur environnement. C'est un modèle systémique dans lequel chaque être humain est centre, chacun est un EMEREC (ER), c'est-à-dire à la fois émetteur et receleur*”¹. Assim, um “emirec” é um híbrido de emissores e receptores, rompe significativamente com a tríade de Aristóteles e emissores e receptores não podem ser compreendidos como sujeitos separados e independentes, mas híbridos no processo comunicacional. Os emissores/receptores constroem coletivamente a mensagem, que não é dada, mas construída na interação. “A influência mútua que se opera na comunicação é indissociável da capacidade de cada parceiro em codificar e decodificar as mensagens: cada ser comunicante é simultaneamente um emissor/codificador e um receptor/decodificador” (MEUNIER; PERAYA, 2008, p. 29).

Para Cloutier (op. cit.), a mensagem-linguagem está formada por dois elementos inseparáveis: a mensagem envolvida na linguagem e a comunicação acontece num contexto sociocultural necessariamente comum, e se constituem por três linguagens básicas que se combinam em um sistema que chamou de áudio-scripto-visual.

Figura 7. Modelo de comunicação de Jean Cloutier citado por KAPLÚN, 1998.

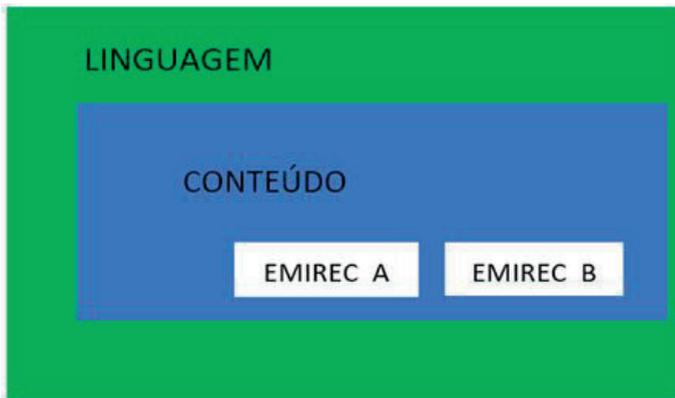


Fonte: KAPLÚN, 1998.

1 “[...] como um sistema aberto de relações humanas entre si, com suas mídias e com seu meio ambiente. É um modelo sistêmico em que cada ser humano é um centro, cada um é um EMEREC (ER), ou seja, ao mesmo tempo EMissor e REceptor. Tradução nossa. Usaremos o termo Emirec respeitando a grafia em português para a palavra “emissor”.

Comprometido com processos comunicacionais democráticos e participativos, Kaplún (op. cit.) infere que não há emissão original, o emissor não inicia o processo comunicacional, colocando o destinatário como anterior ao emissor, “como fuente de pre ali mentación” (KAPLÚN, op. cit. p. 81). Desse modo, o emissor não inaugura o processo comunicacional, mas ao ‘pronunciar sua palavra’ (para nos inspirar em Paulo Freire), já a pronuncia híbrida da palavra de outros. O sujeito de emissão é, em si, um sujeito de recepção no ato de elaborar e executar a emissão.

Figura 8. Conceito pedagógico de comunicação escolar fundamentado no modelo de Jean Cloutier



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021)

A comunicação como processo de interação entre emirecs busca condições de realizar a ‘comunicação horizontal’ proposta por Beltrán (op. cit.), pois a compreende como diálogo nos termos propostos por Paulo Freire: “[...] uma situação verdadeiramente gnoseológica, na qual o ato de saber não termina no objeto a ser conhecido, posto que entra em comunicação com outros sujeitos que também podem ser conhecidos” (BELTRÁN, op. cit., p. 27). Nesta perspectiva, a educação realiza um processo comunicacional horizontal, ou seja, sem hierarquia, mas é dialógica, coletiva, democrática, criativa, não centrada no professor e sem um ponto fixo de origem da mensagem, portanto da aprendizagem.

Aparicci (2018) alude ao fato de Jean Cloutier ter elaborado seu modelo antes da web 2.0 e que o termo ‘emirec’ não se confunde com o termo ‘prosumer’, na medida em que a lógica do primeiro é a da comunicação e a do segundo é a do mercado. Mais do que emissores/receptores de mensagens, simultaneamente, o emerec é um sujeito que quebra as lógicas centradas em dicotomias de profissionais/amadores, produtores/consumidores, redatores/eleitores. “Tal como Freire había dicho, no, más educadores y educandos, sino educadores/educandos y educandos/educadores», diríamos hoy: no, más emisores y receptores sino EMIRECS; no, más locutores y oyentes sino interlocutores” (KAPLÚN, 1998, p. 65).

3. Ecosistemas educacionais e os modos de interação

A reflexão sobre o papel das mídias na educação escolar está comumente ancorada em uma apresentação alicerçada em uma linha de tempo em que as tecnologias se desenvolvem, começam pelo surgimento do telégrafo, da fotografia, da rádio, depois tv, cinema e finalmente a internet. Associa-se à ideia de crescimento tecnológico e melhorias nas relações pedagógicas no sentido de conferir interatividade. Por esse raciocínio, a internet, por ser a tecnologia mais recente, logo, mais desenvolvida tecnologicamente, seria a que aportaria mais qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, vinculado ao processo educativo e ao desenvolvimento tecnológico.

Nesse ponto, é interessante pensar a partir dos modos de interação que essas tecnologias propõem, deixando de lado o determinismo tecnológico. Os três modos de interação propostos por Sartori (2009; 2017): Estrela, Círculo e Rede. O modo Estrela é caracterizado pela comunicação *um para um*, assíncrona, cuja modalidade educativa é descrita por Paulo Freire como bancária. O processo de ensino é centralizado no professor, pode ser personalizado embora apresente flexibilidade de horários para estudos e avaliação.

O modo Círculo assinala-se pela comunicação *um para muitos*, síncrona, realizada pelos meios de comunicação de massa. A educação é bancária, com processo de ensino centralizado no professor, não personalizado com interação inexistente ou limitada. Por sua vez, o modo Rede apresenta comunicação *muitos para muitos*, o processo educativo é dialógico, colaborativo, descentrado com interação intensa, potencializado pela portabilidade, ubiquidade e conectividade dos tempos da cultura digital.

Os modos de interação traduzem diferentes ecosistemas comunicativos que podem ser resumidos em dois tipos: o ecossistema comunicativo tradicional e o ecossistema educacional. Um ecossistema comunicativo tradicional pode conter tanto o modo Estrela quanto o modo Círculo, pois ambos distinguem a educação bancária. Neles, o processo de ensino é centralizado no professor, o estudante é um receptor e as mídias são vistas como auxiliares da prática pedagógica, na proporção em que são canais de entrega de conteúdo. Nesses modos de interação, a mídia é um “outro” no processo pedagógico, é algo que pode ser “inserido”. Por isso mesmo, pode ser “retirado” do processo. Assim, a discussão “como inserir as mídias na prática pedagógica” faz algum sentido. Em ecosistemas educacionais, esse debate perde sentido uma vez que a educação ocorre em modo Rede. O conceito pedagógico de comunicação cede espaço à noção de “ecossistema educacional”.

Um ecossistema educacional funciona em rede cujo centro é movente, ou seja, não há centralidade fixa, seja no professor, seja no aluno, seja no processo. O professor pode estar no centro em determinados momentos, os estudantes podem estar em outros ou o próprio processo. Pode-se dizer que não há centro ou há centro movente, pois se desloca conforme o sentido do que está sendo feito e esse sentido

é dado pelos envolvidos e construído coletivamente. As mídias participam dessa rede como agentes culturais, como atores e como tal não podem ser “inseridas”, posto que já fazem parte. Da mesma forma, não podem ser “retiradas” sob pena de o processo ser desfalcado de parte de sua materialidade, tornando-se incompleto.

4. Prática pedagógica educacional e a rede de emirecs

Em tempos de cultura digital, pensar a educação implica, primeiramente, considerar que educação e comunicação caminham juntas, não é mais possível pensar processos educativos e processos comunicativos como independentes, pois não são áreas separadas do ensino-aprendizagem. São facetas do mesmo processo, ou seja, não é aceitável educar sem comunicar, pois, o processo educativo é, em si mesmo, uma ação comunicativa. A comunicação é o processo pela qual as gerações que estão chegando adquirem, apropriam-se e transformam a cultura das gerações que antecederam.

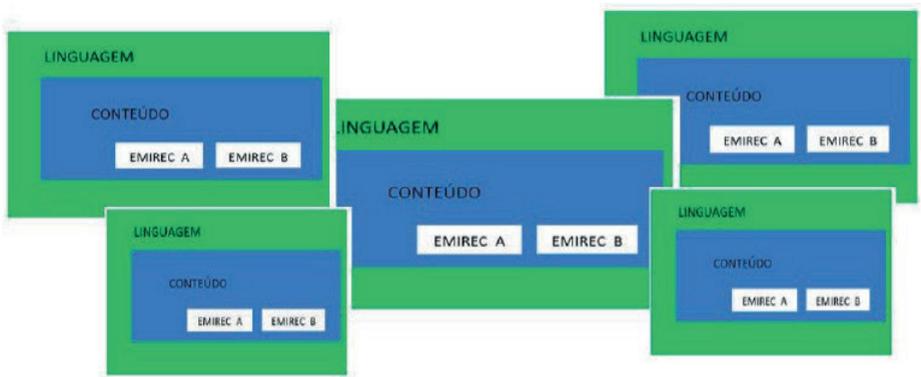
Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, criança, o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 290).

A educação é um processo cultural e político pelo qual quem chega se insere em um mundo que está dado. Essa inserção pode ser autoritária, conservadora, submetendo ao que já é ou pode ser emancipatória, possibilitando quem chega a entender que pertence a esse mundo, que pode aprender como ele é, mas que pode participar ativamente da sua transformação. “De cualquier modo, como proceso colectivo moderno, la educación está sobredeterminada por la contradicción entre conservación y creación cultural y reproducción (dominación) y transformación sociopolítica” (HUERGO, 2005, p. 33).

Nessa perspectiva, para a educação, a aprendizagem é um processo criativo, coletivo, autoral e descentrado, no qual o centro deixa de ser o professor, porque a própria interação não tem um centro fixo, mas esse núcleo é movente, desloca-se de acordo com a ação e o interesse dos que com ele interagem.

No esquema abaixo, há a presença de um complexo de emirecs que não se encontram localizados na sala de aula, mas que participam do que acontece nesse espaço físico. Afinal, estão ligados em rede e não há mais probabilidade de as paredes separar o que ocorre dentro do que acontece fora da sala de aula. O descentramento movente acompanha o deslocamento da ação conforme essa se desloque pelos mais diferentes atores que se relacionam com o ecossistema. Em outras palavras, as paredes escolares se tornaram transparentes em tempos de cultura digital.

Figura 9. Ecosistema educacional escolar como rede de emirecs



Fonte: Esquema elaborado pela autora (2021)

A cultura digital exibe algumas características intrínsecas que podem ser identificadas com a chance de oferecer ecossistemas comunicativos dos mais variados matizes desde os autoritários, com comunicação unidirecional, até aqueles que viabilizem a coautoria e a “construção coletiva do conhecimento mediados pelo mundo” (FREIRE, 1974). Ecosistema educacional é um espaço de ação educacional e comunicativa diante de novas sensibilidades cuja prática pedagógica ambiciona o diálogo social, construído coletivamente, mediante os jogos comunicativos da cultura digital. Por conseguinte, um ecossistema educacional se constitui como uma rede de emirecs.

A cultura digital facilita o diálogo, a interação bidirecional, visto que se têm diversos dispositivos comunicacionais à disposição. Ainda existe uma enormidade de aplicativos para resolver a expressão, o ativismo político, a aprendizagem, o convívio, o lazer. A escola deve ser desafiada a executar projetos com participação coletiva, com gestão democrática, de modo compartilhado. Se que remos que a educação seja criativa, ética, solidária, não podemos mais pensar na formação de indivíduos, mas da cidadania. “Há muito tempo se sabe que a participação ativa do cidadão em todas as fases da comunicação, como protagonista, propicia a constituição de processos educacionais favoráveis ao desenvolvimento mais ágil do exercício da cidadania” (PERUZZO, 2008, p. 376).

A prática pedagógica educacional procura implementar e desenvolver ecossistemas educacionais, isto é, redes de emirecs. Para esse fim, deve-se levar em conta que se trata de uma prática com intencionalidade, que deve levar à reflexão crítica, ponderando que tem historicidade. A prática pedagógica “[...] é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimento, e inserida na prática social. Na concepção de Vieira, a prática pedagógica é uma dimensão social” (VIEIRA, 1992, p. 16). Enquanto prática didática, necessita de projeto pedagógico, delineia uma proposta de trabalho e não pode prescindir de planejamento, ainda que se desenvolva segundo as circunstâncias, o contexto no qual está inserido. Está comprometida com os espaços-tempo da escola, suas propostas curriculares e depende fundamentalmente de sua infraestrutura.

[...] não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos alunos/as bem exclusiva, nem prioritariamente mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isso ocorre mediante as vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer (CRISTÁN; ANGEL, 1998, p. 26).

Entender o ecossistema educacional como uma rede de emirecs proporciona uma arquitetura de práticas pedagógicas que conseguem propor atividades dentro do contexto do ensino-híbrido, que se tornou um dos grandes legados do ensino remoto realizado durante o isolamento social. Durante esse período houve um intenso letramento digital, desenvolvimento de práticas de curadoria de conteúdo, compartilhamento de experiências e enfrentamento diário dos desafios da tecnologia impostos. Novos modos de pensar e fazer devem brotar das experiências de aprendizagem vivenciadas.

Referências:

APARICCI, Roberto. Prosumer and emirecs: analysis of two confronted theories. *Revista Comunicar*, n. 55v.XXVI, Madri, 2018. P.71-79.

BELTRÁN, Ramiro. Adeus a Aristóteles: Comunicação horizontal. *Revista Comunicação & Sociedade*. Ano III, N. 6, p. 5-35, 1981. Disponível em: <http://docplayer.com.br/18601277-Adeus-a-aristoteles-comunicacaohorizontal.html> Acesso em: 22 jul. 2021.

CLOUTIER, Jean. L'audio-scripto-visuel. *Communication et languages*, n. 7, 1970, p-78-86. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1970_num_7_1_3826 Acesso em: 22 jul. 2021

CLOUTIER, Jean. La communication audio-scripto-visuelle. *Communication et languages*, n. 19, 1973, p 75-92. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/AsPDF/colan_0336-1500_1973_num_19_1_4033.pdf Acesso em: 25 jul. 2021.

COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna*. Lisboa: 1957, Fundação Calouste Gulbenkian. 525p.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy d Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 4. Ed.

GOMES, Pedro Gilberto. *Tópicos de Teoria da Comunicação*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1997. 128p.

HUERGO, Jorge Alberto. *Hacia una genealogía de comunicación/educación: rastreo de algunos anclajes político-culturales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2005. 320p.

KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998. 252p.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004. 2ed. 353p.

MATTELART, Armand. MATTELART, Michéle. *História das teorias da comunicação*. São Paulo: Loyola, 1999. 220p.

MEUNIER, Jean-Pierre; PERAYA, Daniel. *Introdução às teorias da comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2008. 352.

PERUZZO, Cíclia M. Krohling. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados. Reelaborações no setor. *Palavra-clave*, Volume 11, n. 2. Bogotá, 2008. P. 367-379. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/649/64911214.pdf> Acesso em: 23 jul. 2021.

SACRISTÁN, José Jimento; GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARTORI, Ademilde Silveira. Communication in the distance education. Interaction mode and pedagogical design. In: CALAFATE, Carlos; LAZINICA, Aleksander (Orgs.). *Technology, Education and Development*. Croácia: Intech, 2009. Disponível em: <https://www.intechopen.com/books/technology-education-anddevelopment/communication-in-the-distance-education-interaction-modes-and-thepedagogical-design/>

Educomunicação em tempos de pandemia Ecossistemas educacionais e isolamento social

SARTORI, Ademilde Silveira. A educomunicação na EaD: inter-relações entre a educação e a comunicação. In: FIUZA, Patricia Jantsch; LEMOS, Robson Rodrigues. Inovação em Educação. Perspectivas do uso das tecnologias interativas. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. P. 15-36.

VIEIRA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papyrus, 1992.

WOLF, Mauro. *Teorias das comunicações de massa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 295p.



Ademilde Silveira Sartori. Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Doutora Honoris Causa em Educação pela Unilogs (EUA). Professora Titular do Departamento de Pedagogia da UDESC. Sócia fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação. Coordena o Laboratório de Mídias e Práticas Educativas - LAMPE/FAED/UDESC. Foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, gestão 2016-2019. Tem experiência na área de Educação e Comunicação, com ênfase em tecnologia educacional e formação de professores. Atua principalmente nos seguintes temas: comunicação e educação, educomunicação, mídia e educação, ecossistemas educacionais. É líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (EducomFloripa), CNPq/UDESC. Coordena o Observatório Ibero-americano de Educomunicação (Bernunça n.0)



O PROFESSOR MIDIÁTICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: NOVOS CONTEÚDOS E HABILIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES CRIATIVAS

Dulce Márcia Cruz

Universidade Federal de Santa Catarina

1. Introdução

Este ensaio é uma tentativa de transformar em texto a apresentação que fiz no 8º Colóquio Ibero-americano de Educomunicação e 9º Colóquio Catarinense de Educomunicação, cuja temática central foi “Educação em tempos de pandemia: práticas e desafios”, em março de 2021, em Florianópolis (SC). Na palestra, por meio de uma visão sociotécnica da inovação (LATOURETTE, 1991), tomei a tese de doutorado intitulada *O professor midiático e a formação docente para educação a distância por videoconferência* (CRUZ, 2001) como ponto de partida para fazer uma discussão de como os professores brasileiros viveram o primeiro ano de convivência com a Covid 19 durante o ano de 2020. A nova metodologia tem sido chamada de ensino remoto emergencial.

Na tese, narrei a implementação do primeiro mestrado brasileiro *strictu sensu* por videoconferência, entre os anos de 1997 e 2001, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, da Universidade Federal de Santa Catarina. Naquele momento, professores universitários defrontaram-se com um processo de inovação para traduzir suas práticas de ensino presenciais para as condições do mestrado, com aulas ministradas em encontros mediados pela videoconferência para grupos de estudantes distribuídos em instituições educacionais pelo país afora. Neste texto, vou retomar alguns elementos do que foi apresentado na tese de 2001, resgatando a experiência daqueles professores, que tiveram que criar uma nova sala de aula virtual audiovisual e, a partir deles, identificar algumas semelhanças e diferenças no processo de inovação perpassadas durante o ensino remoto emergencial ao longo de 2020. Não é minha intenção abarcar toda a complexidade criada para o campo da educação com a chegada da Covid 19, mas apenas levantar alguns aspectos voltados à inovação e às estratégias desenvolvidas pelos professores, para responder aos desafios de uma nova e dramática situação de isolamento social e interrupção das aulas presenciais. As informações discutidas nesse texto vieram de uma pesquisa panorâmica em diversos sites da internet cujas informações foram aqui livremente associadas para uma análise comparativa dos dois momentos.

2. O professor midiático

Antes de tudo, é preciso dizer que a configuração do professor midiático pode ser entendida por quatro fatores: 1) mídiatização da sala de aula: quando a mídia deixa de ser apenas um recurso técnico adicional e passa a ser o próprio ambiente/ interface no qual este tipo de aula pode existir; 2) relevância das tecnologias: que passam a constituir e definir o ambiente de ensino, o entorno e o meio a partir do qual a situação de aprendizagem ocorre; 3) nova sala de aula: que precisa passar por uma reformulação estrutural para que sejam incluídos os instrumentos da mídia (câmera, microfones, aparelhos de tv, computadores) e seus processos comunicativos especiais (linguagem audiovisual, interatividade, questões relativas à virtualização da comunicação e da distância física); 4) novo espaço educativo: onde ocorre a mídiatização que é “um processo de transformação do espaço educativo no qual professores e estudantes criam novas rotinas e relações a partir de parâmetros nunca vistos na história da educação” (CRUZ, 2008, p. 204).

O lugar de trabalho do professor midiático é virtual, com interação ao mesmo tempo presencial (onde estão os participantes, em suas salas audiovisuais, tácteis e olfativas) – e midiática (onde a comunicação é audiovisual, no ciberespaço, ou seja, na interface). O professor é midiático porque a comunicação é audiovisual e acontece na interface da internet, mediada pelas telas e demais equipamentos que permitem essa interação entre os participantes da sessão. Ele precisa dominar todos os recursos e operar câmeras e microfones, para que ocorra a comunicação com os estudantes e, por consequência, a aprendizagem. Necessita competências de uma nova linguagem midiática para se adequar às características do meio televisivo e, ao mesmo tempo, tornar-se um produtor/usuário/mediador de programas audiovisuais. Medeia o processo do conhecimento, mas trabalha dentro da interface, dominando o audiovisual não apenas como uma ferramenta, mas assumindo novas funções docentes no ambiente virtual, imerso na comunicação a distância, potencializado pela tecnologia e ainda em processo de aprendizagem sobre suas tarefas e comportamentos. O audiovisual não é apenas uma ferramenta à parte, incorporada na atividade, como um recurso didático, mas constitui as condições do seu modo de ensinar. Potencializada pela tecnologia, “eu posso fazer tudo aqui, eu posso trazer o mundo nessa minha sessão com vocês, eu posso fazer o que eu quiser, com o que a tecnologia permite e ainda é um processo de aprendizagem, sobre tarefas e comportamentos”.

O professor midiático é dono desse espaço. Ele opera e tem de lidar com tudo que acontece ao mesmo tempo, trazendo como imagem representativa dessa situação a de uma mulher cheia de braços, um polvo multitarefas, fazendo várias coisas simultaneamente, tendo que lidar com todo o conhecimento midiático necessário para que sua aula aconteça. Esse trabalho individual é totalmente diferente da educação a distância, onde ocorre um processo coletivo, uma estrutura ensinante, como dizia a professora Belloni (1999), em que é a instituição que ensina através dos tutores, mo-

nitores, da equipe técnica, do design institucional, que faz os materiais e todos os que apoiam o que é preciso gravar, editar. No caso do professor midiático, quando ele está ministrando aula por videoconferência, são suas as escolhas. É ele que define o conteúdo, as dinâmicas, a interação, se ela vai ser construtivista, ou bancária, olhando aqui na perspectiva de Paulo Freire (1987).

O professor midiático trabalha como se estivesse na sua sala de aula presencial sozinho, não divide sua função com nenhum outro profissional. Claro que, muitas vezes, é possível ter outros professores, mas nessa situação básica ele acumula as funções, opera os equipamentos, dirige o som e a imagem. Por isso, o professor não usa a técnica para incrementar a sua aula. O professor está dentro da técnica. As ferramentas são a extensão do seu ser. O meio é a sua mensagem, como diria McLuhan (1967). Isso implica que eu sou a aula que consigo dar a partir da tecnologia que permite que essa aula aconteça. Então, eu sou essa interface, eu sou esse meio. O professor midiático é o profissional que dirige individualmente o processo de aprendizagem de estudantes a distância e se responsabiliza totalmente pela produção, escolha de conteúdos, qualidade do material didático, planejamento, cumprimento dos objetivos pedagógicos e a operação dos equipamentos técnicos necessários para o desenvolvimento da aula. Essa foi a descrição do professor midiático em 2001, quando a pesquisa foi feita. E o professor midiático em tempos de pandemia? O que está acontecendo hoje?

3. O professor midiático em tempos de pandemia

O Brasil da pandemia é profundamente marcado pela desigualdade, pela degradação social ambiental e pelo autoritarismo de bases colonial, machista e racista. Esse contexto fez com que o professor midiático tivesse que encarar uma realidade diferente daquela que nós tivemos lá nos anos 2000, no mestrado por videoconferência da UFSC. Com a pandemia, os professores tiveram uma série de dificuldades, foram jogados de um dia para o outro numa situação que já estava sendo anunciada há muito tempo, mas que nunca realmente chegou, que trazia a necessidade de usar as mídias na educação. Muitos se perguntaram: agora não tem mais escolha, tem que ser, é tudo a distância. Como é que vamos fazer? Sentimentos negativos apareceram. Muitos memes e muitas imagens expressaram essas emoções: estresse, cansaço, insônia, depressão, ansiedade, desorientação, aumento na carga de trabalho, crise de identidade, tentativa de manter a mesma maneira de ensinar. A ideia de multitarefa, representada pela quantidade de coisas que os professores passaram a se responsabilizar, além do que já faziam antes, acabou sendo a representação docente do chamado ensino remoto emergencial.

Mas também vieram superações. Os sentimentos positivos, desafios, aprendizagem, inovação, a percepção de que a atuação como docente vai mudar e que a educação em um sentido mais amplo ainda vai melhorar. Tentativas inovadoras de experiências, de novas maneiras de fazer as mesmas coisas. Isso gerou uma grande procura por cursos e formação, de todo tipo de metodologias e maneiras de ensinar a tutoriais de uso de mídias em geral. Os professores reagiram a esse turbilhão que acometeu seu cotidiano e, em especial, o seu fazer docente. A pandemia trouxe novos conteúdos a serem trabalhados de forma significativa, novas perspectivas a serem percebidas e analisadas no que se refere à docência midiática.

4. Novos conteúdos emergentes

Alguns conteúdos emergentes surgiram. Conteúdos para além do currículo prescrito, extraídos do cotidiano dos estudantes, que lhe são significativos e que têm como pano de fundo o impacto da pandemia em nossas vidas. Por exemplo, para ultrapassar a fragmentação e se tornar significativa, a escola poderia ser um espaço de produção de conhecimento, voltada para o enfrentamento coletivo das questões que nos levaram à pandemia. A ideia de que é preciso “passar conhecimento”, todo fragmentado em horas, minutos, semestres e conteúdos que estão escritos, deixou de ter sentido. Durante a pandemia, a escola passou a se voltar também para o que acontece do lado de fora dos muros, para o contexto em que estão inseridos seus estudantes, para a comunidade que a acolhe.

Nesse sentido, novos espaços de diálogo passaram a emergir, em diferentes momentos do fazer docente. 1) currículo: para ultrapassar a fragmentação e se tornar significativa a escola pode ser espaço de produção de conhecimentos voltados para o enfrentamento coletivo das questões que nos levaram à pandemia; 2) avaliação: mudar de “recuperar a aprendizagem”, “aprovar ou reprovar automaticamente”, “como seguir os protocolos na volta às aulas”, “danos irreparáveis”, “perda do aprendizado” para focar no que realmente importa na vida dos estudantes; 3) força, criatividade e solidariedade das comunidades: multiplicaram-se as iniciativas que salvaram vidas; 4) potência dos estudantes: fizeram uso de sua maior experiência com as tecnologias e redes sociais para interagir, colaborar, debater e divulgar, em diversos formatos, informações relevantes e suas próprias reflexões – estudantes e suas experiências no centro do processo do planejamento escolar.

A discussão conteudista, do conhecimento descolado do cotidiano, começou a se mostrar insuficiente, ficando evidente a necessidade de contextualizar os conteúdos, relacionando-os com os saberes da comunidade, com a vivência dos estudantes nesse contexto da pandemia. Isso significa que não é possível seguir com o calendário escolar, sem considerar o momento da pandemia, negligenciando tudo que os estudantes estão vivendo: suas dores, angústias, interrogações, inseguranças. Nesse movimento, aparecem a força, a criatividade e a solidariedade das comunidades. Multiplicar as iniciativas que salvaram vidas, por que isso não é conteúdo para a escola? Por que não levantar novas questões, novos modos de viver que a escola pode aproveitar para trabalhar os seus conteúdos anteriores? Incluir a potência dos estudantes, por exemplo, que fizeram uso de sua maior experiência com as tecnologias e redes sociais para interagir, colaborar, debater, divulgar, em diversos formatos, informações relevantes, suas próprias reflexões. Os estudantes se mostraram grandes atores que poderiam ser colocados no centro do processo do planejamento escolar e não os conteúdos rituais e factuais da escola costumeira. E quanto às novas habilidades que foram desenvolvidas?

5. Novas habilidades: a adoção de uma nova maneira de ensinar

A adoção da nova maneira de ensinar remete a pensar sobre as estratégias usadas pelos professores. Para entender essas novas habilidades, podemos considerar três aspectos: 1) os critérios de inovação, que influenciam a velocidade com que uma inovação vai ser adotada ou não e que, segundo Rogers (1983), são: vantagem relativa, compatibilidade, complexidade, grau de experimentação e de comunicação; 2) a negociação de sentidos: a aula pela tela parecida com o presencial é vista como vantajosa, compatível, não tão complexa, possibilitando grau de experimentação razoável, pois a comunicação audiovisual é semelhante ao presencial; 3) o tempo: professores precisam de tempo para ter oportunidades crescentes e variadas de ver outros professores atuarem, para confrontarem suas ações e examinar seus motivos e para refletir criticamente sobre as consequências de suas escolhas, decisões e ações, para ter oportunidades de troca e desenvolvimento contínuo de suas habilidades, imaginar e descobrir experiências de aprendizagem mais poderosas para seus estudantes.

Os critérios de inovação se refletem na negociação que ocorre com a situação da aula mediada. Ou, nas palavras de Cruz:

por ser uma inovação tecnológica, os professores exercem sua flexibilidade interpretativa para se adaptar ao novo ambiente estabelecendo estratégias de tradução, de apropriação e de uso para o novo ambiente (BIJKER, 1997; LATOUR, 1991), [problematizando] a mediação face a face, o 'estar junto' a um tempo e em um lugar que não são os tradicionais de co-presença definidos por Thompson (1998), [permitindo] que um grupo humano desterritorializado, não presente, compartilhe um tempo comum, sincrônico, mas quase independente de um lugar geográfico (2008, p. 203).

Quando a aula pela tela é parecida com a do presencial, ela é vista como vantajosa pelo adotante, se ela é compatível, se não é tão diferente dar aula só pelo computador, só que pela tela. Falar para a tela é semelhante ao que é feito no presencial. Ela não é tão complexa nesse sentido, porque é possível ficar duas horas expondo e isso pode ser identificado como uma aula, permitindo um grau de experimentação razoável. Nessa aula, além de falar, é possível colocar uma coisa ou outra, inserir uma novidade, uma imagem. A comunicação audiovisual é semelhante ao presencial, não é tão diferente assim. Então, pode ser fácil, a velocidade pode ser rápida. E os professores precisam de tempo, até para saber como podem fazer diferente e não reproduzir a aula presencial expositiva pela tela de um computador. Aqui, o que se espera do professor midiático, é que vá além, que conheça as possibilidades dessa mediação midiática e traga inovações.

As cinco fases vividas pelos adotantes (ROGERS, 1983) seguem uma linha temporal de experimentação e de negociação de sentidos. 1) Exposição: é a fase inicial, quando os professores demonstram uma maior preocupação com a tecnologia e com sua habilidade de manter o controle sobre a sala e os estudantes, gastando

uma considerável parcela de tempo reagindo aos problemas em vez de antecipá-los e evitá-los; 2) Adoção: quando começam não somente a antecipar os problemas, mas a desenvolver estratégias para resolvê-los. 3) Adaptação: quando conseguem focar nos efeitos de sua prática de ensino sobre os estudantes, utilizando a tecnologia de modo vantajoso para administrar a sala de aula; 4) Apropriação e 5) invenção: quando as preocupações de administração diminuem conforme suas abordagens educacionais e estratégias de gerenciamento vão se tornando interligadas.

Na fase inicial, quando o professor é jogado nessa situação virtual, na qual ele nunca ministrou aula, então não sabe onde aperta o botão, não sabe onde estão as coisas, não enxerga todos os elementos da tela, ainda não consegue saber o que fazer com os estudantes. Se essas fases apontadas por Rogers forem transpostas para o contexto da docência em tempos de pandemia, percebe-se o quão desafiante foi e continua sendo para o professor enfrentar seus desafios e aprendizados. Na internet, há uma série de vídeos curtos e de memes que mostram as dificuldades que os professores tiveram e ainda têm, tentando lidar com a tecnologia, para entender e reagir aos problemas em vez de antecipá-los.

Conforme o tempo vai passando e as experiências vão sendo vividas, ocorre um movimento de adoção. Nessa fase, o professor já começa a raciocinar: “quando acontecer tal coisa, eu vou fazer isso, quando fizer isso, eu vou fazer assim”. Então, começa a ter mais segurança e um pouco mais de tranquilidade e recursos disponíveis, na medida em que está trabalhando. Nesse momento, entra numa fase nova, de adaptação. Quando está seguro, sabe o que faz e para que servem os equipamentos e começa a expandir suas estratégias, de forma a alcançar os seus objetivos de uma forma mais tranquila. Nas etapas finais, de apropriação e de invenção, o professor já está flexível, lidando bem com a parte técnica e sua abordagem educacional. Assim, as estratégias de gerenciamento vão começando a ficar interligadas. Está tão flexível naquele momento, que consegue fazer uma aula sem sofrer e como se estivesse no presencial, naquilo que já conhecia. Para essa etapa, é preciso mais tempo de experimentação e, a partir do momento em que é exercitada essa flexibilidade, esse conhecimento, agora começa a inventar, a criar novas maneiras, a se sentir seguro para fazer coisas que nunca fez antes e que talvez nem imaginasse conseguir em outro cenário. Para chegar a essas fases mais avançadas, é preciso um somatório de tempo e experiência para traduzir o antigo para o novo.

6. Estratégias iniciais de apropriação

A apropriação acontece em processos de tradução. No processo descrito por Cruz em 2001, os professores acompanhados na tese desenvolveram alguns comportamentos voltados para se adaptar ao novo modo de ensinar: 1) A mediação tecnológica e a perda de contato físico com os estudantes: na tentativa de suprir as carências foram inventadas compensações adaptadas para o ambiente virtual; 2) Adaptar o modo de trabalhar às necessidades do ambiente virtual: alterar minimamente a rotina profissional e desenvolver estratégias conhecidas, mas utilizadas de um modo novo, mantendo as características básicas das técnicas de ensino e das formas de avaliação, só modificando quando for impossível de outra maneira; 3) Processo de avanço incremental: trabalhar

melhorias ou abandonar hipóteses num processo dinâmico, composto de avanços e retiradas; 4) Passo a passo: criar e investigar o que os ambientes digitais autorizavam de novas maneiras de ensinar, buscando o mínimo de conforto, dando-se um tempo para aprender devagar as novas oportunidades, antes de se jogar de cabeça no inusitado.

Em 2020, no contexto da pandemia, além das complicadas circunstâncias provocadas pela doença, o professor enfrenta ainda dificuldades porque não teve formação, não aprendeu a planejar com recursos digitais. Mesmo que essas tecnologias estejam incorporadas de muitas maneiras na vida cotidiana, elas não vinham sendo pensadas de forma pedagógica. Com isso, o professor urge preparar materiais e estratégias didáticas de um modo mais adequado para o ambiente virtual. Porém, mais do que dominar a técnica, mais do que conhecer e aprender a usar as mídias, é essencial desenvolver a capacidade de dominar a lógica que elas trazem, que demanda e proporciona uma mudança de paradigma. Os novos letramentos (ROJO, 2012) têm uma ética não apenas da técnica, mas de linguagens, novas maneiras de lidar com isso e uma prática colaborativa, comunicacional, participativa, que envolve compartilhamento e autoria, que também é necessário compreender e aprender. Com relação à mediação tecnológica e à perda de contato físico com os estudantes, muitos foram os exemplos de professores que inventaram compensações adaptadas ao ambiente virtual, criando grupos de whatsapp e, ao mesmo tempo, produzindo materiais impressos e entregando de bicicleta, para surpreendê-los e chegar mais próximo deles. Foram também criadas estratégias para motivar os estudantes a falar, fazendo chamadas diferentes, musicais e criando mecanismos para diminuir as câmeras e microfones desligados e a sensação de solidão dos olhos nos olhos do professor em sua imagem espelhada na tela.

Essas características do processo de adaptação foram percebidas durante a pesquisa realizada em 2001. Naquele momento, ao adaptar e mudar seus materiais às necessidades do ambiente virtual, os professores investigados na tese começavam modificando minimamente a rotina profissional, tentando desenvolver as estratégias que já conheciam, mas utilizadas de um modo novo, porque entendiam que isso era preciso. Tentavam manter as características básicas do que sabiam, suas formas de avaliação e buscavam apenas modificar o que era impossível de fazer de outra maneira. Esse movimento de adaptação, observado em 2001 e também sendo notado agora na pandemia, representa um processo de avanço incremental, ou seja, quando o professor vai trabalhando melhorias, implica fazer uma coisa e depois abandonar porque não deu certo. É um processo dinâmico, de avanços e retiradas, constituído de testes, erros e acertos: esse é o processo de tradução (LATOURETTE, 1991). Talvez na pandemia, o professor esteja assim, passo a passo, criando e investigando o que os recursos digitais propiciam de novas maneiras de ensinar, buscando estar, no mínimo, confortável para sua prática, usando o tempo para aprender devagar e as novas facilidades sendo testadas antes de se jogar de cabeça no início inusitado. Essas podem ter sido as estratégias dos primeiros meses da pandemia.

Ao mesmo tempo, o professor também traz alguns elementos que a tentativa e erro acrescentam ao seu modo de ensinar. O primeiro deles é o questionamento de como ensinar. Para se adaptar às limitações e às condições técnicas possíveis nesse ambiente, o educador questiona o que já está fechado no ensino presencial, quanto aos parâmetros conhecidos de espaço físico da aula. O tipo de relação afetiva com os estudantes é muito diferente. Não está mais na sala de aula, não vê todos simultaneamente, não os reconhece quando em silêncio e não sabe o que estão pensando e nem como se comunicar com eles nessa situação excepcional. Observa que não dá para ministrar aulas extensas, que duram longas horas e que ensinar não é somente falar, muito menos sozinho, olhando para si mesmo. Tampouco pode falar com eles individualmente pela videoconferência. A interação pela tela não permite que veja e fale separadamente com os estudantes. Como desenvolver uma nova relação afetiva, mediada, dessa maneira, se não pode abraçar, se não pode olhar no olho? As condições necessárias para um diálogo com os estudantes igualmente são questionadas. Como se fazer presente, sem precisar estar disponível vinte e quatro horas, como lidar com a diferença, a desigualdade, o atendimento a todos os estudantes e a cada um, acolhendo as singularidades do grupo e promovendo a interação de forma remota ou on-line? São diversas interrogativas que pairam o tempo todo no cotidiano e nas preocupações diárias do professor.

Dois fatores fundamentais acabam levando a uma aprendizagem maior, através das tentativas e erros desse processo. São elas: o tempo e a formação enquanto preparação do professor. Ou seja, quanto mais aulas, mais aprendizagem. No entanto, somente o tempo não leva à mudança. O que é educativo é a reflexão sobre esse fazer. Só assim será possível uma apropriação das mídias no seu fazer docente, por tentativa e erro. Na proporção em que vai testando suas teorias, vê o que funciona e o que não, melhorando (e percebendo isso) a cada dia.

Nesse passo, o professor sai da fase onde o foco está a técnica, para a que prioriza o processo de ensino e aprendizagem. Se antes, no presencial, não se tinha esse tempo de formação, os cursos eram de quatro horas, por exemplo, para ensinar o professor a usar o word e, com isso, já se acreditava que ele poderia se apropriar dele em suas aulas. O tempo de teste foi ampliado por conta da pandemia. No entanto, não é suficiente. A formação continuada amplia o potencial do professor, mas é imprescindível o contato com os colegas, a troca de experiências. À medida que o professor se forma, passa mais rápido por essas etapas, aprende melhor, porque controla não apenas a maneira de ensinar, mas entende que outros colegas estão tendo novas ideias. Essa reflexão diminui o tempo de tentativa e erro a partir do compartilhamento.

7. Possibilidades criativas

Como tentei mostrar até agora, a pandemia está reinventando os docentes, porque apresenta uma nova organização dos tempos e espaços. Dentre os aspectos que apareceram nos sites pesquisados, alguns podem implicar uma mudança no modo de ensinar e aprender do professor midiático em sua atividade mediada pelas tecnologias digitais: 1) Nova organização dos tempos e espaços: a massificação da educação identificada com aglomeração; a interação pessoal estudante/educador num movimento individual e coletivo; a percepção da importância do contato com a natureza nos tempos de isolamento social; 2) A relação mais acolhedora entre escolas e famílias: uma nova escola pode surgir a partir do envolvimento de famílias e estudantes, da valorização do trabalho docente e da parceria com os pais; 3) A perda de aprendizado versus novas aprendizagens: a pandemia colocou em xeque os prédios escolares, as aulas, os agrupamentos etários, a imobilidade dos corpos nas carteiras e trouxe novos conteúdos a serem trabalhados de forma significativa; 4) Menos horas síncronas e mais assíncronas, com foco no trabalho do estudante: a desmotivação, a fadiga e a frustração não garantem aprendizagem, uma situação de estudantes desligando câmera para defender sua liberdade corporal e saúde mental; 5) O uso intensivo, extensivo e combinado de mídias: as linguagens multimodais (escritas, sonoras, visuais, audiovisuais, hipermidiáticas, lúdicas), mesclando atividades presenciais e aplicativos para estudantes resolverem os problemas didáticos apresentados (redes sociais, produção de memes, gráficos, vídeos, jogos, entre outros.); 6) Aprendizagem constante e troca entre pares: imaginação, experiências, perda do medo da tecnologia, humildade e ao mesmo tempo valorização do trabalho do professor; 7) autoconfiança na autoaprendizagem dos professores: diminuição da percepção de que a mídia é um “bicho-papão”, uma prática mais realista com as probabilidades e mais pragmática.

A massificação na pandemia se tornou aglomeração. Sala de aula cheia é aglomeração, é contato com o vírus. A interação pessoal, estudante/educador se transformou, porque o professor não vê os estudantes, só pode falar com eles mediado por tecnologias, o que não acontecia no presencial, numa comunicação ao mesmo tempo individual e coletiva. A importância do contato com a natureza em tempos de isolamento trouxe novas maneiras de pensar o cotidiano. É tão importante estar na praça hoje, quanto estar dentro de casa. O professor leva a ideia da natureza, do cuidado da natureza a outro significado.

Outra questão que surgiu na pandemia foi a relação entre escolas e famílias, ficando evidente como ela precisa ser acolhedora. Uma nova escola pode surgir a partir desse envolvimento das famílias e dos estudantes com a valorização do trabalho docente, que apareceu durante essa fase pandêmica. Os pais começaram a perceber como os professores são importantes e como precisam estar juntos, para que a educação aconteça.

8. Desafios e urgências

A partir dessa reflexão sobre o professor midiático durante o momento de pandemia, encontrei alguns desafios e urgências: ressignificar, aprender e explorar, atitudes fundamentais de quem educa nesses tempos. No caso brasileiro, os desafios que precisam ser trabalhados para incorporar ao professor midiático uma capacidade muito maior de dar conta das suas tarefas docentes nessa mudança de paradigma seriam, pelo menos, os seguintes: 1) Políticas de acesso universal às mídias digitais; 2) Políticas de letramento digital para professores, pais e estudantes; 3) Instalação de infraestrutura técnica nas escolas para democratização da aprendizagem; 4) Valorização do trabalho docente: salários, equipamentos, formação; 5) Novo currículo baseado na aprendizagem do mundo mediado por tecnologia; e 6) Fim da desigualdade.

O primeiro desafio é o de alcançar uma política de acesso universal especialmente para as mídias digitais. Sem que o acesso a todas às mídias digitais que existem disponíveis seja democratizado, o que inclui computadores, internet e ampliação de letramentos, não é possível fazer uma educação de qualidade. Quanto ao segundo desafio, são imprescindíveis políticas de letramento digital para professores, pais e estudantes, porque tanto os professores precisariam ser formados quanto os pais, porque eles também estão envolvidos nesse processo agora. E os estudantes mais ainda. Muitos usam as mídias apenas para comunicação ou para jogos, e não têm essa percepção da aprendizagem com elas, apesar de estarem aprendendo com suas práticas midiáticas.

O terceiro entrave é o da valorização do trabalho docente, ou seja, para poder ser um bom profissional com qualidade, é fundamental ter um bom salário, trabalhar pouco ou pelo menos o suficiente apenas. Nas escolas, é essencial ter equipamentos, condições de infraestrutura para dar apoio ao ensino. Afinal, todos os professores foram jogados nessa situação e, em suas casas, estão financiando com seus salários os equipamentos, a rede de internet, todos os materiais, microfone, câmera, luz, assinaturas de aplicativos, dentre outros gastos. Também é fundamental ter formação para valorizar o professor, porque, além de equipamento, são necessários espaços de troca, eventos de letramento, onde possam refletir entre pares sobre os novos conhecimentos e as novas problemáticas.

O quarto e quinto desafios se referem ao novo cenário que exige um currículo baseado na aprendizagem do mundo mediado por tecnologia, onde não dá mais para ensinar o que não interessa aos estudantes. É preciso tornar significativo o que se ensina ao estudante, que ainda não tem amadurecimento suficiente para saber o que lhe interessa ou não. É na intervenção que o conteúdo passa a ter significado e nessa significação, o contexto em que o estudante vive precisa ser inserido no debate. Portanto, eles não vão abrir a câmera e o microfone para participar se não estiverem interessados e motivados. O novo currículo tem que ser respaldado na aprendizagem do mundo, na visão de Paulo Freire (1987), no sentido de ver que o mundo está sendo lido hoje de uma forma muito diferente de dentro de casa, por essa perspectiva domiciliar.

Por último e não menos importante, é o fim da desigualdade, em todos os sentidos. É o maior desafio do Brasil em 2021. Sem desigualdade social, política, econômica, muitas dessas questões talvez estivessem, senão resolvidas, pelo menos amenizadas.

9. Conclusões

Neste texto, tentei apontar em leves traços as negociações e traduções, conflitos, contradições, avanços e retrocessos que as mídias trouxeram para a reconfiguração dos espaços educativos construídos com base na mediação tecnológica durante o período da pandemia, desafiando novos conteúdos e habilidades, desafios e possibilidades criativas. Dentre as possíveis conclusões decorrentes dessas relações, vem sendo estabelecida uma nova organização dos tempos e espaços, a partir da criação de uma relação mais acolhedora entre escolas e famílias, do uso intensivo, extensivo e combinado de mídias, da aprendizagem constante e da troca entre pares e de um aumento na autoconfiança e na autoaprendizagem por parte dos professores.

Penso que as possibilidades criativas dessa configuração em andamento instigam algumas questões: Durante a pandemia, o que aprenderam crianças e jovens sobre desigualdade, solidariedade e bem comum? O que aprenderam sobre suas comunidades e sua própria capacidade de promover o bem? Como personalizar o atendimento e ao mesmo tempo responder às necessidades individuais e às coletivas dos estudantes? Como ampliar o leque de mídias para que a iniquidade de oportunidades não seja ampliada?

Tendo em vista a continuidade dessa situação sem previsão de término, tais perguntas podem guiar pesquisas sobre a relação entre o professor midiático e os conteúdos de aprendizagem que estão sendo trabalhados na nova realidade, resultante das experiências inovadoras impulsionadas pela pandemia.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

CRUZ, D. M. A construção do professor midiático: o docente comunicador na educação a distância por videoconferência. *Cadernos de Educação*, Universidade Federal de Pelotas, v. 30, 2008, p. 01-15.

CRUZ, Dulce Márcia. *O professor midiático: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência*. Tese [Doutorado em Engenharia de Produção]. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/1327.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

Educomunicação em tempos de pandemia O professor midiático em tempos de pandemia

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LATOUR, Bruno. Technology is society made durable. In: LAW, J. (ed.) ver *A sociology of Monsters. Essays on Power, Technology and Domination*. London: Routledge, 1991, p. 103-131.

MCLUHAN, Marshall. *The medium is the Massage: an inventory of effects*. HardWired: San Francisco, 1967.

ROGERS, Everett. M. *Diffusion of innovations*. New York: the Free Press, 1983.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.



Dulce Márcia Cruz. Professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino e Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Sociologia Política (UFSC). Doutora em Engenharia de Produção (UFSC). Líder do grupo de pesquisa EDUMÍDIA/UFSC/CNPq.

Agradecimento: A autora agradece ao CNPq pela bolsa produtividade que apoiou este projeto.



EDUCAR COM A MÍDIA EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM TEMPO DE PANDEMIA COVID 19

Andrezza Tavares, Bento Silva

Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Minho

1. Introdução

O presente capítulo socializa uma experiência de educomunicação, atividade compreendida como o campo epistêmico voltado para a promoção da atitude cidadã por meio do fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos. A escolha teórica realça a produção de conhecimento nos referenciais do campo da educomunicação propostos por Sartori (2010), Soares (2015), Martini (2019) e Rosa (2020), recorrendo, também, às ideias de Paulo Freire sobre a relação da mídia com a educação (FREIRE & GUIMARÃES, 2013). A questão a ser esclarecida é a potência das práticas pedagógicas educomunicativas, a partir de vivência do educar com mídia, através das práxis de jornalismo on-line, visionando a compreensão do funcionamento da educação escolar no contexto do tempo pandêmico da Covid 19.

É inegável que a pandemia motivada pelo novo coronavírus promoveu o alargamento da imersão humana nos espaços virtuais proporcionados pelas tecnologias digitais e pela internet. Nesse aspecto, ressaltamos a importância de identificar as experiências de educação escolar que foram condicionadas pelo isolamento social.

O objetivo deste texto é apontar as ideias-força do conteúdo de sessenta e nove entrevistas publicadas no Jornal Potiguar Notícias (Natal, Rio Grande do Norte, Brasil). Estas entrevistas foram realizadas, em sua maioria, com professores e pesquisadores do campo da educação, de diferentes países e continentes. O propósito é refletir sobre as experiências educativas nestes tempos de pandemia, tomando como ponto de partida as práticas e os projetos em que estavam envolvidos a fim de ilustrar ideias que pudessem colaborar com a pesquisa, para o campo híbrido da educação com a comunicação social. O recorte temporal das entrevistas compreendeu os meses de março a setembro do ano 2020, quando o Projeto de Extensão Diálogos sobre Capital Cultural e Práxis do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) – Edição Internacional promoveu articulação pluri-institucional entre o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Campus Natal, Brasil), o Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE/UMinho, Braga, Portugal) e o Jornal Potiguar Notícias (Natal, Brasil).¹

1 As entrevistas encontram-se agregadas e disponíveis no portal do Programa de Extensão, no endereço: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/paginas/projetos-de-extensao>.

A ideia do projeto é alargar a comunicação sobre o campo da educação por meio de notícias nos veículos de comunicação que privilegiem os conceitos e acontecimentos impulsionadores de desenvolvimento humano, beneficiando a comunidade escolar e a sociedade ampliada na medida em que acessam processos comunicativos colaboradores da consciência crítica e cidadã.

A publicação dos resultados percebidos com as entrevistas abarcou uma das ações perseguidas por este projeto visto que foram divulgados dados a partir de produção de notícias no jornalismo sobre os impactos que o tempo pandêmico tem reverberado nos contextos da educação escolar.

2. Caminhos metodológicos

No convite à participação, havia uma pergunta-chave: como estão decorrendo no seu país as experiências educativas neste tempo de Covid 19? Pedia-se apenas que o texto tivesse entre 300 a 400 palavras, não devendo passar os sete parágrafos e, como o objetivo era para ser publicado no jornalismo, a linguagem devia ser bem acessível aos leitores.

De março a setembro de 2020 foram publicados sessenta e nove textos, primeiro no formato de opinião e depois no formato de entrevista², por entender ser um dos formatos nobres no jornalismo e por permitir, também, de forma mais transparente possível, sinalizar a intervenção dos mediadores neste projeto.

As entrevistas são provenientes de Dezesesseis países (de quatro continentes). A grande maioria é da América, em número de 46 (67%), sendo 37 do Brasil, 3 do Chile, 2 da Argentina, 1 do Equador, 1 do Peru, 1 do Canadá e 1 dos Estados Unidos da América (EUA). Segue-se a Europa com 12 (17%) participantes, sendo 6 de Portugal, 3 da Itália, 2 da Espanha e 1 da Rússia. Da África, há 10 (15%) participantes, sendo 4 de Cabo Verde, 3 de Moçambique, 2 de Angola e 1 do Egito. Da Ásia, há 1 (1%) participante, de Timor Leste. Neste conjunto, merecem destaque as 23 entrevistas (que representam 33% do total) proporcionadas por jovens pesquisadores que frequentam os cursos de pós-graduação em Ciências da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal). São provenientes de sete países diferentes (de quatro continentes), a quem foi solicitado que, a partir dos seus projetos de pesquisa, ilustrassem ideias que pudessem colaborar com as pessoas neste momento de isolamento social (TAVARES & SILVA, 2020).

² A fim de simplificar a escrita vamos referir todos os textos como entrevistas, pois foi neste formato que a maioria foi publicado.

Esta diversidade geográfica revelou-se enriquecedora para esta investigação, já que nos deu uma dimensão do impacto da pandemia na educação em nível internacional. Acresce, ainda, que todos os participantes exercem atividade profissional no setor educativo. A maioria é professor, em vários níveis de ensino, pelo que são conhecedores, em primeira mão, das vivências que atravessam o sistema educacional. Podem, assim, apresentar reflexões mais ricas, pois aliam a experiência profissional à pesquisa em educação advinda dos projetos em que estão envolvidos.

Este projeto pontua dois conceitos: ubiquidade e glocalização. Por ubiquidade, sinalizamos uma das características do ciberespaço informacional, uma “nuvem invisível que incessantemente nos envolve” (SANTAELLA, 2013, p. 128) e que, através da expansão da internet e dispositivos móveis, possibilita estarmos em mais de um lugar ao mesmo tempo. Desse modo, cada leitor destes textos torna-se um leitor ubíquo (idem, p. 277), pois colhe as experiências educativas vivenciadas em dezesseis países. Ele pode, a partir do seu lugar, de qualquer lugar, penetrar no ciberespaço informacional e aceder, em qualquer momento, às entrevistas, transitar entre elas e conectar-se com os autores e mediadores do projeto, coordenando ações educativas em tempos síncronos e assíncronos. Por glocalização, sublinhamos com este neologismo as interações que se podem estabelecer entre o local e o global (SILVA, 2000), porque desde Natal delimitou-se um projeto mais amplo, internacional e as repercussões das experiências vividas em cada país (local) irradiaram para o mundo (global), influenciando-se mutuamente.

A análise das entrevistas baseou-se nas técnicas da análise temática (BRAUN & CLARKE, 2013), com apoio do *software Nvivo12*. Trata-se de uma técnica flexível que fornece uma análise rica e detalhada de dados. Na sua aplicação, adotaram-se os seguintes conceitos centrais: tema, subtema, código, organizador central e mapa temático. Para se compreender o quadro da questão de partida, foi importante seguir estes conceitos, passando por detectar os subtemas (elementos específicos de um tema), os códigos (unidades menores da análise, que identificam uma característica específica de um segmento de dados) e, sobretudo, o organizador central, a ideia principal em torno da qual se agrupam os dados e se estabelecem as relações entre os temas. Para se alcançar este desiderato, seguiram-se as fases que orientam o trabalho de análise temática, tais como: familiarização com os dados; codificação; busca de temas; revisão dos temas; definição dos temas e produção do relatório.

3. Apresentação e interpretação de resultados

As nuvens de palavras espelham as frequências de palavras e permitem identificar as ideias gerais dos temas apresentados nas entrevistas. Verificamos que há oito palavras que ocorrem com mais frequência (superior a 140 ocorrências): *educação* (freq. 320); *aluno* (freq. 320); *ensino* (freq. 252); *professor* (freq. 245); *pandemia* (freq. 212); *digital/on-line* (freq. 156); *social* (freq. 150); *escola* (freq. 145). A representação gráfica da nuvem traduz a interação estabelecida em torno das palavras, cada uma remetendo para um tema, o qual, por sua vez, associa-se a outros subtemas.

ao papel dos Conselhos Municipais de Educação, órgão consultivo que atua em nível de município numa ação de proximidade ao território educativo da comunidade. A Educação para a Saúde (a palavra saúde aparece 50 vezes) também é um subtema tratado em algumas entrevistas numa abordagem aos comportamentos protetores e de risco.

O tema **aluno** surge com relevo na generalidade das entrevistas, muito relacionado com as dificuldades do encerramento das escolas e transição das atividades para ensino/aprendizagem remota. A ideia geral é que a escola, ao ser transferida para casa, expôs as dificuldades dos alunos mais frágeis, a sua débil condição socioeconômica. É feita referência aos impactos da permanência em casa dos alunos, desde o fator emocional (muito motivado pela doença e pelos efeitos que a pandemia tem ocasionado na economia e no agravamento das condições de vida), mas ainda à ausência de estratégias alternativas de contato com os conteúdos programáticos, uma vez que as bibliotecas, cyber cafés e lan houses, que são um recurso de acesso à internet, também estiveram fechados. Neste contexto de distanciamento do seu ambiente de ensino e sem acesso a outros recursos pedagógicos, é natural que os alunos possam passar a elaborar crenças negativas quanto às suas oportunidades de sucesso em relação ao futuro.

Para minimizar estes efeitos, na generalidade das entrevistas que abordam o tema “alunos”, são referidas as várias formas de chegar até eles, seja através do envio de material e atividades em formato impresso, seja recorrendo a emissões de aulas por rádio e por televisão, seja através do uso de tecnologias digitais e da internet, envolvendo os mais variados dispositivos desde o correio eletrônico, redes sociais (como grupos no whatsapp ou facebook) e diversas plataformas de *e-learning*.

O tema **ensino** remete sobretudo às modalidades, como “presencial”, “não presencial”, “a distância”, “remoto” e “híbrido”. São vocábulos que expressam as modalidades educativas com as quais os atores educativos passaram a viver, às quais professores e alunos procuraram se adaptar à nova realidade.

O uso de algumas destas expressões levantou alguma polêmica, sobretudo relacionadas com “Ensino a Distância” (EaD) versus “Ensino Remoto” (ER). Há entrevistas que esclarecem a diferença entre os termos, optando por “ensino remoto”. Explicam que o EaD deve ser pensado como uma modalidade educacional nas suas especificidades próprias (como princípios, concepções, metodologias, processo avaliativo e ambiente virtual de aprendizagem devidamente planejados), ao passo que o ER foi uma experiência que teve o mérito do empenho em fazer o melhor possível com os diversos dispositivos tecnológicos que professores e alunos tinham disponíveis, mas sem os princípios para ser designado como modalidade educacional enriquecida de pedagogia própria para o processo ensino e aprendizagem. Daí a razão de ter sido apelidado de Ensino Remoto (AGUIAR, 2020).

Vários textos nos falam das condições para implementar os planos de Ensino Remoto nos respetivos países, relatando o processo da transição da aula presencial para a aula a distância. Este é vivenciado de forma diferenciada e com mais dificuldades de implementação nos países com profundas desigualdades de exclusão digital. Neste

tema, fala-se, ainda, em relação ao futuro, prevendo-se que o retorno à educação presencial seja feito com o apoio acrescido das tecnologias digitais e assim o ensino híbrido pode surgir como o legado da pandemia para a educação (SANTOS, 2020).

O tema **professor** está evidenciado em diversas entrevistas e os traços principais relacionam-se com os desafios que tiveram de enfrentar e que competências teriam para atuar num ambiente completamente diferente. Tiveram que migrar da sala presencial para a virtual, e se adequar às metodologias pedagógicas com apoio das tecnologias digitais, situação que, para muitos, foi algo com que nunca se tinham confrontado.

Na nova conjuntura, várias entrevistas destacam a atualização urgente efetuada pelos professores, num processo de interação entre “universidades e escolas” e com grupos de apoio aos professores criados nas redes sociais, que não só asseguraram a implementação da transição como impediram a desmotivação, existindo um grande fluxo comunicativo entre docentes com a partilha e divulgação de experiências, de materiais e de aplicações tecnológicas (RIBEIRINHA, 2020).

O tema **pandemia**, como é natural, é bastante referido, já que remete para o fato que deu origem a toda esta situação, vivida em todos os países do mundo. De forma geral, os interlocutores das entrevistas falam na ocorrência deste fenômeno, motivado pelo novo coronavírus, deflagrado em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan na China, mas que muito rapidamente se propagou por todo o planeta.

Com a COVID-19, a humanidade passou a viver uma das estações mais doídas de sua contemporaneidade, enfrentando muitos desafios, em vários setores, como o recurso a teletrabalho e a realização de eventos on-line, entre outras atividades. É nesse contexto que nas entrevistas se ressalta a importância das experiências de Educação Remota (On-line), que se desdobraram em todos os países do mundo.

Entende-se, assim, que a temática do **digital/on-line** seja também muito abordada nas entrevistas, relacionada com as tecnologias digitais pelas quais passou o processo da transição da atividade de ensino-aprendizagem presencial para o ambiente on-line, onde a concepção de recursos multimodais (escritos, áudio e imagem) passou a representar uma prioridade.

A transição digital era um processo que já estava em curso, pois vivemos desde finais do século XX na Era da Informação, com aplicação das tecnologias digitais e da internet em todas as nossas atividades. Porém, face ao isolamento social provocado pela pandemia, a migração para o ciberespaço foi acelerada, mesmo em comunidades mais remotas, como os povos indígenas do Brasil (MOURA, 2020).

Associado ao digital aparece o subtema da literacia digital, na preparação (ou falta dela) dos professores e dos alunos em saber usar as tecnologias para as práticas de ensino e de aprendizagem em ambiente on-line, bem como o tema da inclusão/exclusão digital, manifestado nas desigualdades que esta transição para uma “escola digital” veio pôr a descoberto.

O tema **social** é abordado no sentido das desigualdades sentidas pelos alunos oriundos de famílias economicamente mais débeis, que foram expostos nas suas dificuldades, como sinalizado em várias entrevistas: “O aluno mais carenciado que vai para a escola, pouco ou até muito motivado, deixa de ter acesso à aula como outrora. Ele não tem computador ou internet rápida e de acesso ilimitado. Ele deixou de ter as mesmas oportunidades dadas aos colegas. Ele voltou a sentir a desigualdade social... E a escola, o que pode fazer?” (RODRIGUES, 2020)

Algumas entrevistas trazem as exclusões digitais no acesso à internet, referindo dados estatísticos, como o exemplo do Brasil que em 2017 tinha 30% da população excluída digitalmente, sendo cerca de 62 milhões de brasileiros (BRAGA, 2020) e em Moçambique, também dados do censo de 2017, havia apenas 6,6% da população que era usuária da rede de internet (TUMBO, 2020). Dados como estes explicam como a transferência das aulas presenciais para o espaço on-line deixou muitas crianças e jovens de fora, sobretudo os que vivem em zonas rurais, pois não são inclusivas, agravando as desigualdades sociais. Nesta temática, os interlocutores fazem valer a necessidade de reforçar as condições de acesso às tecnologias e à rede de internet, para que a transição ao digital seja feita num quadro de igualdades de oportunidades.

O tema **escola** aparece articulado com o seu “encerramento”, tendo sido “transferido para casa”. Estes aspectos já foram elencados em outras situações, no decurso desta análise, interessando buscar algumas abordagens mais singulares, como o relacionado com a avaliação das escolas. Nesse sentido, uma professora refere na sua entrevista que o novo ciclo de avaliação externa das escolas (em Portugal) enaltece práticas de inclusão, com o desiderato de nenhum aluno ser deixado para trás (RODRIGUES, 2020), considerando que é “aquí que as escolas poderão se destacar: no modo como conseguiram, ou não, incluir todos os seus alunos, como envolveram a comunidade para reduzir as desigualdades econômicas e sociais, o seu contributo na erradicação da pobreza aliado a uma educação de qualidade”. Dessa avaliação, em que todos os atores educativos serão chamados a se pronunciarem sobre a forma como ultrapassaram esta ameaça pandêmica, a professora tem a esperança de que todos “sairemos mesmo mais fortes, mais alertas, mais sensíveis e mais humanos desse ano de 2020”. Outra professora releva que a autoavaliação da escola tem um papel preponderante para a melhoria do serviço educativo prestado e que a organização escolar não pode desperdiçar este momento para envolver os principais interlocutores do processo educativo “na redefinição de estratégias, na reorganização de processos e na reformulação de práticas, que incorporem um vasto conjunto de ferramentas e recursos tecnológicos no contexto da sala de aula ou fora da mesma” (LAMELA, 2020).

Ainda neste tema, mas focando no processo de digitalização em curso, outra educadora entende que a digitalização, mais do que permitir a sobrevivência da escola, “está a operar nela uma mudança há muito esperada, com o desenvolvimento do verdadeiro sentido de comunidade assente nas tão desejadas práticas colaborativas” (RIBEIRINHA, 2020).

4. Considerações finais

As constatações da pesquisa de educomunicação com imersão internacional, embasadas em entrevistas, em sua maioria, professores e pesquisadores em educação, revelam problemáticas pertinentes para auxiliar na compreensão de como se desenvolveu a educação escolar na travessia da pandemia Covid 19 no ano de 2020.

As falas dos interlocutores indicam o alargamento da imersão humana nos espaços virtuais proporcionados pelas tecnologias digitais, destacando a necessidade do enfrentamento da desigualdade social, para que se garanta o direito humano da inclusão digital, conforme advoga a Organização das Nações Unidas desde o ano de 2016.

Desta pesquisa, enquanto experiência de educomunicação ubíqua e glocalizada, sobressaem muitas inquietações geradas no seio das comunidades educativas, desde questões de políticas educativas, do ensino e da aprendizagem, do papel dos professores e dos alunos, do potencial das tecnologias digitais, das desigualdades sociais e exclusão digital, da ameaça à escola, mas também da oportunidade que este momento pode representar para a sua renovação. As narrativas são plurais, assim como os contextos geográficos em que se encontravam os entrevistados. Por sua vez, as reflexividades em torno dos temas levantados apontam caminhos possíveis para melhorar a atividade educativa, seja em tempos ainda de pandemia, seja nos tempos pós-pandemia.

A pesquisa ressalta que a crise mundial de saúde poderia ter sido muito mais devastadora se as tecnologias digitais não fossem uma realidade disponível no século XXI. Aqui, cabe lembrar a afirmação de uma professora entrevistada: “se a pandemia nos isolou nas nossas próprias ilhas, as tecnologias digitais estão a combater a insularidade garantindo o vital suporte social, através de uma das suas principais funções: a comunicação em rede” (RIBEIRINHA, 2020).

Nesse contexto, o campo da Educação com Mídia sai fortalecido, enquanto fenômeno de cibercultura avançada móvel e ubíqua, passando a ser compreendido como canal mediador da renovação e inovação da escola, enquanto instituição secular essencial para o desenvolvimento humano e social.

Referências

- AGUIAR, G. Modalidade de Educação a Distância (EaD) versus Ensino Remoto (ER). *Jornal Potiguar Notícias*, 07/07/2020. Disponível em: <https://www.potiguarnoticias.com.br/noticias/46078/modalidade-de-educacao-a-distancia-ead-versus-ensino-remoto-er>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRAGA, W. De Manaus/Brasil, a pandemia reforçou a necessidade de se promover inclusão digital. *Jornal Potiguar Notícias*, 01/08/2020. Disponível em: <https://www.potiguarnoticias.com.br/noticias/46335/de-manausbrasil-reflexoes-so-bre-o-valor-da-inclusao-digital-com-a-pandemia>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Washington: SAGE Publications, 2013.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- LAMELA, C. Autoavaliação em tempos de pandemia: dar voz aos que reinventaram os modos de ensinar e de aprender. *Jornal Potiguar Notícias*, 05/07/2020. Disponível em: <https://www.potiguarnoticias.com.br/noticias/46057/de-portugal-en-trevista-com-conceicao-lamela-sobre-autoavaliacao-na-pos-pandemia>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- MARTINI, R. G. *Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informática e comunicação na escola*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, especialidade em Tecnologia Educativa, da Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/64378>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- MOURA, S. Povos indígenas, tecnologias digitais e educação. *Jornal Potiguar Notícias*, 21/06/2020. Disponível em: <https://www.potiguarnoticias.com.br/noticias/45904/povos-indigenas-tecnologias-digitais-e-educacao>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- RIBEIRINHA, T. Nenhum ser humano é uma ilha. *Jornal Potiguar Notícias*, 14/06/2020. Disponível em: <https://www.potiguarnoticias.com.br/noticias/45819/en-trevista-com-teresa-ribeirinha-nenhum-ser-humano-e-uma-ilha>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- RODRIGUES, E. Docência e Aprendizagem em 2020. *Jornal Potiguar Notícias*, 14/06/2020. Disponível em: <https://www.potiguarnoticias.com.br/noticias/45771/entrevista-com-a-pesquisadora-portuguesa-eduarda-rodri-gues-sobre-educacao>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- ROSA, R. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, 25 (2), 2020, p. 20-30. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v25i2p20-30>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- SANTAELLA, I. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTOS, L. Ensino híbrido: será o novo normal da educação? *Jornal Potiguar Notícias*, 16/07/2020. Disponível em: <https://www.potiguarnoticias.com.br/noticias/46172/ensino-hibrido-sera-o-novo-normal-da-educacao>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SARTORI, A. S. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. *Comunicação Mídia e Consumo*, 7 (19), 2010, p. 33-48. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18568/cm.c.v7i19.193>. Acesso em: 10 de março de 2021.

SILVA, B. A Glocalização da Educação: da escrita às comunidades de aprendizagem. In: *Atas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: O particular e o global no virar do milênio, cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2000, p. 779-788. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/16311>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SOARES, I. de O. A Educomunicação em diálogo com as tecnologias, na educação básica. *Comunicação & Educação*, 19 (1), 2015, p. 7-14. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v20i2p7-14>. Acesso em: 10 mar. 2021.

TAVARES, A.; SILVA, B. Reflexão de jovens pesquisadores sobre a experiência educativa diante do contexto pandêmico da Covid 19. *Holos*, ano 36, v. 5, 2020, p. 1-26. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11427>. Acesso em: 10 mar. 2021.

TUMBO, D. Os desafios da educação a distância e e-learning no suporte da educação domiciliar em Moçambique em tempos de pandemia: um sonho possível. *Jornal Potiguar Notícias*, 23/07/2020. Disponível em: <https://www.potiguarnoticias.com.br/noticias/46242/desafios-da-educacao-a-distancia-e-e-learning-em-mocambique-um-sonho-possivel>. Acesso em: 10 mar. 2021.



Andreza Tavares é professora da Pós-Graduação Stricto Sensu do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Brasil) e coordenadora do projeto de extensão Diálogos sobre Capital Cultural e Práxis do IFRN – Edição internacional.



Bento Silva é professor catedrático, investigador do Centro de Investigação em Educação do Instituto da Educação da Universidade do Minho (Portugal).

A PRÁXIS EDUCOMUNICATIVA PARA A CULTURA OCEÂNICA

Patricia Zimmermann

Universidade de São Paulo

1. Introdução

O cenário econômico e ambiental de 2020, agravado pela pandemia do Covid-19, demonstra que a sustentabilidade é sim uma questão “de vida ou de morte”. Por isso, é preciso fazer evoluir o conceito de sustentabilidade para o de uma ética da vida na Terra. A crise ambiental, nesse sentido, configura-se como propulsor de uma (des)acomodação que apela aos profissionais da comunicação e educação, bem como às organizações públicas e privadas e aos cidadãos, por novas formas de fazer e propor ações capazes de acelerar a implementação das boas práticas para o desenvolvimento sustentável.

Nessa direção, a problemática ambiental constitui um tema muito propício para aprofundar a reflexão em torno das práxis de resistência e de expressão das demandas em comunidades das áreas mais afetadas pelos constantes e crescentes agravos ambientais, especialmente nas zonas costeiras e marinhas

Aqui trataremos da nossa experiência na elaboração de uma formação on line para atender a demanda do Programa Horizonte Oceânico Brasileiro (HOB) nas temáticas costeiras e marinhas brasileiras, buscando fortalecer o protagonismo da juventude na interface do conhecimento e políticas públicas para a Agenda 2030¹. Com a utilização das mídias digitais e o uso das redes para o desenvolvimento de atividades educativas, comunicação e educação se aproximam ainda mais e constroem um campo de inter-relação entre essas áreas do conhecimento (SOARES, 2011).

Pretendemos não só expor a experiência, mas debater o tema de forma a mostrar que as lutas ambientais são espaços emancipadores de ação, que devem ser valorizadas numa prática educativa que se some à busca por uma sociedade justa e ambientalmente sustentável.

1 Plano de ação para pessoas, planeta e para a prosperidade. Busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhece que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Essa agenda tornou-se oficialmente adotada pelos líderes mundiais na Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, que aconteceu em setembro de 2015, em Nova York. Fonte: (ONU BRASIL, 2015, p.2).



2. Comunicação e ciência cidadã em tempos de pandemia.

A utilização das redes sociais, mídias digitais, os algoritmos no cotidiano da sociedade mediando consumos, o combate às notícias falsas, assim como a educação à distância tem apresentado desafios para o entendimento das relações sociais e culturais na sociedade. A formação em Educomunicação oferecida aos membros do HOB Painel Mar, intitulada **Educomunicação Socioambiental na prática - Saberes para a mobilização em rede**, teve criação, produção e implementação considerando as demandas relativas ao início da Década dos Oceanos (2021-2030). A formação foi articulada por um grupo de educadores da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEDUCOM) do núcleo de Santa Catarina, com apoio técnico dos bolsistas do Laboratório de Educação, Linguagem e Arte (LELA) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), responsável pela construção da plataforma virtual (Moodle) que sediou as atividades do curso, patrocinado pela Fundação Boticário. O objetivo principal desta formação passou pela democratização e divulgação científica, bem como a capacitação para produção técnica de recursos tecnológicos áudio-scripto-visuais com intuito de evidenciar o papel das mídias e da comunicação nos processos de territorialização e participação cidadã.

O período durante a pandemia do COVID19, onde a comunicação ocorreu exclusivamente no ambiente virtual, evidenciou fortemente a necessidade de uma formação para os membros do HOB em temáticas alinhadas aos seus objetivos. A preocupação do HOB a respeito do diálogo com a sociedade, a mediação cultural, a produção de conteúdo com potencial de difusão do conhecimento e de inserir práticas colaborativas e transversais nas dinâmicas do programa, impulsionou a elaboração de um curso que atendesse tais demandas.

Com base nos planos de ação do HOB, nossa equipe de organizadores e formadores responsáveis pelo curso desenvolveram os seguintes módulos e temas para a formação, distribuídos em 40 horas de atividades síncronas e assíncronas: (1) Gestão da Educomunicação em projetos socioambientais em rede; (2) Educomunicação e os ODS: mobilização de redes; (3) Mediação tecnológica com foco na cobertura colaborativa, produção áudio-scripto-visual e redes sociais; (4) Podcast na Cultura Oceânica: Democratização e divulgação científica educ comunicativa. Os exercícios e conteúdos propostos buscaram desenvolver reflexão para as diferenças que as tecnologias trouxeram para o novo “modus vivendi” do homem na atualidade, especialmente por nos encontrarmos em distanciamento social provocado pela pandemia.

Durante nosso trabalho para a produção de conteúdos e formatação do curso, partimos da premissa sobre a importância de desenvolver e estimular nos participantes a habilidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, a importância de seus territórios, percepções e ações; e assim tomar uma posição no discurso da sustentabilidade. Nosso objetivo era portanto capacitar nossos cursistas para, ao final, serem capazes de planejar e executar projetos de comunicação e mobi-

lização em suas redes. As práticas educ comunicativas pressupõem o uso do ambiente virtual de forma dialógica, propondo atividades práticas mediadas pela tecnologia e, neste caso especialmente, a aproximação aos temas costeiros e marinhos possibilitou um espaço para troca de experiências e aprendizagem horizontal.

Podemos dizer que o Programa Horizonte Oceânico Brasileiro (HOB) se conecta às diretrizes e princípios da Educomunicação não apenas no âmbito do seu Time de Educomunicação Socioambiental Costeira e Marinha, mas em sua lógica de trabalho transversal nos outros times que compõem o Programa, atuando *“como plataforma colaborativa multisetorial de indivíduos e organizações na interface do conhecimento e tomadas de decisão, visando a qualificação de políticas para o uso sustentável e saúde dos oceanos.”* O Objetivo Geral do programa HOB, conforme explicitado em seu site², é alavancar e dinamizar, em quatro anos (2019- 2022), uma rede de aprendizagem entre profissionais em início de carreira para atuação na interface entre o conhecimento e as políticas públicas voltadas para zona costeira e marinha, com impactos profundos na construção de novas políticas públicas e adaptações naquelas já existentes em torno do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 14³ e do pré-Planejamento Espacial Marinho da Amazônia Azul Brasileira. Essa relação entre os temas ambientais e as práticas educ comunicativas pode ser ainda melhor entendida se trouxermos ao debate outras questões emergentes sobre a comunicação e a educação.

3. Comunicação e Educação para o ODS 14

O poder que a comunicação, em suas mais variadas vertentes e tipologias, bem como os meios massivos tradicionais e as mídias sociais da era digital, exercem na sociedade contemporânea é uma realidade incontestável. As inovações tecnológicas determinam novas formas de produção, transmissão e recepção de mensagens, ao passo que as práticas culturais dos cidadãos e de seu meio social modificam-se, gerando novos modos de comunicar-se. A transformação no pensamento sociológico e a relação a respeito de mudanças importantes nas mídias e nas infraestruturas sociais propõem entender como o social é construído em uma época de profunda midiatização, quando os próprios elementos básicos a partir dos quais um sentido do social é construído se tornam processos tecnológicos de mediação (COULDRY, N.; HEPP, 2017). Neste contexto, a comunicação deve ser considerada como processo social e como um fenômeno, e não apenas como transmissão de informações.

Emerge, assim, uma tendência imposta pela demanda de um novo agir e no contexto da comunicação esse tema é super relevante. O que importa em uma ação comunicativa é chegar ao entendimento mútuo acerca de algo e, se possível, alcançar um consenso construído socialmente por meio do diálogo. Para Kunsch (2018), a

2 <https://painelmar.com.br/o-programa/>

3 O ODS 14 tem foco nas interações humanas com o oceano, mares e recursos marinhos. Ele é fundamentado pelas metas que tratam da conservação e uso sustentável do oceano, mares e recursos marinhos, incluindo zonas costeiras, bem como a gestão do oceano e das capacitações necessárias.

comunicação clássica, instrumental, exclusivamente técnica e operacional não atende mais às demandas das organizações no novo ambiente socioeconômico e político. É importante destacar que, quando falamos de comunicação, tanto a informação quanto o conhecimento são fundamentais para os processos de desenvolvimento econômico e para a democratização político-social.

A gestão integrada da Zona Costeira pressupõe um processo participativo, ou seja, que receba colaboração de toda a sociedade, incluindo comunidades tradicionais, associações de bairro, governo Municipal, Estadual, organizações não governamentais e iniciativa privada (XAVIER; STORI; TURRA; 2016). Por isso, a importância de formar grupos de cidadãos que sejam motivados e engajados para tal participação. Concordamos com a definição de participação cidadã explicitada por Leroy (2010): Participação cidadã é vista como um processo capaz de gerar uma nova dinâmica de organização social por meio do fomento à intervenção da população nas políticas públicas. Não pode, portanto, esgotar-se dentro de um projeto, relaciona-se diretamente com questões amplas como democratização, equidade social, cidadania e defesa dos direitos humanos. Requer também a democratização do poder sobre o uso dos recursos financeiros e sobre a definição e a implantação de políticas públicas. (LEROY, 2010, p. 71)

A educação, enquanto ação comunicativa, é um fenômeno que permeia todas as maneiras de formação do indivíduo e, assim, sob a mesma ótica, toda ação de comunicação tem, potencialmente, uma ação educativa. A concepção que temos da educação, a partir de Gohn (2011), parte do suposto que a educação propriamente dita é um conjunto que inclui a articulação entre (1) educação formal, aquela recebida na escola via matérias e disciplinas, normatizada; a (2) educação informal, que é aquela que os indivíduos assimilam pelo local onde nascem, pela religião, por meio do pertencimento, região, território, classe social; sendo que a (3) não formal tem um campo próprio, embora possa se articular com as duas primeiras.

Surge, portanto, a necessidade de promover uma educação midiática para aprender a se deslocar dentro do contexto social, político, cultural e educativo no qual estamos vivendo. Segundo Martín-Barbero (2000), um ecossistema comunicativo constitui o entorno educacional difuso e descentrado em que estamos imersos. Aproximar a Comunicação e a Educação é como pensar a comunicação como parte do processo educativo, de uma estratégia. David Buckingham (apud CALIXTO, 2020, p.X), destacado pesquisador inglês, analisa questões da interface comunicação e educação, as referências teóricas compartilhadas com os estudos culturais e, sobretudo, o entendimento de que é necessário superar o viés instrumental da mídia em favor de uma compreensão abrangente. O pesquisador chama atenção para: E se realmente queremos que os cidadãos sejam alfabetizados em mídia, precisamos de programas abrangentes, sistemáticos e sustentáveis de educação para a mídia como um direito básico para todos os jovens. {} precisam entender como tais mídias funcionam, não apenas

tecnologicamente, mas também como formas de linguagem ou produtoras de sentidos; elas precisam entender as dimensões políticas, sociais e econômicas das mídias; e elas necessitam promover julgamentos mais críticos e sistemáticos sobre as mídias que estão usando e consumindo.

Desta forma, a educomunicação nos apresenta uma filosofia em uma prática baseada no diálogo e na participação, não apenas a partir das mídias e novas tecnologias da comunicação e da informação, mas sobretudo a partir de uma nova leitura do mundo, da qual podem fazer parte outras narrativas, como expressões artísticas e culturais com as quais o sujeito intervém de modo coletivo, colaborativo, no exercício do diálogo. Muitos de seus princípios são oriundos da comunicação dialógica, sobre a qual Paulo Freire (1977) afirma que “ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade”.

Assim, ao educar, capacita-se também para uma cidadania ativa por processos midiáticos, artísticos, culturais e, conseqüentemente, sociais. Trata-se de mudar a forma de pensar a sala de aula, os espaços educativos, de apreender e ensinar, pensando o conhecimento como característica transversal. O ensino transdisciplinar exige a definição de um pensamento organizador, e complexo, isto é, uma forma diferente de pensar, que vai além da divisão cartesiana das áreas do conhecimento, o que implica em promover o diálogo entre elas. Conforme defende Morin: São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegia a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo, sociedade e natureza. Essa é a condição fundamental para a construção de um futuro viável para as gerações presentes e futuras. (MORIN, 2011, p. 13)

Concordamos com Xavier, Stori e Turra (2016) que a sustentabilidade deve ser praticada em casa, na escola, no trabalho, no bairro, no município, ou seja, em todas as circunstâncias. Se cada cidadão estiver disposto a compartilhar e discutir propostas para estabelecer um futuro sustentável, maiores serão as chances de garantir a conservação e uso sustentável dos recursos naturais. A noção de sustentabilidade implica, portanto, uma inter-relação necessária de justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a ruptura com o atual padrão de desenvolvimento (JACOBI, 1997). Para isso, campanhas, ações e projetos educativos que utilizem a comunicação na perspectiva de sensibilizar para a importância vital da água ao ser humano, neste caso a importância do mar, a zona costeira enquanto comunidade, devem contribuir para facilitar processos lúdicos e criativos, bem como reforçar e ampliar a participação cidadã. Assim o encontro da Comunicação e Educação pretende provocar mudanças sociais em contextos socioambientais, resultando em uma abordagem educacional, como é o caso das práticas disseminadas pelas ações do HOB.

Considerações finais

A partir do cenário demonstrado até aqui, considerando a crise ambiental global, as mudanças climáticas, a ameaça de escassez da água em todo o planeta, assim como os desafios que enfrentam educadores e comunicadores, pensar a relação mais sustentável e cuidadosa com o planeta pede, como já foi dito, uma ressignificação sobre o tema pela sociedade. A sustentabilidade como critério básico e integrador precisa estimular permanentemente as responsabilidades éticas, na medida em que a ênfase nos aspectos extra econômicos serve para reconsiderar sentidos relacionados com a equidade, a justiça social e a própria ética dos seres vivos. Dessa forma, trabalhar na perspectiva crítica e emancipadora, capaz de transitar entre os múltiplos saberes – científicos, populares e tradicionais – é alargar a visão do ambiente e captar os múltiplos sentidos que os grupos sociais atribuem a ele (ZIMERMANN, 2019).

Consideramos que as reflexões a partir da revisão bibliográfica e a experiência do HOB, brevemente aqui suscitadas, nos indicam que a comunicação desenvolvida sob o caráter educativo contribui para a gestão integrada da Zona Costeira e Marinha. Nesse sentido, deve-se destacar a importância da práxis educacional, com o estabelecimento de discussões e análises amplas, sobretudo como elemento que difunde um processo de desenvolvimento para sustentabilidade num projeto de cidadania democrática, ampliada pela ideia de justiça ambiental.

Na medida em que o consumo consciente tem sido a plataforma de ações em políticas ambientais internacionais é chegado o momento de ressignificar conceitos, posturas, e estabelecer uma nova ordem que contemple o mundo complexo que vivemos. Neste contexto, há uma demanda para que a sociedade esteja motivada e mobilizada para assumir um papel mais propositivo, bem como seja capaz de questionar, de forma concreta, a falta de iniciativa do governo na implementação de políticas ditadas pelo binômio da sustentabilidade e do desenvolvimento num contexto de crescente dificuldade na promoção da inclusão social.

A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que passam a tomar parte do cotidiano das pessoas. Mas, sobretudo, representa a possibilidade de abertura de estimulantes espaços para implementar alternativas diversificadas de democracia participativa, notadamente a garantia do acesso à informação e a consolidação de canais abertos para participação cidadã.

Referências

- CALIXTO, Douglas; LUZ-CARVALHO, Tatiana Garcia; CITELLI, Adilson. **David Buckingham: a Educação Midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente.** Comunicação & Educação, v. 25, n. 2, p. 127-137, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v25i2p127-137>> Acesso em 06 de mar.2021
- COULDRY, N. e HEPP, A. **The Mediated construction of reality.** Cambridge: Polity Press, 2017.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. 10 ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais.** Paradigmas clássicos e contemporâneos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- JACOBI, Pedro. **Educação Ambiental Cidadania e Sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, março 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>.
- KUNSCH, Margarida M. Krohling. **A comunicação estratégica nas organizações contemporâneas.** Media & Jornalismo, Lisboa, v. 18, n. 33, p. 13-24, nov. 2018.
- LEROY, Jean Pierre. **Territórios do futuro: educação, meio ambiente e ação coletiva.** Rio de Janeiro: Lamparina. 2010.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Desafios culturais da comunicação à educação.** In: Comunicação & Educação, São Paulo, n. 18, p. 51-61, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011
- ONU, Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Nova York, EUA: Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, 2015. Disponível em http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desensust/Agenda2030-completo-site.pdf
- SOARES, I. DE O. **Educomunicação - o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas, 2011.
- XAVIER, Luciana Yokoyama, STORI, Fernanda T, TURRA, Alexander. **Desvendando os oceanos: um olhar sobre a Baía do Araçá.** São Paulo: Instituto Oceanográfico da Universidade de São Paulo, 2016.
- ZIMERMANN, Patricia. **Educomunicação socioambiental como política pública: a mobilização cidadã no ecossistema Babitonga.** 2019. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Educomunicação em tempos de pandemia A práxis educacional para a Cultura Oceânica



Sobre a autora: Patricia Zimmermann é Educomunicadora. Desenvolve consultoria em Comunicação Socioambiental para organizações públicas e privadas. Doutoranda em Ciências da Comunicação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA- USP), Mestra em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, Especialista em Gestão da Comunicação Organizacional e em Formação para o Magistério Superior (UNIVALI), Graduada em Gestão de Eventos e em História da Arte, possui cursos nas áreas de Artes e Design. É Vice Coordenadora do Observatório de Comunicação, Relações Públicas e sustentabilidade (SUSTENCOM) vinculado ao Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Participa como pesquisadora do grupo de pesquisas do NCE- Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, é sócia da ABPEDUCOM- Associação Brasileira dos Profissionais de Educomunicação e voluntária no Programa Horizonte Oceânico Brasileiro para a Década do Oceano.



EDUCOMUNICAÇÃO E OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: UMA INTER-RELAÇÃO NECESSÁRIA

Rafael Gué Martini

Universidade do Estado de Santa Catarina/Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação

1. Introdução

Para falar das relações entre a educomunicação e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), é necessário explicar um pouco sobre cada um destes temas. A educomunicação é um campo de estudos que se desenvolve, sob diferentes denominações, desde o surgimento da comunicação de massa. Foi motivada, inicialmente, pela preocupação com a influência que as mídias, em especial o cinema, poderiam exercer sobre as pessoas. Por isso, a partir da massificação da comunicação, foram implementados em vários países programas de leitura crítica dos meios, com o objetivo de capacitar o público para entender os artifícios que as diferentes produções midiáticas usam para influenciar seus espectadores (SOARES, 2013). Desde os programas pioneiros de leitura crítica, surgiram outras preocupações mais complexas e passamos por várias nomenclaturas, até chegarmos ao conceito da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), adotado pela UNESCO a partir de 2011 (LAU; SAYAD, 2020) e que busca abrigar todas as denominações regionais sobre o tema. A educomunicação é uma vertente regional da AMI na Ibero-América, considerada como um novo paradigma científico, principalmente pelos pesquisadores brasileiros¹.

Um dos conceitos-chave da educomunicação é a edição de mundo (BACCEGA, 1999), que se aproxima da comparação que Greenwood & Levin (2006) fazem do cientista como um editor de audiovisual, um bricoleur² que seleciona autores e conceitos para editar seu mundo científico. O presente artigo é exemplo de uma edição de mundo alicerçada em determinado campo científico contemporâneo. Da mesma forma, mas apoiados em outros referenciais além da ciência, os sujeitos editam seu mundo a partir de suas referências, que são, com frequência, edições de mundo apresentadas por outros – imprensa, mídias, redes sociais, familiares, amigos, professores. O desafio seria passar de um mundo editado por outros à nossa própria edição de mundo.

1 A partir daqui usaremos o termo educomunicação como equivalente a AMI.

2 Refere-se àquele que faz bricolagem.

O termo educomunicação forma um acrônimo-síntese desse novo paradigma: educo com comunicação-ação. Nesta perspectiva, o mais importante nas práticas de educação é estabelecer uma correta modulação da comunicação para o diálogo, por meio do qual se desenvolve a gestão ecossistêmica das aprendizagens. O objetivo dessa gestão é emancipar os sujeitos envolvidos nas Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE), tanto no sentido de uma evolução interior quanto nos resultados exteriores das ações dos sujeitos, orientadas eticamente para a edição de um mundo mais justo e solidário. Surge então um outro conceito: o de ecossistema educomunicativo (MARTINI, 2019).

O ecossistema educomunicativo está relacionado com os diversos espaços onde as práticas de educação e comunicação ocorrem de forma contígua – espaços institucionais educativos, sociocomunitários e midiático-tecnológicos (HUERGO, 2010). Nele, as PPE são instituídas, negociadas e implementadas a partir da ecologia de saberes locais, globais e universais (dinâmica uniglobal), por intermédio do diálogo entre os sujeitos que compõe cada comunidade. Essa pedagogia da educação segue a perspectiva de Freire (1996), na qual a pedagogia não é dada, mas surge do diálogo – é instituinte no campo de ação. Essa característica dialógica é reforçada pela compreensão de que toda comunicação educa (KAPLÚN, 2010).

Considerada uma epistemologia do Sul (ROSA, 2020), a educomunicação é capaz de promover a tradução intercultural por meio da produção coletiva de arte e conhecimento, expressa nas diversas linguagens áudio-scripto-visuais (CLOUTIER, 2001). Essa perspectiva contempla a diferenciação pedagógica inclusiva, que examina as diferentes características socioemocionais e cognitivas dos sujeitos, sempre imersos em determinada cultura sociotécnica.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram definidos por representantes dos 193 estados-membro da Organização das Nações Unidas (ONU), que se comprometeram em alcançar um conjunto de metas até o ano de 2030. Por isso, os ODS são, também, conhecidos como a Agenda 2030, uma utopia mundial do ponto de vista institucional dos países (MOVIMENTO NACIONAL ODS SC, 2020). Suas metas são adaptadas aos indicadores existentes em cada país, o que foi feito no Brasil, onde temos associadas a cada um dos 17 ODS, 179 metas para atingir até 2030 (IPEA, 2020). No entanto, não há um compromisso efetivo do governo brasileiro, que tem regredido na maioria das suas metas nos últimos anos devido à “desgovernança dos ODS no Brasil” (GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030, 2020, p. 6).

Figura 1. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)



Fonte: ONU Brasil, 2020³

Também há críticas a estes parâmetros globais. A primeira delas em torno do termo “desenvolvimento”, que estaria alicerçado em padrões insustentáveis inspirados nas sociedades industrializadas. Seria mais correto pensar em “sociedades sustentáveis” do que em “desenvolvimento sustentável”, visto que cada sociedade poderia definir seus próprios parâmetros de bem-estar, a partir de seu potencial de produção e consumo, sua cultura, seu desenvolvimento histórico e características de seu ambiente natural (THIOLLENT; COLETTE, 2013). Mas essas críticas podem ser incorporadas em revisões locais dos ODS, inclusive sugerindo novos objetivos sob o ponto de vista dos valores humanos universais – na dinâmica uniglobal. A forma como a plataforma é organizada pode ser um bom ponto de partida, pois apresenta indicadores concretos para a avaliação de resultados em cada meta.

Uma boa reflexão sobre a sustentabilidade pode ser feita a partir do poema de William Blake (1993): “É suficiente. Ou basta”! Se nos contentássemos com o suficiente para viver, enquanto sociedade, com certeza bastaria a todos e a todas no planeta, incluindo todas as formas de vida além da humana. Os ODS partem do princípio de que há recursos suficientes para a sustentabilidade planetária, mas eles são distribuídos de forma extremamente desigual – tanto os recursos materiais quanto conhecimento científico. É com a perspectiva da necessidade de justiça socioambiental e cognitiva que nos alinhamos para prosseguir com nosso corazonar⁴ sobre o tema (SANTOS, 2020).

3 Disponível em: <https://trello.com/b/kJmCvp5/onu-brasil>

4 Termo criado por Boaventura de Sousa Santos (2019), para reforçar a inclusão da emoção (relacionada ao coração) no exercício da razão (relacionada ao cérebro).

2. Relações possíveis

A primeira relação entre educomunicação e os ODS é de dependência: sem a primeira não alcançaremos as metas do segundo. A UNESCO já constatou que sem a educomunicação não há como alcançar a sustentabilidade. Há, inclusive, uma tendência de ela ser considerada um novo e fundamental direito da humanidade (PÉREZ TORNERO, 2015). Apesar dos esforços mundiais da agência da ONU em promover a educomunicação nas últimas décadas, os resultados não foram muito significativos. A prova disso é a realidade da desinformação, que pode ser entendida como uma pandemia de desinformação (POSETTI; BONTCHEVA, 2020).

A desinformação, conhecida popularmente como *fake news*, não é uma novidade. Ela existe desde antes da imprensa, como comprova a profusão de boatos durante a epidemia de Peste Negra, na Europa do século 14 ao 17, e também durante a gripe espanhola no Brasil, em 1918 (ALBUQUERQUE, 2020). Além disso, em relação ao uso de estratégias comunicacionais, toda a propaganda pode ser considerada desinformação (*fake news*). Uma campanha publicitária pode ser entendida com um plano de ensino de caráter *behaviorista*, que usa os melhores recursos midiáticos e equipes multiprofissionais para produzir aprendizagens de consumo. Essa *comunicação behaviorista*, diferente da *escola conteudista*, mira os desejos de seu público-alvo para alcançar seus objetivos mercadológicos, independente do que diga a ciência ou a ética humana, como nos alerta Joan Ferrés (EDUCOM FLORIPA, 2021). Se pensarmos em toda essa comunicação educativa mercadológica, que se mistura cada vez mais com a informação e o entretenimento nas mãos de grandes corporações (ACHBAR Diretor), SIMPSON (Produtor), 2003; CASTELLS, 2015), podemos dizer que há edições hegemônicas de mundo, que buscam se consolidar globalmente, em detrimento ou oposição ao conhecimento científico e artesanal das culturas locais⁵. Sem falar nas distorções da função social da imprensa pelo interesse econômico, capaz de criar os consensos fabricados, como bem definiu Noam Chomsky (ACHBAR; WINTONICK, 1992).

Existem casos emblemáticos da imposição de edições de mundo com orientação essencialmente mercadológica. Um deles é o caso do açúcar, cuja exploração comercial popularizou o uso dessa droga propulsora do colonialismo, hoje presente em uma infinidade de itens da alimentação humana. O livro *Sugar Blues* (DUFTY, 1975) detalha como os interesses comerciais sempre se sobrepuseram a questões de saúde pública, em relação ao uso indiscriminado e consumo cada vez maior de açúcar pela sociedade. No centro dessa popularização, sempre estiveram as campanhas de comunicação. “Um produto como a Coca-Cola, que contém conhecidos venenos e destrói os dentes e o estômago, tem uma das mais estonteantes campanhas publicitárias da história do mundo ocidental”, como denuncia Paul Hawken (HAWKENS apud DUFTY, 1975, p. 113). O mesmo autor complementa: “Não existe nada de verdadeiro quanto à propaganda” (*ibidem*).

5 Podemos citar, por exemplo, as propagandas de álcool, de cigarros, de automóveis, de doces, de comidas direcionadas para crianças.

E onde essa desinformação institucionalizada nos levou? A resposta está na atual situação de sindemia (SWINBURN et al., 2019). Segundo o Relatório da Comissão The Lancet (COMISSÃO DE OBESIDADE THE LANCET, 2019), a sindemia é o conjunto de três pandemias: obesidade, desnutrição e mudanças climáticas. Elas representam três problemas de saúde pública, que são graves ameaças à sobrevivência humana. A pandemia da Covid 19 seria uma consequência da sindemia. Assim, conforme o relatório, são necessárias ações de trabalho duplo e triplo que atuem simultaneamente em duas ou todas as pandemias, para tentar mitigar suas interações e combater as forças que as sustentam. A sindemia representa um entrave para a implementação da Agenda 2030.

E como a educomunicação pode colaborar com a mitigação dos impactos da sindemia? Em primeiro lugar, é importante pensarmos que ela é um paradigma que pode ir além da promoção da comunicação no espaço institucional educativo, aportando a necessidade urgente da integração da educação nos espaços sociocomunicativos e midiático-tecnológicos. Ela pode nos ajudar a pensarmos de forma sistêmica em políticas que integrem as práticas de educação e comunicação, para criar sinergia na direção dos ODS e facilitar a promoção das ações de trabalho duplo e triplo de combate à sindemia. Enquanto tivermos a educação alicerçada em referenciais científicos e socioambientais, mas a comunicação orientada majoritariamente pelo mercado, no sentido da fabricação de consensos que não levam em conta o conhecimento científico, não será possível alcançar a sustentabilidade.

Uma recomendação do relatório da comissão *The Lancet* é ampliar o financiamento de “pesquisas sobre conhecimentos indígenas e tradicionais para entender os paradigmas, as práticas e os produtos que promovem a saúde ideal do planeta” (COMISSÃO DE OBESIDADE THE LANCET, 2019, p. 14). O documento sugere que se “estabeleça um ‘Fundo de Sete Gerações’ baseado no conceito iroquês⁶ de tomada de decisão para sete gerações, para que o conhecimento indígena e as visões de mundo possam ser pesquisados, reconhecidos internacionalmente e incorporados a políticas que tenham impacto na saúde humana e ambiental” (ibidem).

Enquanto epistemologia do Sul, a educomunicação pode ajudar nessa valorização da sabedoria nativa, pois é nela que pode estar a inovação – pois foi um conhecimento massacrado pela colonização sem ser estudado (SANTOS, 2011). Alguns exemplos dessa ecologia de saberes nativos são: a noção de que toda a sociedade educa; o entendimento de que o mais importante é preparar o indivíduo para captar o conhecimento que está na natureza⁷; a perspectiva de que saber a fonte ou circunstância de aprendizagem faz parte da informação e do conhecimento; a convivência

6 Os iroqueses foram um grupo nativo norte-americano que vivia em torno da região dos Grandes Lagos, primariamente no sul de Ontário, uma província do Canadá, e no nordeste dos Estados Unidos.

7 Dentro do entendimento de que a sociedade humana é parte da natureza.

tolerante com pontos de vista diferentes (MARGOLIN, 2007); o reconhecimento da incerteza; a pedagogia do lugar (ORR, 2007); a alteridade como expressa na palavra txai⁸, usada para se referir ao outro no idioma Hätxa Kuí; o saber atuar em grupo como mais importante que o conhecimento técnico (ARMSTRONG, 2007); ou mesmo o conceito de bem-viver, firmado na cosmovisão essencialmente relacional dos povos tradicionais andinos (SOARES, 2019). Esses são alguns princípios identificados nas diversas culturas nativas que guardam semelhança com os “sete saberes necessários à educação do futuro”, propostos por Edgar Morin (2000) e que consideramos, também, como princípios basilares da educomunicação (MARTINI, 2019).

De forma complementar, o foco das práticas pedagógicas educomunicativas (PPE) é nas relações, nas emoções e nos processos, o que resulta no incentivo à coação – o despertar para a ação. Este potencial mobilizador está relacionado com o querer, aspecto reforçado por Joan Ferrés (EDUCOM FLORIPA, 2021). Essa característica conativa tem potencial para movimentar as energias políticas paralisadas (ROSA, 2020) e romper com a inércia que impede o fortalecimento dos movimentos sociais transformadores – outra necessidade reforçada no relatório sobre a Sindemia Global. Há urgência em passarmos do pensamento crítico para a atitude crítica (FERRÉS; PISCITELLI, 2012; GARCÍA MATILLA et al., 2018).

3. Considerações

Segundo Ismar Soares (*Viração Educomunicação*, 2021, 1:31:43), a comunicação, por sua vocação mercadológica e seu vínculo com a liberdade de expressão, afastou-se da educação, por esta última ser um direito mais tutelado pelo estado e sujeito a regras que buscam garantir um conteúdo mínimo aos estudantes. No entanto, vemos hoje que de nada adianta sermos rígidos com os currículos educacionais se não houver um resgate da função social da comunicação, que nos conecta a todo momento ao espaço sociocomunitário e midiático-tecnológico da pedagogia perpétua (HUERGO, 2010).

A educomunicação, muito além do espaço institucional educativo, apresenta um campo de análise vasto para a intervenção na sociedade. Ela pode ajudar a encontrarmos caminhos para a construção de sociedades sustentáveis. A tendência de se tornar um novo direito humano universal, que pode ser traduzido como o direito que cada um tem de editar seu mundo, passa pela religação entre educação e comunicação nos diversos espaços sociais. A sindemia de obesidade, desnutrição e mudanças climáticas indica a necessidade da diminuição de propaganda de alimentos nocivos à saúde e de ações de marketing social, para promover a segurança alimentar (SWINBURN et al., 2019). Essas medidas só terão efeito em escala se repensarmos as ações de educação e comunicação sob um novo paradigma, que as una em um mesmo propósito comunicativo de construção de novas culturas de sustentabilidade.

8 Txai significa “mais que amigo, mais que irmão. A metade de mim que existe em você e a metade de você que habita em mim”.

Referências

ACHBAR (Diretor), M.; SIMPSON (Produtor), B. *The Corporation Canada Big Picture Media Corporation*, 2003.

ACHBAR, M.; WINTONICK, P. *Consenso Fabricado – Chomsky e a Mídia*. Estados Unidos, 1992. Disponível em: <<https://youtu.be/dDLEJS8cERc>>

ALBUQUERQUE, C. Fake news circularam na imprensa na epidemia de 1918. *História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, 2020, p. 1-3.

ARMSTRONG, J. C. Educação okanagan para uma vida sustentável: Tão natural quanto aprender a andar ou falar. In: CAPRA, F. (E.). *Alfabetização Ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2007, p. 109-113.

BACCEGA, M. A. Comunicação & Educação: do mundo editado à construção do mundo. *Comunicação & Informação*, v. 2, n. 2, 1999, p. 176-187.

BLAKE, W. William Blake: *Poesia e prosa selecionadas*. 1. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

CASTELLS, M. *O poder da comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

CLOUTIER, J. *Petit traite de communication. Emergences à l'heure des technologies numériques*. Montréal: Éditions Carte Blanche, 2001.

COMISSÃO DE OBESIDADE THE LANCET. A sindemia global da obesidade, desnutrição e mudanças climáticas – Relatório da Comissão The Lancet. *The Lancet*, 2019.

DUFTY, W. *Sugar Blues*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Ground Informação, 1975.

EDUCOM FLORIPA. *Cerimônia de Abertura seguida de Conferência de abertura: a tela multipartida: metáfora da Covid 19*. Disponível em: <<https://youtu.be/qfz1yE9uE8A>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, v. XIX, n. 38, 2012, p. 75-82.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA MATILLA, A. et al. *Sessão de lançamento do observatório Media, Informação e Literacia (MILobs)*. Palestras promovidas pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS). Universidade do Minho: Braga, jul. 2018.

GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (EE.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 91-113.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. *IV Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável – Brasil*. Disponível em: <www.gtagenda2030.org.br>. Acesso em: 22 mar. 2021.

Educomunicação em tempos de pandemia Educomunicação e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

HUERGO, J. A. Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. In: APARICI, R. (E.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2010, p. 65-104.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/ods/index.html>>. Acesso em: 26 out. 2020.

KAPLÚN, M. Una pedagogia de la comunicación. In: APARICI, R. (E.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2010. p. 41-64.

LAU, J.; SAYAD, A. L. V. MIL Alliance – UNESCO: Su relevancia en competencias mediáticas e informacionales. In: AGUADED, I.; VIZCAÍNO-VERDÚ, A. (EE.). *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciber conectado y empoderado*. Huelva, Grupo Comunicar Ediciones, v. 1, 2020, p. 41-45.

MARGOLIN, M. Pedagogia indígena: Um olhar sobre as técnicas tradicionais de educação dos índios californianos. In: CAPRA, F. (E.). *Alfabetização Ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2007, p. 95-108.

MARTINI, R. G. *Educomunicador como agente de integração das tecnologias de in- formação e comunicação na escola*. Doutorado em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho, 2019.

MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo e Brasília: Cortez; UNESCO, 2000.

MOVIMENTO NACIONAL ODS SC. *Portal do Movimento Nacional ODS Santa Catarina – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: <<https://sc.movimentoods.org.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ORR, D. W. Lugar e pedagogia. In: CAPRA, F. (E.). *Alfabetização Ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2007, p. 114-124.

PÉREZ TORNERO, J. M. La emergencia de la alfabetización mediática e informacional Un nuevo paradigma para las políticas públicas y la investigación. *Revista TELOS*, Cuadernos de Comunicación e Innovación, 2015, p. 4-7.

POSETTI, J.; BONTICHEVA, K. *Desinfodemia: decifrar a desinformação sobre a COVID 19*. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374416_por>

ROSA, R. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, v. 25, n. 2, 4 dez. 2020, p. 20-30.

SANTOS, B. DE S. Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Ibero-americana y Teoría Social*, n. 54, 2011, p. 17-39.

SANTOS, B. DE S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SOARES, I. DE O. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social, na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C. G. R.; MELO, J. M. DE (EE.). *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013*. Brasília: Ipea, 2013, p. 169-202.

Educomunicação em tempos de pandemia Educomunicação e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

SOARES, I. DE O. La Educomunicación y el buen vivir: una alianza posible. *Punto de Encuentro*, n. 130, 2019, p. 9-15.

SWINBURN, B. A. et al. The global syndemic of obesity, undernutrition and climate change: The Lancet commission report. *The Lancet*, v. 393, n. 10173, 23 fev. 2019, p. 791-846.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. *Pesquisa-ação, universidade e sociedade*. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas: Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad. Anais, 27 nov. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114882?show=full>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

VIRAÇÃO EDUCOMUNICAÇÃO. *WEBINÁRIO: Crianças e adolescentes na internet: oportunidades, desafios e aprendizados* – YouTube. Disponível em: <<https://youtu.be/19sL08ET1IM>>. Acesso em: 5 mar. 2021.



Rafael Gué Martini. Professor da área de Educação e Comunicação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde atua no Mestrado Profissional em Enfermagem na Atenção Primária à saúde. Doutor em Educação pela Universidade do Minho (PT). Membro do Conselho Consultivo Deliberativo da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). Vice-líder do grupo de pesquisa Educom Floripa (CNPq/UDESC). Integrante do Coletivo Memórias do Mar, do PainelMar, da Ecovila São José e do Movimento Nacional ODS Santa Catarina.



A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO ESTRATÉGICA EM PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS

Naira Rosana Albuquerque,
Marta Jussara Cremer

Univille – Universidade da Região de Joinville

1. Introdução

É notório o abismo existente entre os diversos setores da sociedade na atualidade, sendo as comunidades segregadas em nichos, geralmente conversando de forma mais direta unicamente com seus grupos específicos. Essa condição se deve a um dos dogmas mais celebrados pela modernidade: a sobreposição das forças da razão sobre o pensamento escolástico do período medieval.

A partir da Revolução Francesa, a humanidade se vê com recursos suficientes para submeter a natureza aos seus desejos de superação. “A burguesia revolucionária foi bem-sucedida em impor durante o século XVIII essa visão de história, dissociativa e arrogante. Mais especificamente, a parte da ideologia que durante o século XIX se referia «ao progresso permanente»” (SERRANO, 2009, p. 16). O progresso¹ é aqui entendido como a habilidade de alterar o mundo natural a serviço do homem, tendo o meio ambiente uma função utilitarista. Nessa perspectiva, o natural caminha em sentido contrário ao progresso. Essa visão de mundo e das sociedades pautou a organização e ação social, transformando as crenças (religiosas, éticas, jurídicas) e reorganizando as instituições e as organizações (educativas, profissionais, científicas), ao mesmo tempo em que mobilizou as ações sociais (explorações geográficas, investimentos de capital, guerras coloniais relacionadas com a apropriação dos recursos naturais).

A comunicação, ato inerente ao desenvolvimento humano, não está fora desta engrenagem, nem desta e nem de nenhum momento histórico, porque sempre caminhou junto à humanidade. Tal apontamento é pertinente se “pensarmos” que as pinturas rupestres, consideradas os primeiros “escritos” da história das comunicações datam de 35.000 a.C.

Participando de forma determinante na antropogênese, o desenvolvimento comunicacional está intimamente relacionado tanto às mudanças que hominizam como

1 Cabe lembrar que a disputa pelo território e a ocupação desordenada, somada a exploração predatória dos recursos naturais é responsável pelos principais problemas ambientais do país. Não raras vezes a conservação é considerada um obstáculo a esse dito progresso e a busca pelo novo colide com os signos do passado e com a manutenção da natureza, ambos tidos como expressões do atraso, do mau gosto e do empobrecimento (ZANIRATO, 2009).

as que humanizam a espécie. “O homem moderno tem aparelhos sensoriais e expressivos que são o resultado da seleção entre homínidos dotados de diferentes capacidades comunicativas” (SERRANO, 2009, p. 12), sendo determinante nos caminhos evolutivos da espécie, ao passo que também serviu e serve como ferramenta na criação de sociedades reguladas por normas, crenças e valores. Percebe-se, assim, esse ato de trocar enunciados como um processo evolutivo e interativo (SOUZA, 2006).

Sendo assim, ao compartilhar os momentos sociais, a comunicação desde modernidade ganha caráter midiático, possibilitado pelo desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, e passa a produzir e reproduzir os valores do livre capital, como "a suposta" imparcialidade, a busca por uma verdade única e imutável e a mercantilização do saber (ROTHENBERG, 2011). Servindo à lógica de poder vigente, na sociedade do espetáculo, a comunicação midiática tende a ser formatada de maneira a ser palatável ao rápido consumo, perdendo suas raízes e sendo comercializada como um produto de forma extraordinária e por vezes, sensacionalista.

Esse processo de descolamento também foi sentido na ciência, que em um movimento de insulamento, ficou restrita a ambientes acadêmicos. Longe do campo social dos acontecimentos cotidianos, em ilhas de saber, os discursos científicos ficaram relegados a um seleto grupo de pares e é possível refletir que alguns dos problemas enfrentados na atualidade, no que tange ao saber científico, possa ser reflexo desse caminho.

Entretanto, aceleradas mudanças sociais nas últimas décadas, marcadas pelo intenso desenvolvimento tecnológico e a popularização de acesso à internet, têm modificado a maneira de viver e se organizar em sociedade, obrigando a um novo modelo, o que Morin, Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard, entre outros, conceituam como pós-modernidade. Uma nova tessitura do social, motivada pelo vertiginoso desenvolvimento tecnológico, principalmente a contar da última metade do século XX, quando a arquitetura das relações caminha na direção da arquitetura de dados, do formato de rede (CASTELLS, 2003).

A fluidificação do cotidiano converge com os modos de ser/ver/viver, em uma nova lógica que vai à contramão do instituído: *brands* substituem fábricas; territórios já não definem territorialidade e fronteiras se fundem. Augé (2012) falará de “não lugares”, Bauman (2001) de relações líquidas e o capitalismo financeiro abalará o capitalismo produtivo. A transformação desse cenário tem implicado novas perspectivas de mundo (SOLIO et al., 2017).

Essas alterações redesenham as relações de tempo e espaço, agora em um organograma de processos de rede, influenciando drasticamente nos meios de comunicação e, por conseguinte, a maneira como se comunica na contemporaneidade. A virtualidade propicia uma reformulação nos modos de sociabilidade. A disseminação célere da informação fortalece o participacionismo, emergindo demandas como cidadania, interatividade, localidade, cooperação, esses intimamente ligados ao conceito-chave – rede, que “é não exclusiva porque a participação em uma rede não impede ou desestimula a participação em outras redes [...] e dá pouco espaço para práticas

hegemônicas” (SOLIO et al., 2017; ORTELLADO, 2004, p. 18).

A lógica de rede oportuniza trocas mais plurais, com um número maior de vozes. Nesse panorama mais amplo, por vezes também mais caótico, algumas discussões ganham palco, entre elas o papel da comunicação enquanto agente social, e a necessidade da democratização de acesso. Além de aquecer esse debate, a capilarização da rede proporciona o surgimento e fortalecimento de outros atores, antes invisibilizados ou com pequena participação no cenário midiático.

2. O papel social da comunicação e da educação na atualidade

A democratização da informação, na atualidade, pode ser pensada como um elemento primordial no processo de construção da cidadania. Como indica Gontijo (2004, p. 11), “os meios de comunicação são extensões de nosso corpo e suas mensagens, de nossos sentir e pensar”, sendo mais que um ato enunciativo, mas um local de produção de significado, um dispositivo ideológico e simbólico estruturante da sociedade.

A mídia pode ser um poderoso instrumento de elaboração e consolidação de verdades. Até a popularização da internet, esse serviço permanecia na tutela de atores sociais hegemônicos, utilizado como mecanismo de manutenção da concentração do capital social e econômico, o que remete a Althusser (2003), aos aparelhos de repressão do estado e aos aparelhos ideológicos de estado. Junto aos meios de comunicação, o autor inclui, ainda, a escola como um espaço que pode ser utilizado como meio de dominação.

Este é um dos principais questionamentos de Paulo Freire ao se referir ao caráter bancário da educação tradicional. Para o educador, a educação crítica ou libertadora deve compor um caminho para a formação e emancipação de sujeitos críticos. Nesse sentido, o papel da escola vai além de apenas formar um profissional integrado ao mercado de trabalho, mas tem um papel fundante e irrevogável sobre o ser, constituindo-se fator importante na construção da autonomia crítica do cidadão (FREIRE, 1999).

Na concepção de Freire (1999), desde a alfabetização, o ensino deve ser um processo de conscientização, capacitando o educando para a libertação, sendo o educar um processo de promover e viabilizar mudanças, onde a relação dialógica e dialética privilegia a troca, e a conscientização das partes é mais relevante que o conteúdo programático cru. John Dewey (1979, p. 36), em uma frase célebre defende que “a escola não é uma preparação para a vida; a escola é a própria vida”.

Certamente, a construção e fortalecimento do ser social não é uma responsabilidade única da escola, mas da sociedade como um todo, sendo os meios comunicacionais mais que canais, mais que dutos de informação, sobretudo agentes na desconstrução de desigualdades. A organicidade das redes cria a alternativa de não reprodução da estrutura de dominação dos demais meios.

Assim, nos últimos anos, há um movimento crescente em prol da popularização da ciência e de temáticas ligadas a ela, como a agenda ambiental, a fim de traduzir e aproximar discursos, usando-se dos conceitos de rede e das técnicas comunicacionais para romper com as barreiras existentes entre as diferentes naturezas de conhecimento.

Em relação a essas perspectivas e em crítica à superioridade do conhecimento cartesiano sob outras formas de vivenciar o mundo, Boaventura convida a uma religação de saberes. Ao confrontar a monocultura da ciência moderna com a ecologia de saberes, promove um reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos, sendo o mundo lugar de “uma inesgotável diversidade epistemológica” (SOUZA SANTOS, 2007, p. 85). A constatação da existência dessa pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico ensinaria a aproximação com outros atores do tecido social, sendo esse um forte caminho de resistência ao capitalismo de consumo e sua natureza predatória.

Em termos geopolíticos, trata-se de sociedades periféricas do sistema-mundo moderno onde a crença na ciência moderna é mais tênue, onde é mais visível a vinculação da ciência moderna aos desígnios da dominação colonial e imperial, onde conhecimentos não científicos e não ocidentais prevalecem nas práticas cotidianas das populações (SOUZA SANTOS, 2007, p. 86-87).

Essa é uma das razões para se reforçar os processos educacionais em projetos de pesquisa de toda natureza. Somar esforços para a construção de pontes discursivas, na busca de uma transmissão horizontalizada e aproximativa, que leve em conta a diversidade de formas de apreensão. Nessa lógica, Berna (2010) endossa a urgência da formação e fortalecimento de uma mídia ambiental alternativa e independente.

A democratização da informação ambiental é fundamental para o exercício pleno da cidadania crítica e participativa, pois, quando as pessoas, o povo, ou as organizações não dispõem de informação de qualidade, fica comprometida a capacidade de fazer escolhas entre as diferentes alternativas e caminhos. Quando falo de informação ambiental de qualidade falo de uma informação que mostre os fatos geradores da crise ambiental, para que as pessoas tomem consciência e possam atuar sobre as causas e não apenas sobre os efeitos (BERNA, 2010, n. p.)

Para o autor, seria fundamental numa democracia assegurar que nenhum grande grupo econômico ou político possa deter o controle dessa informação ambiental de qualidade. Assim, os cientistas, à frente de produzir o conhecimento, podem ser um catalisador, auxiliando na formação de cidadãos mais críticos, aptos a notar as questões ambientais que permeiam seu social, atuando como agentes de proteção e defesa, não só da biodiversidade, mas desse espaço também simbólico de convívio múltiplo. Ao

qualificar a participação pública, privilegiam o envolvimento dos diferentes atores da sociedade em causas comuns, permitindo a criação de sociedades mais sustentáveis.

Meisner (2015) apoia as palavras de Berna ao afirmar que está entre as funções sociais da comunicação – de preferência as comunicações ligadas a uma questão de interesse público, como é o caso das pautas ambientais – informar, persuadir, educar e alertar outras pessoas sobre determinado tema, ou seja, comunicar práticas mais adequadas de vida em sociedade.

3. A educomunicação no projeto Toninhas

Essa prática persegue o Projeto *Toninhas* (Univille), que, em mais de 20 anos de atuação de forma direta na pesquisa e em discussões acerca da conservação da toninha, tem buscado caminhos para a popularização da espécie e da sua problemática.

A toninha é um pequeno cetáceo endêmico do oceano Atlântico Sul Ocidental. Ocorre somente nas águas do Brasil, Uruguai e Argentina. De hábitos costeiros, as toninhas são encontradas em profundidades de até 50 metros, formando pequenos grupos familiares (DANILEWICZ ET AL., 2009; COSTA-URRUTIA ET AL., 2012). Esta característica faz com que a espécie seja vulnerável à intensa pressão exercida pelas atividades humanas, essencialmente a pesca, que é mais intensa próxima à costa.

Apesar do conhecimento já consolidado sobre a principal ameaça à espécie – a captura incidental em redes de emalhe – os esforços realizados até o momento ainda não se mostraram suficientes para a efetiva queda nos índices de mortalidade e recuperação das populações. A espécie passou da categoria “vulnerável” para “criticamente em perigo” no Brasil em apenas dez anos (MMA, 2004; 2014), sendo esta a última categoria antes da extinção na natureza. Na Lista Internacional de Espécies Ameaçadas, a toninha encontra-se na categoria “vulnerável” (ZERBINI ET AL., 2018).

A toninha é um dos golfinhos mais antigos do mundo, pertencente a uma linhagem ancestral de botos de rio e acontece nos mares latinos há cerca de um milhão de anos. Paradoxalmente, mesmo tão antiga, é pouco conhecida pelas populações litorâneas, fato que dificulta o aprofundamento dos discursos em torno da problemática e engajamento social para a proteção da espécie e de seus ecossistemas.

Uma das reflexões dos pesquisadores que trabalham com a espécie dá conta do espaço e importância das ações de comunicação e de educação ambiental, vistos como primordiais para gerar identificação, pertencimento, carinho e orgulho quanto à espécie. Aumenta, assim, as forças de pressão na adoção de políticas públicas com soluções concretas. Dessa forma, o Projeto *Toninhas* (Univille) tem estruturado sua atuação em comunicação nas teorias de educomunicação, que têm como principal objetivo a construção de pontes entre o mundo acadêmico e o mundo real, ampliando a valorização

da natureza como um todo e a percepção crítica de que o desaparecimento de uma espécie afeta o ambiente e a qualidade de vida de todos.

Ao se pensar a comunicação com fim público, o projeto tem baseado suas produções em sete pilares: a) Atualidade – sendo esse um imperativo da contemporaneidade, mais ainda na dinâmica e fugacidade das redes; b) Relevância – a informação deve ser importante. Ao se trabalhar com animas em risco, é preciso, também, contemplar os grupos que os cercam; c) Disponibilidade – a informação precisa estar disponível, no momento certo, liberando o rápido acesso e gratuito; d) Legibilidade – a informação deve estar em boa qualidade de visualização e compreensão, com a presença de textos claros, em orações diretas e imagens bem estruturadas, evitando o conflito de formas e cores; e) Oportunidade – aproveitar o momento (aproveitar o surgimento de memes ou fatos pertinentes como uma conveniência para tratar as temáticas relacionadas ao animal); f) Correta – a informação deve estar livre de erros para não comprometer sua fiabilidade; e g) Fiável – a informação deve ser objetiva, precisa e verificável, sem juízo de valores (PEREIRA, 1997; RASCÃO 2001; NORTON, 1992; GONÇALVES, 2007).

O *Toninhas* tem como missão tornar a toninha um animal símbolo, a espécie bandeira ícone das regiões costeiras do país, associando a presença dela à qualidade de vida desses e nesses ambientes. O propósito é popularizar a espécie e, ao mesmo passo, inserir a problemática no contexto social das populações que coabitam o território. De forma mais ampla, proteger e conservar as toninhas não deve ser visto apenas como um objetivo pontual, uma vez que os ambientes marinhos e costeiros estão juntamente ameaçados. Caminhar no sentido de favorecer a divulgação científica é ainda uma maneira de retornar à sociedade todos os investimentos e complementar o ensino formal de ciências no país por meio do compartilhamento do aprendizado em pesquisa.

Pensar a comunicação de forma estratégica, levando em consideração todos os pressupostos mencionados até aqui, tem consolidado as ações de educomunicação do Projeto Toninhas (Univille) nos últimos anos. A iniciativa traz espaço e reconhecimento em veículos importantes e favorece o agendamento de temáticas vinculadas à toninha no calendário jornalístico do país.

Em 2013, o projeto lançou o livro paradidático *A toninha Babi e sua turma*. O material impresso e distribuído gratuitamente entre as escolas do entorno da baía Babitonga, local sede do Toninhas, apresenta as principais espécies da região com protagonismo para a toninha em um enredo lúdico e descontraído. Em um roteiro divertido e bastante colorido, os estudantes de ensino fundamental tiveram a oportunidade de conhecer os ecossistemas locais por intermédio de uma abordagem aproximativa.

Os resultados alcançados com a publicação foram muito positivos, mas a distri-

buição de um livro impresso para uma ampla escala geográfica se tornou um desafio. Assim, surge, em 2018, a série animada *As aventuras da toninha Babi*, onde os personagens do livro paradidático ganharam um novo espaço. Já orientados pela necessidade de uma narrativa transmídia (eduentretenimento), a trama é composta por cinco (5) episódios em média de quatro (4) minutos e mais um especial de Natal com o mesmo tempo de exibição. Em uma linguagem moderna, acessível e respeitando o dinamismo da rede, as animações se converteram em uma ferramenta de largo alcance e aproximação do público, ao ponto que a sociedade assume um papel de protagonista e se reconhece culturalmente no produto. Atualmente, a primeira temporada da animação conta com cerca de 60 mil visualizações orgânicas apenas no youtube. Usada como ferramenta pedagógica auxiliar em algumas instituições de ensino nos municípios do entorno da Babitonga, a série já foi tema de cobertura jornalística em rádio e televisão.

Com a mesma preocupação, de popularizar os assuntos científicos e aproveitar o baixo custo de acesso à internet, foi pensada a série *Descomplicando a Ciência*. Aproveitando o estilo *draw my life*, que viralizou em 2018 e 2019, os vídeos de quase três minutos trazem uma roupagem leve, simplificada e aproximativa, com temas científicos complexos, como, por exemplo, a acústica de golfinhos e baleias e sua reprodução.

Esses produtos serviram para o abastecimento constante das redes sociais do projeto, um dos carros-chefes do plano de comunicação, sobretudo a atuação estratégica no facebook e o instagram. Entre os anos de 2018 e 2019, foram em torno de 900 publicações nas redes twitter, youtube, facebook e instagram. Essa regularidade e permanência on-line acarretou um crescimento de 864% (8x) no instagram e 2854% (28x) no youtube. Além dos resultados quantitativos, o posicionamento garantiu uma troca direta e constante com os públicos pretendidos. O caráter relacional das redes sociais autoriza uma comunicação direta, de baixo custo e alta efetividade. Para isso, cabe lembrar que cada rede possui sua lógica de funcionamento, e por isso, para que haja sucesso é necessário um plano de comunicação individualizado.

Mesmo com substancial sucesso nessas iniciativas, é sabido que, na lógica de rede, é preciso estar presente nos diferentes canais. Sob este prisma, foram pensados os aplicativos *Toninhas Life e Toninhas Adventure*. São jogos educativos que recriam o ambiente e características da vida das toninhas, além de incluir no contexto dos jogos os impactos que sofrem e atitudes voltadas à sua conservação. Adequar o conhecimento científico aos formatos tão diversos, tão específicos e peculiares exige muito da equipe, mas traz a possibilidade de produtos com capacidade de alcance bastante acentuada. Os aplicativos somam hoje cerca de 3 mil downloads e seguem disponíveis gratuitamente IOS e Android, com classificação livre.

Diante dos avanços, há um longo caminho a ser trilhado. Ainda que com resulta-

dos positivos no campo da pesquisa e da educomunicação, os níveis de mortalidade da espécie não sofreram diminuição significativa e a desinformação quanto à toninha e à captura incidental persiste, assim como a indiferença às questões ambientais complexas, como a extinção de espécies e a perda da biodiversidade.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. 9. ed. São Paulo: Graal, 2003.
- AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Letra Livre, 2012.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e terra, 2003.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GONTIJO, S. *O livro de ouro da comunicação*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- MORIN, Edgar. *O método 2: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- ROTHBERG, Danilo. Jornalismo e informação para democracia: parâmetros de crítica de mídia. In: CHRISTOFOLETTI, R. (Org.). *Vitrine e vidraça: crítica de mídia e qualidade no jornalismo*. Covilhã: Labcom, 2010. p. 21-34. Disponível em: <<http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/christofoletti-vitrine-2010.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- ROTHBERG, Danilo. *Jornalismo público*. São Paulo: UNESP, 2011.
- SERRANO, M. A comunicação na existência da humanidade e de suas sociedades. *Matrizes*, Revista da Universidade de São Paulo, v. 1, n. 3, ago. 2019, p. 11-20.
- SERRANO, M. *Teoría de la comunicación. La comunicación la vida y la sociedad*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, 2007.
- SOLIO, B.; ARALDI, L.; SANTOS, L.D.; ALBUQUERQUE, N. R. Jornalismo-cidadão, democratização da informação, educação crítica e sociedade em rede como agentes de construção da cidadania. In: *Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo*. 15. *Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo*. São Paulo: ECA/USP, nov. 2017.
- SOUSA, J P. *Elementos da teoria e pesquisa da comunicação e dos media*. 2. ed. Porto: Biblioteca

Educomunicação em tempos de pandemia A importância da comunicação estratégica em projetos socioambientais

On-line de Ciências da Comunicação, 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-teoria-pesquisa-comunicacao-media.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos (79)*, Revista do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), São Paulo, nov. 2007, p. 71-94.

ZERBINI, A.N.; SECCHI, E.; CRESPO, E.; DANILEWICZ, D.; REEVES, R. Pontoporia blainvillei (errata version published in 2018). In: *The IUCN Red List of Threatened Species*, 2017. <https://dx.doi.org/10.2305/IUCN.UK.2017-3.RLTS.T17978A50371075.en>. Downloaded on: 20 march 2021.



Naira Rosana Albuquerque Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da região de Joinville (UNIVILLE), Bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atualmente, é assessora de comunicação no Toninhas (Univille), projeto de pesquisa voltado para conservação de cetáceos na baía Babitonga em Santa Catarina. Integra o grupo de pesquisa Imbricamentos de Linguagens (CNPq).



Marta Jussara Cremer - Doutora em Zoologia pela Universidade Federal do Paraná (2007) e mestre em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos (1999). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995). É docente na Universidade da região de Joinville, lecionando no bacharelado em Biologia Marinha. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Meio Ambiente da Univille e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Ecologia da UFSC. Suas linhas de pesquisa incluem ecologia animal, qualidade ambiental e saúde, biologia da conservação e políticas públicas de meio ambiente.



A EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NO CONTEXTO DA CULTURA OCEÂNICA: A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO MEMÓRIAS DO MAR

Leopoldo Cavaleri Gerhardinger,
Dannieli Herbst, Rafael Gué Martini,
José Matarezi

Coletivo Memórias do Mar

1. Introdução

Quando pensamos sobre as águas do mar, sua vida e estrutura, quando buscamos conhecê-las, tomamos decisões que as afetam, expressamos nossos sentimentos, a queremos, e a transformamos - isso tudo é Cultura Oceânica. A inauguração da Década do Oceano e a sua aliança com as ações ligadas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 14 (ODS 14 – Vida na Água) precisam responder aos grandes desafios, na medida em que tomamos consciência do sentido e profundidade das transformações necessárias nas relações sociedade/ambiente (FOLKE et al., 2021).

Um grande desafio para as instituições públicas de gestão ambiental e organizações acadêmicas ligadas às ciências marinhas é articular a tríade pesquisa-ensino-extensão a partir de projetos de intervenção. Existem, ainda, obstáculos para a valorização destas abordagens em meio a padrões recorrentes como: o produtivismo acadêmico; a fragmentação disciplinar; e a ênfase no empreendedorismo capitalista nas ciências do mar. Nesse sentido, Matarezi e Koehtopp (2017, p. 71) destacam que dentre os principais desafios contemporâneos da educação ambiental e patrimonial está a integração do conhecimento sensível ao inteligível – essenciais ao enfrentamento das sucessivas crises socioambientais. Entendemos que estes impõem também adversidades para a educomunicação socioambiental¹.

O fortalecimento de uma perspectiva socioambiental para as Ciências do Mar no Brasil é fundamental para o avanço da governança do mar e costas. Atualmente, a governança do oceano brasileiro é notadamente fragmentada/setorializada e cheia de falhas na garantia da justiça intra e intergeracional para as comunidades costeiras. Nesse contexto, a educomunicação socioambiental se soma a outros processos educativos na missão de “lidar com os dilemas e paradoxos próprios do paradigma dominante, buscando integrar subjetividade, ou seja, produção de intersubjetividade na construção de conhecimento sensível e inteligível” (MATAREZI e KOEHTOPP, 2017, p. 70), como determinantes nos processos de manejo e governança dos mares e costas.

1 A educomunicação socioambiental foi definida como a política de comunicação para a educação ambiental no âmbito do Ministério do Meio Ambiente (MMA) do Brasil, a partir de 2005.

Este ensaio inicia a exploração de um possível caminho para o enfrentamento desses desafios sobretudo na incorporação de viés educ comunicativo nas práxis da tríade pesquisa-ensino-extensão, em iniciativas socioambientais na zona costeira. Apresentamos um estudo de caso empírico de auto-organização em rede, com a caracterização da evolução de um ‘ecossistema educ comunicativo’ (MARTINI, 2019) costeiro-marinho no Brasil, pressupondo as experiências e possíveis contribuições do Coletivo Memórias do Mar (CMM) no período 2007-2020. A partir da análise das experiências passadas, refletimos sobre o potencial e alguns ingredientes-chave (sementes) para os ecossistemas educ comunicativos costeiro-marinhos. Os resultados têm em vista o período de vigência da Década do Oceano no país e suas implicações para o enfrentamento dos desafios rumo a uma governança inclusiva da agenda de economia azul² brasileira.

2. Metodologia

O artigo apresenta uma compilação e descrição sintética de algumas ‘ações educ comunicativas’ a partir dos registros áudio-scripto-visuais (CLOUTIER, 2001) do CMM, e.g. relatórios técnicos e audiovisuais disponíveis nos canais da internet (google drive, youtube, facebook). Em seguida, aplicamos o enfoque analítico da socioanálise comunicacional associada às áreas de intervenção da educomunicação (SOARES, 2011; VIZER, 2012; HUERGO, 2010; MARTINI, 2019), para resumir possíveis contribuições da rede CMM na evolução de ecossistemas educ comunicativos costeiro-marinhos no Brasil. Iremos destilar a essência de tais subsídios por meio de sua compreensão enquanto ‘sementes do bom antropoceno’ (BENNETT et al., 2016). Tais ‘sementes’ referem-se às iniciativas existentes que não são generalizadas ou bem conhecidas. Podem ser iniciativas sociais, novas tecnologias, ferramentas econômicas, projetos socioecológicos, organizações, movimentos ou novas formas de atuação que, segundo alguém, têm potencial para dar uma contribuição substancial para a construção de um futuro justo, próspero e sustentável (ibidem). Este ensaio busca realizar uma colheita inicial de sementes importantes para a cultura oceânica e os processos de pesquisa-ensino-extensão que irão compor a Década do Oceano no Brasil.

2 Embora não haja uma definição universalmente aceita de economia azul, o Banco Mundial (2017) a descreve como “o uso sustentável dos recursos oceânicos para o crescimento econômico, melhores meios de subsistência e empregos, preservando a saúde do ecossistema oceânico”. Esses usos incluem atividades econômicas estabelecidas (pesca, aquicultura, navegação e infraestrutura portuária, turismo e produção e extração de energia) e indústrias emergentes (por exemplo, biotecnologia marinha, mineração do fundo do mar e sequestro de carbono). Somos críticos à visão hegemônica e economicista, mas é a que se impõe até o momento.

3. Ações educacionais e a socioanálise educacional

O termo educomunicação forma um acrônimo para “educar com comunicação-ação”, o que nos fornece indicativos dos princípios desse novo campo. A ação educacional implica a reflexão sobre um novo paradigma, onde a contiguidade das práticas de educação e comunicação precisam ser consideradas de forma transversal nos processos de aprendizagem. A aproximação da educomunicação com a socioanálise comunicacional nos permite identificar mais claramente suas áreas de intervenção e aportar um dispositivo de diagnóstico, análise e intervenção social, que qualifica a gestão das ações educacionais (MARTINI, 2019). As categorias desse dispositivo também servem para analisar práticas já realizadas, pois articulam descrições conceituais orientadas para a intervenção na ecologia social. Nossa análise das ações do CMM foi dirigida a estas seis dimensões socioeducacionais (MARTINI, 2020):

1) Reflexão epistemológica – espaços e tempos “ecológicos” físico-materiais, simbólico-comunicacionais e imaginários, concebidos a partir de diversos conhecimentos – acadêmicos ou artesanais. Sistematização das experiências primando pela produção social do conhecimento. A ecologia de saberes. Coerência entre pensamento, sentimento e ação;

2) Gestão da educomunicação – organização política institucional, representada pelas normas e valores instituídos. Estrutura vertical formal de poder hierárquico. O discurso oficial (acadêmico, legal, científico, tradicional). Conjunto de ações e estratégias que envolvem o planejamento, execução e avaliação de programas e projetos de intervenção nos ecossistemas educacionais;

3) Pedagogia da educomunicação – Valores e normas “reais” instituintes (que mudam). Estrutura informal horizontal da prática ‘real’. Desconformidades e conflitos. Igualdade e direito à diferença. Metodologias de educomunicação que integram a didática e a competência em mediações culturais na multiplicação das práticas pedagógicas educacionais (SARTORI e SOUZA, 2012) em um determinado ecossistema.

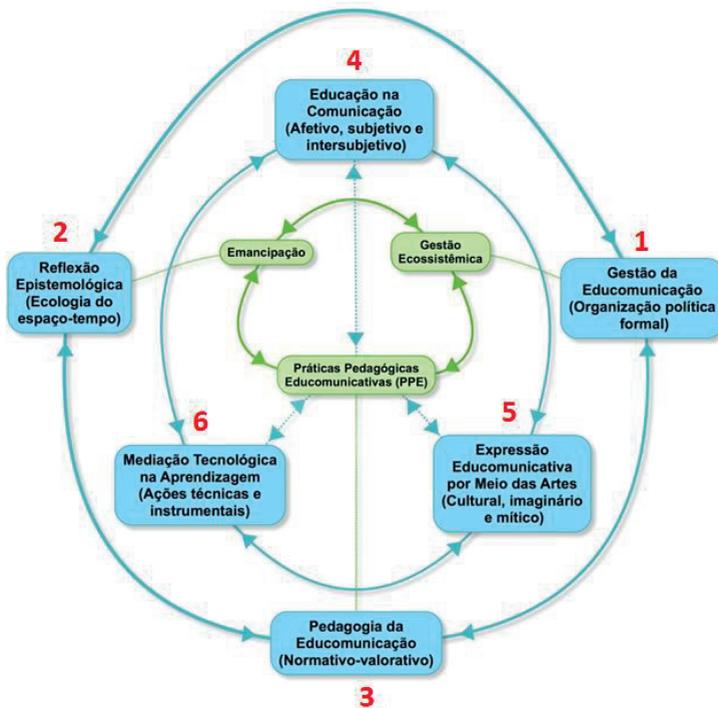
4) Educação na comunicação – O sujeito e os vínculos interpessoais. O “cultivo afetivo” e psicológico das relações. O inter e trans-subjetivo: nós. Reflexão e atitudes críticas a respeito do lugar dos meios de comunicação na sociedade, e seu impacto em relação aos sujeitos. A ética nas relações auto-inter-trans-subjetivas. A escuta profunda;

5) Expressão educacional por meio das artes – valorização da cultura, do imaginário e dos mitos. Valores, repertório mítico e cultural sedimentado ao longo do tempo, que envolvem as crenças e a emergência de múltiplas culturas. Promoção da autoexpressão dos sujeitos e grupos, por meio da pintura, vídeo, teatro, música e demais artes acessíveis.

6) Mediação tecnológica na aprendizagem – âmbito das práticas e ações instrumentais (técnicas), que compreende a produção por meio de tecnologias e dispositivos – de acordo com condições materiais específicas. Chama a atenção para as mo dificações sociais e cognitivas motivadas pelo uso das tecnologias. Práticas de gestão democrática das tecnologias e análise da sua influência na sociedade contemporânea. Didática dialógica do aprendizado técnico.

As categorias não são caixas estanques, mas possibilidades de estabelecer certos arranjos conceituais que permitam estruturar conhecimentos e ações, que teimam em permanecer separados entre si (VIZER, 2012). Entendemos que esse conjunto de categorias pode contribuir de forma efetiva, tanto na estabilização da definição das áreas de intervenção quanto na qualificação dos ecossistemas educacionais (figura 1), nos diversos espaços coletivos de realização humana. Exemplos práticos desses novos arranjos podem ser verificados na organização dos resultados e discussões do levantamento.

Figura 1 - Ecossistema Educomunicativo



Fonte: Adaptado de Martini (2019)

4. Resultados e discussões

Um levantamento preliminar de dados sobre o CMM, identificou 36 ações educacionais envolvendo a parceria com organizações acadêmicas, organizações da sociedade civil (OSCs) e movimentos socioambientais. Essas ações são caracterizadas: pela formação e atuação em redes a partir da realização de oficinas; apoio logístico a atividades colaborativas variadas de múltiplos parceiros (principalmente com público jovem), por meio de processos formativos comunitários; a promoção do diálogo sobre ambientes costeiros (e.g., pesca); e o desenvolvimento de projetos e programas que incluem a cobertura colaborativa de eventos.

Conduzimos, a seguir, um exercício de socioanálise (educacional) para compreensão do ecossistema educacional, que evoluiu a partir das ações da rede CMM. Pela limitação de espaço, optamos por elencar apenas algumas características e reflexões iniciais – que chamamos de sementes da ação educacional para a Cultura Oceânica – em cada um de seus seis (6) domínios ou áreas de intervenção.

Tabela 1. Ações educacionais do CMM e as áreas da educação

Domínios/Áreas	Sementes de ações educacionais do CMM
1 Gestão da Educação	Construção colaborativa e horizontal de projetos político pedagógicos; Apropriação conceitual coletiva, pela comunidade de prática, da Ação Educacional; Construção e dinamização de redes costeiras e marinhas de variada intencionalidade/estrutura hierárquica; Organização de agendas de ecocidadania/programáticas inter-redes em nível local-subnacional-nacional-internacional; Promoção de processos integrativos de governança costeira e oceânica;
2. Reflexão Epistemológica	Busca contínua do coletivo pela superação de ambivalências entre ações presenciais versus virtuais, individualidade/coletividade, apego/desapego, materialidade/imaterialidade; Agilidade epistemológica e fundamentação metodológica para uma jornada indisciplinar/transdisciplinar; Superação das dicotomias entre ‘ser humano’ (cultural) e ‘natureza’ (natural); ‘sujeito’ e ‘objeto’; ‘corpo e mente’; ‘racionalidade’ e ‘imaginação’; ‘teoria’ e ‘prática’.

Educomunicação em tempos de pandemia
A educomunicação socioambiental no contexto da cultura oceânica

	<p>Provocar descobertas (heurística) que levem à problematização e à leitura crítica, criativa e sensível de nossas relações com o mundo e suas diversidades biológica e cultural.</p> <p>Trabalhar com novas epistemologias como as Epistemologias Ecológicas e Epistemologias do Sul.</p>
3 Pedagogia da Educomunicação	<p>Incorporação nas ações educacionais, da prática de (sentido incompleto) Recursão ostensiva de atitudes alinhadas com o projeto político-pedagógico ⇒ 'segurar processo';</p> <p>Balço dinâmico entre a razão/emoção, formalidade/informalidade, afetividade/descontração (Kairós/Chronos);</p> <p>Atuação e formação em equipes.</p>
4. Educação na comunicação	<p>Atenção aos processos de construção, reconstrução e desconstrução da identidade coletiva, para buscar a evolução da cultura política inter-redes;</p> <p>Atenção para possibilidades e limites da representação social em ambientes inter-redes.</p>
5. Expressão educacional por meio das artes	<p>Acolhimento dos conflitos e da diversidade de expressões e conexões estético-espaciais interpessoais em jornadas de trabalho intensivo;</p> <p>Diversidade, inclusão e balanço de profissionais internos/ externos ao território como aspectos do portfólio de oficinas e ações educacionais;</p> <p>Integrar conhecimento sensível e inteligível por meio de diferentes linguagens e expressões;</p> <p>Ativar vivências e experiências em Arte & Ciência a partir dos conceitos de memória, subjetividade e identidade, alteridade e pertencimento na transição para sociedades sustentáveis.</p>
6. Mediação tecnológica na aprendizagem	<p>Formação de equipe e parceiros (treinamentos por meio de portfólio oficinas socioambientais e rodas de diálogo horizontais);</p> <p>Compartilhamento e autogestão de equipamentos para uso coletivo junto às comunidades costeiras (equipamentos audiovisuais, computadores, unidade móvel, entre outros);</p> <p>Autogestão de mídias sociais.</p>

Fonte: elaborado pelos autores (2021)

4.1 Gestão da educomunicação/Organização política institucional

Uma semente que pode ser identificada claramente na trajetória do CMM são os (i) processos incubadores/construtores de redes (comunidades de práticas) – o que permitiu a atuação significativa do grupo na precursão e dinamização de redes costeiras e marinhas de variada intencionalidade/estrutura hierárquica no Brasil. Por exemplo, o grupo de trabalho Ouvidoria do Mar, a teia de redes de apoio à pesca artesanal no Brasil (Teia Pesca), o painel brasileiro para o futuro do oceano (Painel Mar), o grupo Pró-Babitonga (GPB) e outras seis redes locais de ecocidadania nos municípios do entorno da baía Babitonga.

4.2 Reflexão epistemológica/espaço-tempo (ecológico)

Notamos na trajetória do CMM uma alta diversidade de conteúdos mobilizados no nexo socioambiental, por exemplo a aplicação ostensiva de metáforismos nas ações educacionais (e.g., saúde ecossistêmica, memórias do mar, futuro do mar, ativação da ecocidadania), bem como de formatos variados de ação educacional (e.g., rodas de diálogo, oficinas, ciclos de oficinas, portfólio de oficinas, agendas programáticas e planos de ação inter-redes). O espectro de ações educacionais ainda ocorreram em múltiplas escalas territoriais (praia, escola, praças, escritórios, museus) e institucionais (municipais, intermunicipais, estaduais, nacionais, internacionais). Esta experiência indica como semente a (ii) agilidade epistemológica e fundamentação metodológica entre os participantes para uma jornada indisciplinar ou transdisciplinar.

4.3 Pedagogia da educação/Normas e valores instituintes

Considerando o conjunto de ações planejadas, realizadas e avaliadas tal como de ocasiões regulares de encontros para avaliação colaborativa mais ampla da rede CMM, tendo o PPP (CMM, 2013) como referência; registramos evidências de recurso frequente de atitudes que evocam o alinhamento com os valores da rede durante as ações educacionais.

Estas características são essenciais em iniciativas que lidam com a complexidade inerente à realidade das comunidades costeiras e marinhas, fator que impôs ao CMM a necessidade de se adaptar às mais variadas condições materiais, informacionais e simbólicas. Sugerimos que sementes estão associadas ao investimento na (iii) responsividade e adaptabilidade de modelos operacionais inter-redes, propriedades condizentes com o balanço dinâmico entre a razão e a emoção, o formal e o informal, a afetividade e a descontração nas interações interpessoais (Kairós/Chronos).

4.4 Educação na Comunicação/O sujeito e os vínculos interpessoais

A experiência do CMM indica que as ações educacionais precisam facilitar a reunião de competências relacionais (sensoriais, cognitivas e epistemológicas) entre os envolvidos em cada ação, de modo a otimizar a troca de informações e afetividade entre as pessoas, tendo em vista os valores e objetivos compartilhados. Esta experiência indica como semente a (iv) consideração dos aspectos socioemocionais dos sujeitos na forma como estabelecem seus vínculos com o coletivo.

4.5 Expressão educucomunicativa por meio das artes/cultura, imaginário e mitos

A expressão educucomunicativa por meio das artes se manifesta por todo o processo de planejamento, execução e avaliação das ações em rede. As pessoas e sua cultura, imaginário e percepções míticas constituem um todo indissociável e, logo, a expressão estética e do sagrado não se restringem ao espaço-tempo de uma oficina ou atividade específica. A experiência do CMM revela a necessidade de acolhimento da diversidade de expressões e conexões estético-espirituais interpessoais. As jornadas de trabalho criativo intensivo foram desafios constantes para o CMM. Destacamos que os facilitadores de ações educucomunicativas necessitam (v) desenvolver a sensibilidade para navegar dicotomias profundamente arraigadas no *ethos* social e presentes também na cultura das comunidades costeiras.

4.6 Mediação tecnológica na aprendizagem/práticas e ações instrumentais

A formação de equipe e de parceiros sempre incluiu treinamentos, por meio de portfólio de oficinas técnicas associadas a rodas de diálogo horizontal. Essa formação instrumental ocorre de forma processual ao longo de todo o trabalho do CMM. Inclui o compartilhamento e autogestão de equipamentos para uso coletivo junto às comunidades costeiras, com as quais se buscou uma produção áudio-scripto-visual culturalmente e localmente conectadas. As experiências indicam sementes na(vi) autogestão dos processos de mediação tecnológica para produção de conteúdos coletivos. Essa operação das tecnologias em rede possibilitou a formulação e aprovação de vários produtos e projetos ao longo dos anos.

5. Considerações finais

Com o objetivo de exercitarmos a validade de aplicação de um dispositivo de análise das ações de educomunicação, oferecemos uma síntese analítica socioeducucomunicacional de algumas ações do CMM ao longo dos anos. Sendo assim, identificamos algumas possíveis sementes desta rede para o ecossistema educucomunicativo costeiro-marinho brasileiro. Considerando que as várias premissas que impulsionaram a formação do CMM (em nível intencional e estrutural) continuam presentes até hoje nos ambientes acadêmicos e comunidades costeiras, estamos convictos de que as possíveis contribuições das suas ações educucomunicativas também continuam válidas.

Este capítulo demonstra a validade das categorias analíticas, bem como do modelo de integração no âmbito dos ecossistemas educucomunicativos. Essa proposta de articulação sistêmica entre as áreas nos ajuda a enxergar conexões possíveis com as diversas expectativas referentes à Década da Cultura Oceânica. Dentre elas, destacamos, nesta ocasião, seis ‘sementes do bom antropoceno’. As sementes perpassam todas as áreas de intervenção educucomunicativa, tendo em vista as dimensões da necessidade e da urgência de transformação da governança costeira, assim como da profunda in-

corporação da sustentabilidade ambiental e equidade social nas políticas públicas e privadas. Cabe ressaltar que o percurso realizado pelo CMM só foi possível graças às parcerias em diferentes contextos e escalas, aliadas aos princípios de cooperação, criação e colaboração.

Parecem-nos promissoras as possibilidades de expansão do alcance da educação socioambiental no âmbito da Década da Cultura Oceânica, o que se configura como um potencial próximo passo na qualificação das ações educacionais do CMM. Essas reflexões são o primeiro impulso de mobilização dessa nova etapa, pois servem para disseminar nossas propostas entre a rede de redes que nos envolve. Assim, buscamos contribuir com a coevolução de ecossistemas educacionais costeiros e marinhos brasileiros.

Agradecimentos

As ações educacionais do Coletivo Memórias do Mar envolveram um número expressivo de organizações e pessoas de vários territórios, que expressaram sua contribuição de múltiplas formas e meios ao longo dos anos. Agradecemos imensamente a tod@s colaboradores desta trajetória – queridos ‘Mamuleng@s’³, como carinhosamente nos chamamos – que foi construída por tantos corações e mentes tão criativas e generosas.

Referências

BANCO MUNDIAL. *The Potential of the Blue Economy: Increasing Long-term Benefits of the Sustainable Use of Marine Resources for Small Island Developing States and Coastal Least Developed Countries*. Wasgubgtib, 2017. <https://doi.org/10.1596/26843>.

BENNETT, N. J. Marine Social Science for the Peopled Seas. *Coastal Management*, v. 47, n. 2, 2019, p. 244-252. <https://doi.org/10.1080/08920753.2019.1564958>.

CLOUTIER, J. Petit traite de communication. Emerec à l’heure des technologies numériques. Montréal: Editions Carte Blanche, 2001.

FOLKE, C. ET AL. OUR FUTURE IN THE ANTHROPOCENE BIOSPHERE. *Ambio*, N. 50, 2021, P. 834-869. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/s13280-021-01544-8](https://doi.org/10.1007/s13280-021-01544-8).

HUERGO, J. A. Una guía de comunicación/educación por las diagonales de la cultura y la política. In: APARICI, R. (E.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2010, p. 65-104.

MARTINI, R. G. Educomunicación: ¿Contracampo o intersección? In: AGUADED, I.; VIZCAÍNO-

3 Fantoches típicos do nordeste brasileiro, que fazem parte da cultura artística popular. Fonte: <https://pt.wikipedia.org>.

Educomunicação em tempos de pandemia

A educomunicação socioambiental no contexto da cultura oceânica

-VERDÚ, A. (E.). *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciber conectado y empoderado*. Madrid: Grupo Comunicar Ediciones, 2020, p. 677-685.

MARTINI, R. G. *Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola*. Doutorado em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho, 2019.

MATAREZI, J.; KOEHNTOPP, P. I. Conhecimento sensível e inteligível na abordagem metodológica Trilha da Vida. *Revista Confluências Culturais*, v. 6, n. 1, 2017, p. 69-81.

SARTORI, A. S.; SOUZA, K. R. DE. Estilos de aprendizagem e a prática pedagógica educomunicativa na educação infantil: contribuições do desenho animado para a aprendizagem das crianças contemporâneas. *Revista de Estilos de Aprendizagem*, v. 10, n. 10, 2012, p. 30-37.

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

SOARES, I. DE O. *Educomunicação – o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

VIZER, E. A. *Comunicación y Socioanálisis: estrategias de investigación e intervención social*. España: Editorial Académica Española, 2012.



Leopoldo Cavaleri Gerhardinger é oceanógrafo, com mestrado em Conservação da Natureza e doutorado interdisciplinar em Ambiente e Sociedade. Coordenador do programa Horizonte Oceânico Brasileiro (PainelMar). Cientista da área da etnoecologia, etnoconservação marinha e governança do oceano. Está envolvido na construção de redes de aprendizagem para o aperfeiçoamento da governabilidade e saúde dos oceanos.



Dannieli Firme Herbst é bióloga pela Universidade Federal do Espírito Santo, com mestrado e doutorado em Ecologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. É pós-doutoranda no Projeto ERC Tradition, pela Universidade Autônoma de Barcelona. Experiência na área de Ecologia, ênfase na Etnoecologia, atuação na interface entre saberes (tradicional/local, científico e político) e a interdisciplinaridade. Seu interesse de pesquisa é com pesca, serviços ecossistêmicos, planejamento espacial marinho, mudanças históricas no ambiente marinho, condições climáticas, educação ambiental e educomunicação.

Educomunicação em tempos de pandemia

A educomunicação socioambiental no contexto da cultura oceânica



Rafael Gué Martini é professor na Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC), onde atua no mestrado profissional em Enfermagem na Atenção Primária à Saúde. Doutor em Educação pela Universidade do Minho (PT). Membro do conselho consultivo deliberativo da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). Vice-líder do grupo de pesquisa Educom Floripa (CNPq/UDESC). Integrante do Coletivo Memórias do Mar, do PainelMar, da Ecovila São José e do Movimento Nacional ODS Santa Catarina.



José Matarezi é artista, educador, ambiental, sendo formado em Oceanografia (FURG). Especialista em Análise e em Educação Ambiental (UFPR). Mestre e doutorando em Patrimônio Cultural e Sociedade na Universidade da Região de Joinville (Univille). Professor, pesquisador e extensionista no Laboratório de Educação Ambiental (LEA), da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Con-selheiro do Fundo Brasileiro de Educação Ambiental (FunBEA) e Articulador da Rede “Trilha da Vida” de Formação em Educação Ambiental.



MARÉ DE CIÊNCIA: ENGAJAMENTO E CULTURA OCEÂNICA

Barbara Lage Ignacio, Andrezza Justino Gozzo Andreotti, Tatiana Martelli Mazzo, Ronaldo Adriano Christofolletti

Instituto do Mar, Universidade Federal de São Paulo (Campus Baixada Santista).

1. Introdução

Ciência, educação e colaboração são transformadoras da realidade em prol do desenvolvimento sustentável e o engajamento de todos os setores da sociedade em processos cientificamente embasados é uma demanda do mundo contemporâneo e destacada pela pandemia da Covid 19. São notórias a relação entre educação e a compreensão complexa dos fatos, assim como de fácil reconhecimento a importância da educação nas decisões e ações que serão tomadas pelas gerações do presente e do futuro. Nesta perspectiva, os cidadãos de hoje – quer sejam eles cientistas, professores, tomadores de decisão, empresários, funcionários do setor público e privado ou representantes da sociedade civil – não vivenciaram uma educação para a sustentabilidade. Dessa maneira, faz-se necessário que, no tempo presente, rediscuta-se e reorienta-se a educação dos dias atuais.

Novos conhecimentos, transformações e desafios associados à sustentabilidade e à vida que ‘temos, precisamos e queremos’ precisam ser parte da educação. Tanto da educação informal que atinge o público adulto dos dias de hoje e os auxilia no entendimento de suas responsabilidades, das necessárias transformações e ações pró-sustentabilidade quanto da educação formal, aquela que diretamente afeta a construção de valores, princípios, metas e objetivos das gerações subsequentes. É tempo de ampliar a discussão de como o conhecimento e o aprendizado podem transformar positivamente o futuro da humanidade e do planeta. Também é tempo de discutir como implementar esta nova educação, que ajuda as pessoas de todas as idades a entender com maior propriedade e complexidade os atuais desafios e a assumir responsabilidades perante assuntos relacionados à degradação ambiental, à deterioração de áreas urbanas, amplo acesso à saúde, justiça social, pobreza, violências e violações de direitos humanos. A educomunicação pode e deve colaborar com essa tarefa, contribuindo para a transformação desses indivíduos em agentes de mudança, para que possa alcançar a tão sonhada sustentabilidade.

É neste cenário que a Década da Ciência Oceânica para o desenvolvimento sustentável traz uma oportunidade da construção de uma ciência transformadora que integra os diferentes setores da sociedade e onde os processos participativos, edu-

cionais, comunicativos são a base central. As experiências e desafios aqui relatados têm como base: i) o oceano e a cultura oceânica; ii) entender o papel da universidade na construção a partir da experiência do programa Maré de Ciência e iii) o desafio de práticas no mundo pandêmico.

2. O oceano e o desenvolvimento sustentável

O oceano, direto regulador das condições que permitem a vida na Terra e fonte de benefícios para a humanidade desde o início dos tempos, encontra-se gravemente ameaçado. Inúmeras atividades humanas desenvolvidas com baixo ou nenhum compromisso com a sustentabilidade têm causado alterações nas características químicas e físicas dos mares e perdas na biodiversidade, influenciando negativamente bens e serviços dos ecossistemas costeiros e marinho e ameaçando a vida na Terra para aqueles que vivem perto e longe do mar (ALLISON et al. 2020). Este cenário de graves problemas coloca a urgência da responsabilização e da tomada de decisões e ações mais acertadas. Essa responsabilidade não compete somente aos estados, cujas decisões são imprescindíveis, mas precisam ser, também, uma agenda de todos os cidadãos e de todos os setores da sociedade.

O entendimento de que se precisa agir de maneira responsável, vivendo individual e coletivamente de maneira sustentável, trouxe o reconhecimento da necessidade de um plano de claras metas e ações e, ainda, de uma transformação na educação. O plano de metas e ações discerne que as transformações devem acontecer no tempo presente e em curto tempo futuro, enquanto a construção de uma educação para o desenvolvimento sustentável contribui para que as transformações implementadas sejam duradouras e positivamente ampliadas.

Mas o que, de fato, é este compromisso com o desenvolvimento sustentável? O termo desenvolvimento sustentável indica o desenvolvimento que deve atender as necessidades das pessoas que vivem hoje sem afetar as das futuras gerações. Dessa forma, o desenvolvimento sustentável está implicado com o cuidado a todos os seres humanos e com a proteção do meio ambiente. É um desenvolvimento que reconhece a interdependência entre pessoas e nações e entre ações passadas, presentes e futuras (NAÇÕES UNIDAS, 1987).

Discussões e avanços na temática do desenvolvimento sustentável culminaram na Agenda 2030, um plano de ações para governos, empresas, universidades, sociedade e indivíduos que delinea medidas ousadas e transformadoras distribuídas em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas. Esta agenda de transformação positiva do mundo assume a necessidade universal de redução das desigualdades entre pessoas e países e a ideia de “não deixar ninguém para trás”. Ela foi apresentada em 2015 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) e se constitui

de um guia para alcançar um mundo mais sustentável e resiliente em 2030 (NAÇÕES UNIDAS, 2015). Os 17 ODS são indivisíveis, integrados e mesclam equilibradamente as dimensões social, ambiental e econômica.

O ODS 14: Vida na água versa sobre a conservação e o uso sustentável do oceano, mares e zonas costeiras. Pela tamanha influência do oceano na vida na Terra, notória influência humana no oceano e pelos resultados alarmantes da I Avaliação Mundial dos Oceanos (2016), ponderou-se a urgência de se gerenciar as atividades no oceano. Por isso, foi declarado em 2017 que o período 2021-2030 seria marcado como Década da Ciência Oceânica para o Desenvolvimento Sustentável ou, simplesmente, Década do Oceano (UNESCO-COI, 2020). Esta Década sinaliza os compromissos da Agenda 2030 a partir do ODS 14, ou seja, um avanço mais rápido e concreto na sustentabilidade a partir da zona costeira e do oceano.

A Década do Oceano prevê um conjunto de avanços científicos e tecnológicos orientados por um oceano (i) limpo; (ii) saudável e resiliente; (iii) previsível; (iv) seguro; (v) sustentável e produtivo; (vi) transparente e acessível e (vii) conhecido e valorizado por todos (UNESCO-COI, 2020). Nestes 10 anos, comunidades de todo o mundo irão vivenciar a oportunidade de unir esforços, mobilizar recursos, estabelecer parcerias em direção ao “Oceano que Precisamos para o Futuro que Queremos”.

Esta Década reforça a importância da tomada de decisão baseada no conhecimento científico e, também, de uma ciência de natureza interdisciplinar, transformadora e que reconhece saberes, histórias e heranças culturais. A Década do Oceano se traduz em um tempo de ampla e inclusiva participação global para a construção, o desenvolvimento e a implementação de ações em prol da saúde do oceano, da melhor e mais ampla qualidade da vida humana e da sustentabilidade no uso dos recursos (UNESCO-COI, 2020).

Uma das propostas centrais para a Década do Oceano é o avanço da Cultura Oceânica (Ocean Literacy), cuja essência é saber que, para atingir a sustentabilidade, é importante entender que o oceano nos influencia e nós influenciemos o oceano. Neste contexto, o conteúdo relacionado ao oceano é promovido, o compromisso de todos com o oceano é fortalecido e crianças e jovens são encorajados às carreiras das ciências oceânicas. Assim, tem-se a educação como primeira aliada na formação de uma Geração Oceano, cidadãos que reconhecem as relações do ser humano com o oceano e vice-versa. Uma geração atenta à importância da temática oceano e envolvida com o desenvolvimento sustentável e com a importância do conhecimento científico para a tomada de decisão (UNESCO, 2020).

3. Universidade e a ciência transformadora: o programa Maré de Ciência

Como a universidade pode trabalhar em benefício da Década do Oceano, da Agenda 2030 e da educação para a sustentabilidade? Embora cientes da existência de grandes discussões sobre os limites e funções das universidades, pode-se dizer que a universidade é um espaço autorregulado e plural de promoção e aplicação do conhecimento, com intrínseca interface com a sociedade ao redor.

Movidos e unidos por esse objetivo, criamos em 2018 o Programa Maré de Ciência, vinculado ao Instituto do Mar, campus Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). O Maré de Ciência foi construído com base na indissociabilidade de atividades de ensino, pesquisa e extensão, fundamental no fazer acadêmico. Nossas ações buscam identificar problemas emergentes da sociedade (extensão) e a partir daí produzir novos conhecimentos (pesquisa) por intermédio da apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade (ensino) e por fim propor soluções e caminhos de forma inovadora. Dessa forma, queremos estreitar as relações entre universidade e sociedade, fortalecendo a interface entre ciência, tomadores de decisão e sociedade civil em prol da promoção da educação, a transformação positiva de hábitos e atitudes, do desenvolvimento sustentável e da melhoria das condições da vida humana. Em nossas ações: i) incentivamos a mais ampla igualdade e a valorização de culturas e identidades individuais e coletivas; ii) valorizamos o participante como protagonista da produção do conhecimento e os processos ativos e colaborativos na construção de produtos; iii) reconhecemos que o desenvolvimento de habilidades e competências é fundamental e igualmente importante para o desenvolvimento e aquisição de conhecimento; iv) promovemos a cultura científica, onde a ciência é um bem de todos, que deve ser construída e disseminada para todos e em todos os espaços, sempre visando a sustentabilidade e a melhoria da qualidade da vida humana. Essas ações são divididas em projetos interdependentes, nucleados pela primazia:

1) Maré de Ciência com a Comunidade: participação da sociedade na construção de conhecimento sobre uma realidade local;

2) Maré de Ciência – Ciência Cidadã: ferramenta para o letramento científico e o engajamento de pesquisadores e sociedade na pesquisa científica;

3) Maré de Ciência – Mulheres na Ciência: papel e a importância das mulheres na construção do conhecimento científico;

4) Maré de Ciência com a escola: promover o conhecimento, a educomunicação em espaços formais de ensino, onde a comunidade escolar é o agente principal no processo;

5) Maré de Ciência - tomada de decisões e políticas públicas: promover a construção de políticas públicas participativas, integrando cidadãos, pesquisadores e poder público em oficinas com uso de metodologias ativas para promoção de espaços seguros de integração e resolução de conflitos.

Em consonância com a Década do Oceano e o movimento Ocean Literacy, a equipe em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Secretaria do Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de Santos (SP), traduziu o kit pedagógico Cultura Oceânica para Todos (UNESCO, 2020). Essa iniciativa abriu a possibilidade de uso amplo e autônomo por professores e estudantes em países de língua portuguesa, das mais variadas faixas etárias. Nesse kit, além da definição, história da cultura oceânica e várias atividades pedagógicas são apresentados e explorados sete princípios essenciais sobre o oceano: 1. A Terra tem um oceano global e muito diverso; 2. O oceano e a vida marinha têm uma forte ação na dinâmica da Terra; 3. O oceano exerce uma influência importante no clima; 4. O oceano permite que a Terra seja habitável; 5. O oceano suporta uma imensa diversidade de vida e de ecossistemas; 6. O oceano e a humanidade estão fortemente interligados e 7. Há muito por descobrir e explorar no oceano.

Além da tradução e ampla divulgação do material acima apresentado, o Maré de Ciência promove ações diretas de fomento à cultura oceânica. Essas atividades abordam diferentes estratégias pedagógicas, sempre orientadas para valorização do pensamento científico e crítico, para o reconhecimento de saberes tradicionais e para inclusão de pessoas, histórias e narrativas.

4. Procedimentos metodológicos

Nos últimos três anos, o Maré de Ciência desenvolveu diversas ações em cada um dos projetos anteriormente mencionados. Sempre tiveram como ponto central a valorização do intercâmbio de conhecimentos e saberes, o compartilhamento de anseios, desafios e avanços, as construções colaborativas e o protagonismo dos participantes envolvidos. Para alcançar estes objetivos, foi fundamental a criação de espaços seguros e igualitários, que despertam acolhimento, pertencimento, liberdade e autonomia de expressão. Até o início de 2020, essas demandas foram presenciais. Com o início da pandemia da Covid 19, foram necessários descobrir novos caminhos, vivenciar novas habilidades, fortalecer competências desconhecidas ou que estavam em segundo plano. Para exemplificar um pouco dessa jornada e inspirar transformações de semelhante natureza, são compartilhadas duas ações desencadeadas pelo Maré de Ciência.

Em 2018, tiveram início as ações do Maré de Ciência com a comunidade, uma parceria com o Instituto Arte no Dique – Escola Popular de Arte e Cultura Plínio Marcos apoiada pelo British Council e Fundação Grupo Boticário. As ações semanais e presenciais são desenvolvidas com crianças e jovens que vivem no Dique da Vila Gilda, uma região do estuário de Santos (SP), conhecida por ser a maior favela sobre palafitas do mundo e marcada por alta vulnerabilidade socioambiental e econômica. Em encontros semanais são abordados diversos temas relacionados à Cultura Oceânica e as metodologias aplicadas se baseiam sobre a construção colaborativa dos saberes. Os participantes se tornam protagonistas do processo e posteriormente agentes multiplicadores do conhecimento em iniciativas na comunidade onde estão inseridos, no diálogo com a comunidade escolar, familiares e vizinhos e, ainda, a partir da participação em eventos regionais.

Em 2020, diante da pandemia da Covid 19 e das restrições de uso de ferramentas digitais para os moradores da Vila Gilda, foi preciso mais do que transformar as ações, foi imprescindível atualizar o processo. Ao contrário do pensamento imediato, a inovação não necessariamente é uma nova ferramenta, ela pode ser um novo olhar para uma ferramenta já conhecida. Neste contexto, utilizou-se um gibi que trazia o que se viveu juntos naquela região, sobretudo da visibilidade das pessoas e espaços de vida daquela comunidade, buscava fomentar reflexões também sobre ambientes mais distantes. Um gibi de 16 páginas, contendo histórias, atividades, espaços de livre expressão (figura 1). Um gibi entregue, recolhido e reentregue, uma forma de estar presente ainda que a distância.

Figura 1. Gibi Maré de Ciência: um dia na praia Capa e algumas páginas do Gibi



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Dentre as ações do Maré de Ciência com a escola, destaca-se a de 2020. Em meio à pandemia da Covid 19, da mudança abrupta na forma de ensino e aprendizagem e das relações na comunidade escolar, lança-se o Desafio Oceano na Educação, visando à formação de Jovens Embaixadores do Oceano.

Escolas de todo o Brasil receberam um convite para desenvolver ações transdisciplinares e de protagonismo estudantil relacionadas à cultura oceânica, para compartilhar experiências, desafios e avanços, mediante uma rede de trocas e de aprendizagem coordenada pelo Maré de Ciência. Participaram dessa competição 60 escolas públicas e privadas e 11 espaços não formais de ensino, desde a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio até a educação de jovens e adultos, espalhados por 11 estados brasileiros.

Mais de 130 professores das diferentes áreas do conhecimento e mais de 2 mil estudantes estiveram diretamente envolvidos nas ações do desafio Oceano na Educação. Embora nem todas as escolas tenham informado o alcance de suas ações, tem-se o registro de mais de 6 mil pessoas indiretamente atingidas via comunicação nas comunidades escolares.

O desafio Oceano na Educação culminou no I Fórum Brasileiro dos Jovens Embaixadores do Oceano, onde alunos e educadores protagonizaram o compartilhamento de suas experiências, mediados por convidados de diferentes instituições relacionadas às Ciências do mar. O evento foi transmitido ao vivo pelo canal Maré de Ciência e está disponível na plataforma youtube¹. Esta experiência também será relatada na forma de livro, brevemente disponível.

Essas ações em favor da cultura oceânica engajaram e transformaram a equipe do Maré de Ciência e pessoas de diferentes gerações, que foram impactadas direta ou indiretamente por elas. Dessa forma, fica o convite para o leitor conhecer melhor o trabalho, através do site e redes sociais².

1 Disponível em: <https://maredeciencia.com.br/cultura-oceanica/>. Acesso em: abril 2021.

2 Disponível em: <https://maredeciencia.com.br>. Acesso em: abril 2021.

Referências

ALLISON, E. H.; KURIEN, J.; OTTA, Y.; DEDI, A.; BAVINCK, J. M.; CISNEROS-MONTEMAYOR, A.; FABINYI, M.; JENTOFT, S.; LAU, S.; MALLORY, T. G.; OLUKOJU, A.; VAN PUTTEN, I.; STACEY, N.; VOYER, M.; WEERATUNGE, N. *The human relationship with our ocean planet*. Washington: World Resources Institute, 2020. Disponível em: <https://oceanpanel.org/blue-papers/Human-RelationshipwithOurOceanPlanet>. Acesso em: abr. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. *Report of the world commission on environment and development: our common future*. Genebra, 1987. Disponível em: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>. Acesso em: abr. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: abr. 2021.

UNESCO. *Cultura Oceânica para todos – Kit Pedagógico*. Manuais e Guias da COI, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373449>. Acesso em: abr. 2021.

UNESCO-COI. *Intergovernmental Oceanographic Commission (IOC) of UNESCO*. In: *Implementation Plan – United Nations Decade of Ocean Science for Sustainable Development 2021-2030*. Disponível em <https://oceanexpert.org/document/27347>. Acesso em: abr. 2021.



Barbara Lage Ignacio é bióloga formada na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em duas décadas de dedicação à ciência e ao mar, mergulhou na biologia marinha, ecologia, genética, bioquímica e microbiologia. Antes de se tornar professora do Instituto do Mar da Universidade Federal de São Paulo (2013), passou por outras universidades públicas e institutos de pesquisa no Brasil e no exterior. Barbara sempre acreditou que o conhecimento científico pode ajudar a transformar a sociedade. www.maredeciencia.com.br



Andrezza Justino Gozzo Andreotti é apaixonada pelo mar e por ensinar desde que se conhece por gente. Trilhou toda sua carreira acadêmica na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). É biomédica, cientista e professora do Instituto do Mar da Unifesp, desde 2012. Desenvolve projetos nas áreas de bioquímica, biotecnologia e sustentabilidade, sempre pensando em como reverter os achados científicos em benefícios para a sociedade. Integra a equipe do Maré de Ciência desde 2020.



Tatiana Martelli Mazzo é graduada em Ciências com habilitação em Química pela USC de Bauru. Possui mestrado e doutorado em Química pela UNESP. Em seu pós-doutorado, entrou no universo da nanotecnologia e continua nessa área. Como docente do Instituto do Mar da UNIFESP desde 2014, atua pesquisando nanotecnologia e biotecnologia aplicadas em energias renováveis e remediação ambiental. Educadora de coração e paixão, em 2018 passou a integrar a equipe do programa Maré de Ciência e trabalhar com letramento científico. Além disso, abraçou a missão de promover ações de estímulo e fortalecimento da inserção e permanência de mulheres na ciência.



Ronaldo Adriano Christofolletti é um entusiasta da ciência como transformadora da sociedade. Biólogo de formação e com a carreira inicialmente na área da biodiversidade marinha e dos processos reguladores de ecossistemas marinhos costeiros, expandiu suas ações na comunicação científica e uniu as experiências para a comunicação sobre o oceano. É treinador de programas de cidadania, educação e comunicação científica do British Council, membro do Comitê Assessor de Comunicação da UNESCO para a Década do Oceano, da Coalização Ciência e Sociedade e do Comitê Assessor para a Década do Oceano para o Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações.



PROJETO TONINHAS/UNIVILLE: CONHECER E COMUNICAR PARA CONSERVAR

Daiana Proença Bezerra,
Marta Jussara Cremer

Univille – Universidade da Região de Joinville

1. Introdução

Quando falamos de conservação da biodiversidade no Brasil nem sempre lembramos que nos referimos ao território que abriga a maior riqueza de espécies do planeta (BRASIL, 2000). Porém, associado a esse grandioso título, vivemos a realidade de uma intensa pressão antrópica que ameaça de forma cada vez mais acentuada os diferentes biomas que ocorrem no território brasileiro, onde se encontram *hotspots* de biodiversidade (CONSERVATION INTERNATIONAL, 2021). Para garantir a conservação dessa *biodiversidade*, distintas instituições e setores da sociedade vêm buscando o desenvolvimento de ações pautadas em ampliar o conhecimento sobre esta biodiversidade e compartilhar este conhecimento com a sociedade por meio de diferentes estratégias de comunicação.

Nesse contexto, muitas são as regiões e espécies que precisam de atenção e instituições da sociedade civil lançam mão de estratégias para promover a conservação, como o uso de espécies bandeira (PÁDUA, SOUZA, 2007). As espécies bandeira são espécies carismáticas, que servem como um símbolo para atrair o apoio do governo e da sociedade na implementação e desenvolvimento de programas que envolvem a conservação dela propriamente dita, mas também de outras espécies simpátricas menos atraentes, contribuindo para a conservação do ecossistema como um todo (ISA-SI-CATALÁ, 2011; BROWNELL *et al.*, 2019).

Assim, a toninha (*Pontoporia blainvillei*) é um pequeno cetáceo de comportamento muito discreto, o que faz com que seja pouco conhecida da população em geral. Há décadas vem sofrendo com um intenso declínio de suas populações, o que fez com que hoje seja vista como uma espécie ameaçada de extinção em nível mundial (SECCHI, WANG, 2012) e também no Brasil (BRASIL, 2014). Sua proximidade com a região costeira do Brasil, Uruguai e Argentina, incluindo a baía Babitonga (SC)¹, faz com que a espécie esteja vulnerável à intensa pressão exercida pela atividade pesqueira que existe no litoral. Embora a captura de cetáceos seja proibida, a captura incidental em redes de emalhe tem levado centenas de indivíduos à morte nas últimas décadas, inclusive a toninha (SECCHI *et al.*, 2003).

1 Estuário que envolve seis municípios do litoral norte do estado de Santa Catarina

As toninhas foram registradas pela primeira vez na baía Babitonga, no litoral norte de Santa Catarina, em 1996 (CREMER, SIMÕES-LOPES, 2005). Eram conhecidas por habitar águas costeiras, com até 50 metros de profundidade, desde o norte do Espírito Santo até o norte da Patagônia Argentina. Desta forma, sua ocorrência num ambiente estuarino é considerada uma situação incomum para a espécie. A presença dessa população residente, estimada em 50 a 80 toninhas, permite ampliar o conhecimento, fazendo da Babitonga um grande laboratório natural. Além disso, facilita a obtenção de imagens que são utilizadas por várias instituições em todo o mundo, dando visibilidade e abrindo o caminho para a sensibilização da sociedade (figura 1).

Figura 1. Grupo de três toninhas nas águas da Baía Babitonga, litoral Norte de Santa Catarina.



Fonte: Projeto Toninhas (2021)

É nesta conjuntura que nasce, primeiramente, o projeto Cetáceos da Babitonga ponderando que os trabalhos sempre abrangeram o boto cinza (*Sotalia guianensis*), espécie simpátrica na região (CREMER et al., 2009). Desde sua origem, o projeto foi estruturado em quatro linhas principais: pesquisa, educação ambiental, comunicação e políticas públicas. Dito isso, vamos abordar especificamente as linhas de atuação da educação ambiental e da comunicação.

Desde o início das pesquisas, sabíamos que a atual situação de ameaça de extinção das toninhas está intimamente ligada à atividade pesqueira. Temos consciência de que apenas a pesquisa científica não é capaz de mudar essa realidade, havendo a necessidade de intervenções no âmbito das políticas públicas relacionadas à fiscalização e ao reordenamento pesqueiro de forma regional e nacional, e até mesmo internacional, levando em conta toda a área de distribuição da espécie. Ação desafiadora no contexto político do nosso país, cuja burocracia é lenta e costuma não ouvir as partes envolvidas diretamente nas situações em questão. Ressaltamos, ainda, que a destruição dos habitats costeiros pela presença de empreendimentos portuários, especulação imobiliária e a poluição marinha também são impactos relevantes à sobrevivência das toninhas, fato que amplia a nossa necessidade de interação e comunicação para além dos pescadores.

Assim, buscamos adequar nossas ações educacionais para que conversassem com os diferentes públicos e proporcionassem o engajamento social. A reconexão entre o ser humano e a natureza é um caminho desafiador e felizmente bons exemplos são observados em projetos que atuam na região costeira, com a chamada educação ambiental costeira e marinha. Estas ações já conseguiram somar resultados positivos (PEDRINI, et al., 2009).

2. Procedimentos Metodológicos

Desse modo, o *Programa de Educação Ambiental do Projeto Toninhas* surgiu no ano de 2011 considerando a abordagem da *espécie bandeira*, com a missão de tornar a toninha um animal símbolo, ícone das regiões costeiras do país, associando a presença dela à qualidade de vida desses e nesses ambientes. Nosso objetivo é popularizar a espécie, ao mesmo passo que inserimos a problemática relacionada com o alto grau de ameaça de extinção em que ela se encontra atualmente. A valorização dos saberes tradicionais dos pescadores artesanais e comunidades costeiras e suas outras formas de conhecimento também são parte importante dessa construção. Porém, temos consciência de que engajar pessoas em temas que são coletivos não é tarefa fácil. Sá (2005) discute sobre a incapacidade política que temos de reverter riscos ambientais e a exclusão social, que pode ser associada ao fato de que, muitas vezes, a comunidade não se sente parte e não se identifica com o ambiente, não se reconhecendo parte responsável pelo cuidado. Assim, organizamos as nossas ações de educação ambiental seguindo a tendência crítica trazida por (IARED, V. G. et al., 2011), que inclui o “contexto histórico, cultural, político e social dos conflitos ambientais”, entre outros pontos.

A partir disso, detalhamos algumas das ações e estratégias educativas e comunicacionais lembrando que, para executar essas ações, o projeto contou com três fases de apoio financeiro substancial. Dessa forma, elaboramos um conjunto de ações com o objetivo de interagir com públicos distintos e compor etapas importantes.

O Espaço Ambiental Babitonga (ESAB) é um espaço educador que fica na Unidade São Francisco do Sul da Univille, junto à sede do projeto. Ao longo desses anos, o ESAB foi essencial para fortalecer as ações de educação ambiental com o público escolar, uma vez que já recebeu mais de 40 mil visitantes nestes 11 anos de atuação. Os monitores são alunos da graduação de Biologia Marinha, que realizam a visita guiada principalmente para turmas de estudantes do ensino fundamental e médio, comunidade local e turistas. A baía Babitonga é o tema guarda-chuva e o acervo biológico composto por esqueletos, moldes em tamanho natural, painéis e outros materiais relacionados com animais marinhos da região. Além da exposição, o espaço abriga uma trilha em um bosque com remanescentes de floresta ombrófila densa e de manguezal, com acesso ao estuário da Babitonga. Esses ambientes proporcionam aos visitantes momentos de contemplação e experimentação, que são fundamentais para despertar as ligações entre ser humano-natureza que costumam estar adormecidas (OLIVEIRA, 2016).

Outra ação contínua é atender a demanda por palestras em escolas e universidades. Além disso, a participação em eventos do calendário ambiental também é feita com frequência, como “junho verde” (alusivo ao Dia Mundial do Meio Ambiente, capi-

taneado pela própria Univille) e “Dia Internacional de limpeza de rios e praias” (desenvolvido pela equipe da secretaria de Meio Ambiente de São Francisco do Sul). Essas são importantes oportunidades de estarmos com a comunidade.

Quando falamos especificamente sobre a fase I, de 2011 a 2013, não podemos deixar de mencionar a elaboração e publicação do livro paradidático *A toninha Babi e sua turma*. Esse material foi produzido por membros da equipe, que criaram um enredo com o foco na conservação das toninhas e ecossistemas costeiros que existem ao redor da baía Babitonga. Foi distribuído de forma impressa para instituições e escolas dos municípios de entorno da baía e atualmente está disponível em nossa homepage (www.projetotoninhas.org.br). No mesmo período, foi produzido o documentário *Toninhas: no limite da sobrevivência* (CREMER, et al., 2012), que aborda a situação da toninha em diferentes regiões ao longo de sua distribuição, bem como as estratégias até então realizadas para reduzir o impacto causado pela captura incidental. Este documentário foi legendado para o espanhol e inglês, e amplamente distribuído no Brasil e em outros países, ainda constando no canal do projeto *Toninhas no youtube*.

Durante a segunda fase, de 2013 a 2015, desenvolvemos a Exposição itinerante *Bichos da Babitonga*, iniciativa que se originou pela nossa percepção da dificuldade de que muitas escolas públicas tinham de visitar o ESAB. Dessa forma, fizemos o caminho inverso, levando às escolas uma parcela do acervo preparado especialmente para estas exposições. Essa atividade possibilitou ter contato com um número representativo de estudantes e professores, visto que a equipe atendia uma escola, levando materiais fora do cotidiano e proporcionando uma experiência visual e lúdica para os estudantes.

O *Artesanato da Conservação* foi uma abordagem utilizada para desenvolver educomunicação socioambiental com artesãos locais. Através de cursos e oficinas sobre técnicas de artesanato, conhecimentos sobre a fauna local e empreendedorismo, buscamos transformar o artesanato local numa ferramenta potencial para a difusão dos objetivos da conservação. A representação da fauna e flora nas peças agregou valor aos produtos, tem potencial de despertar o pertencimento ao território e de gerar uma lembrança marcante ao visitante.

Depois de um intervalo de dois anos sem apoio financeiro de patrocinador externo, retomamos com a fase III do projeto durante os anos de 2017 e 2019. Nesta etapa, expandiu suas ações para o território da Área de Proteção Ambiental da Baleia Franca (APABF), situada no sul de Santa Catarina e composta por nove municípios litorâneos. Assim, foram dois conjuntos de ações elaborados para alcançar distintos públicos: na Babitonga, a equipe recebeu mais de 5 mil estudantes e professores no ESAB. A realização de palestras e a participação em eventos igualmente foram momentos importantes, que nos proporcionaram retomar a interação com a comunidade local e turistas. Jogos lúdicos que abordam temáticas relacionadas com a conservação das toninhas foram incluídos nesses eventos. Ainda na Babitonga, elaboramos um curso de *Observação da Natureza*, com o intuito de incentivar a realização do turismo de base comunitária, a partir de condutores capacitados.

No território da APABF, contamos com a parceira do Instituto Australis para sediar o *Cantinho da Toninha*, um minimuseu com acervo biológico e peças lúdicas, que auxiliam na abordagem das temáticas que envolvem a conservação das toninhas. Esse conjunto de materiais ficou exposto durante os dois anos na sede do Instituto Australis, em Imbituba (SC). O tema foi incluído na visita monitorada que já oferecíamos. A realização de palestras e participação em eventos do calendário ambiental também foram ações desenvolvidas pela equipe no território da APABF. Entre os eventos merece destaque a *Maratoninha*, maratona de corrida que desenvolvemos em parceria com o Instituto EKKO, que contou com mais de 100 estudantes e professores de Garopaba (SC).

Nos últimos anos, as redes sociais também se tornaram uma importante forma de interagir com o público e ampliar o alcance de divulgação de nossas ações, e até mesmo sensibilizar as pessoas através desse universo digital. Ainda, dentro das inovações tecnológicas, nós criamos dois aplicativos no estilo de games, *Toninha's Life* e *Toninha's Adventure*, jogos educativos que recriam o ambiente e características da vida das toninhas. Estão disponíveis para iOS e Android, são gratuitos, de classificação livre e traduzidos para o inglês e espanhol.

A animação de as aventuras da toninha Babi (CREMER et al., 2018) também foi um material novo, sendo desenvolvido para auxiliar no processo de popularização da espécie. Os seis episódios da série estão disponíveis no canal do projeto *Toninhas no YouTube* e, além de fazerem sucesso com as crianças, da mesma forma cativaram jovens e adultos. Os professores estão utilizando esse material para trabalhar com seus alunos e tratar da temática da conservação da toninha e valores como amizade.

Também atentamos para estarmos alinhados com os objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU (Agenda 2030), principalmente o *Objetivo 14* (Vida na água). Além disso, observamos que nossas ações dialogam com o desenvolvimento da Década da Ciência Oceânica para o desenvolvimento sustentável (2021-2030) da ONU e disseminação da *Cultura oceânica* para todos (UNESCO, 2020).

Assim, nós, do projeto *Toninhas*, entendemos que conservar as toninhas não deve ser visto apenas como um objetivo pontual, uma vez que os ambientes marinhos e costeiros estão tão ameaçados quanto a espécie. Vemos que a conservação é oportunidade para a recuperação dos recursos pesqueiros, além do envolvimento social em questões ambientais, que objetivam e melhora a qualidade de vida das populações humanas.

3. Considerações finais

Ao longo desses anos, procurando sempre evoluir em nossas escolhas e com base em reflexões e avaliações, vimos ser fundamental ter um olhar especial para a educomunicação. Trabalhar na perspectiva de que as pessoas têm diferentes olhares para a biodiversidade nos auxiliou a perceber que distintas estratégias devem ser utilizadas a fim de nos aproximarmos de diferentes histórias e momentos de cada pessoa (THIEMANN et al., 2016). Também não podemos deixar de ressaltar os tantos desafios que caminham junto aos projetos de conservação, sendo o apoio financeiro um dos mais importantes e complexos. Nesse contexto, faremos o possível para que nossas

atividades sejam continuadas, ora de maneira mais ampla, ora de uma área menor, mas sempre com o pensamento de que a educação é essencial para o processo de engajamento e conservação da biodiversidade, principalmente no país que mais detém dessa riqueza.

Referências

- BRASIL. *Ministério do Meio Ambiente*. Portaria MMA 444, de 17 de dezembro de 2014. DOU 245, seção 1, 17 de dezembro de 2014.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Biodiversidade e Florestas. *Convenção sobre diversidade biológica (CDB)*. Brasília, 2000.
- BROWNELL, R. L. et al. Bycatchingill net fisheries threatens critically endangered small cetaceans and other aquatic megafauna. *Endang Species Res* 40, 2019, p. 285-296.
- CONSERVATION INTERNACIONAL. *Biodiversity Hotspots. Targeted investment in nature's most important places*. Disponível em: <https://www.conservation.org/priorities/biodiversity-hotspots>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.
- CREMER, M.J. et al. *As aventuras da toninha Babi – Episódio 1. Viva a Babi*. Projeto Toninhas, 2018. Disponível em: <https://youtu.be/ZM-PmXWYLANI>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.
- CREMER, M.J. et al. *Toninhas: no limite da sobrevivência*. Projeto Toninhas, 2012. Disponível em: <https://youtu.be/UDp58oylt9w>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.
- CREMER, M. J.; SIMÕES-LOPES, P. C.; PIRES, J.; S. R. Occupation pattern of a harbor inlet by the estuarine dolphin, *sotalia guianensis* (P. J. van Benéden, 1864) (Cetacea, Delphinidae). *Braz. Arch. Biol. Technol.* v. 52, n.3, may/june 2009, p. 765-774.
- CREMER, M. J.; SIMÕES-LOPES, P. C. The occurrence of *pontoporia blainvillei* (Gervais & d'Orbigny) (Cetacea, pontoporiidae) in an estuarine area in southern Brazil. *Revista Brasileira de Zoologia* 22, 2005, p. 717-723.
- IARED, V. G. et al. Coexistência de diferentes tendências em análises de concepções de educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental*, v. 27, jul/dez. 2011.
- ISASI-CATALÁ, E. Los conceptos de especies indicadoras, paraguas, banderas y claves: su uso y abuso en ecología de la conservación. *Interciencia* 36(1), 2011, p. 31-38. 2011.
- OLIVEIRA, S. M. Espaços educadores e estratégias educativas para a conservação de predadores. In: OLIVEIRA, Haydée Torres de [et al.] *Educação ambiental para a conservação da biodiversidade: animais de topo de cadeia* [livro eletrônico]. São Carlos: Diagrama Editorial, 2016.
- PÁDUA, S. M.; SOUZA, M. G. Pesquisa e Implementação de Programas de Educação Ambiental em ONGs: o Caso do IPÊ – Instituto de Pesquisas Ecológicas. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 2, n. 1, 2007, p. 111-124.
- PEDRINI, A. G. et al. *Emblematic Coastal and Marine Environmental Education Projects in Brazil*. Coastal and Marine Environmental Education, 2009.
- SÁ, L. M. Pertencimento. In: FERRARO-JUNIOR, Luis Antonio (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores*. 1. ed. Brasília: MMA Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

SECCHI E.R.; OTT P.H.; DANILEWICZ, D. Effects of fishing by-catch and the conservation status of the franciscana dolphin, *Pontoporia blainvillei*. In: *Marine mammals: fisheries, tourism and management issues*. Collingwood: CSIRO Publishing, 2003, p. 174-191.

SECCHI, E.; WANG, J. Y. *Pontoporia blainvillei* (Rio Grande do Sul/Uruguay) subpopulation). The IUCN Red List of Threatened Species 2012: e.T41761A17690417. <https://dx.doi.org/10.2305/IUCN.UK.2012.RLTS.T41761A17690417.en>. 21 march 2021.

THIEMANN, F. T. et al. Educação ambiental para a conservação da biodiversidade: ani-mais de topo de cadeia [livro eletrônico]. In: OLIVEIRA, Haydée Torres de [et al.]. *Educação ambiental para a conservação da biodiversidade*. São Carlos: Diagrama Editorial, 2016.



Daiana Proença Bezerra. Bióloga e educadora ambiental. Coordenadora de educação ambiental do Projeto Toninhas entre 2017 e 2019.



Marta Jussara Cremer. Bióloga, mestre em Ecologia e Recursos Naturais e doutora em Zoologia. Docente da Univille e coordenadora do Projeto Toninhas.

QUAL EDUCOMUNICAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE

Claudemir Edson Viana, Irma Neves

1. Introdução

1.1. A demanda da área da saúde por educomunicação

Este texto apresenta uma experiência de integração entre a academia e a extensão na área de serviços com o projeto Educom Saúde SP, que vem sendo executado desde 2019 no estado de São Paulo. O projeto é resultado da parceria entre a Superintendência de Controle de Endemias (SUCEN), órgão da Secretaria de Saúde do estado de São Paulo, o Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE) e a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom).

No estado de São Paulo, existe um programa de vigilância e controle denominado *Diretrizes para prevenção e controle das arboviroses*. São feitas revisões periódicas do programa, em seus diferentes eixos, com o objetivo de aprimorar o processo de trabalhos e os resultados que impactam a saúde da população.

Foi na avaliação de 2017 que se discutiu, dentre outros, um dos eixos do programa, denominado ações integradas de comunicação, educação e mobilização social, onde foram destacadas as iniciativas realizadas e os resultados alcançados na redução dos casos de doenças transmitidas pelo *Aedes aegypti*. Contribuiu com este debate uma apresentação sobre a educomunicação feita por Irma Neves, após rápida pesquisa na internet, e, mesmo assim, com pouco aprofundamento sobre o tema, foi recomendado pelo grupo, a busca de assessoria técnica e mais conhecimentos sobre a educomunicação¹.

1 Saiba mais: http://www.saude.sp.gov.br/resources/cve-centro-de-vigilancia-epidemiologica/areas-de-vigilancia/doencas-de-transmissao-por-vetores-e-zoono-ses/doc/arboviroses/revi-sao2020_diretrizes_arboviroses290620.pdf



Um dos principais aspectos da avaliação foi o de se ter poucos resultados das ações de educação, comunicação e mobilização social para o controle da dengue, havendo consenso de que o impacto das mesmas estavam bem aquém do desejado além do crescente aumento dos índices de infestação do mosquito. Desde a década de 90 ocorreram sucessivas epidemias de dengue no estado de São Paulo, apesar dos esforços dos profissionais da saúde dos municípios paulistas.

A partir das recomendações da avaliação do Programa buscaram-se oportunidades para aprofundar conhecimentos sobre educomunicação. Em meados de 2018, a ABPEducom promoveu o curso de extensão de formação em educomunicação, do qual participou Irma Neves, que integra a equipe da Secretaria da Saúde do estado de São Paulo. Este curso contou com professores e pesquisadores especialistas, também pesquisadores colaboradores do NCE/USP, além de alguns docentes de Licenciatura em Educomunicação e Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP).

Com o desenvolver das aulas, foi proposta a tarefa de elaborar um projeto de intervenção social por meio da educomunicação, como parte dos requisitos de avaliação. A ideia era levar a educomunicação, seus princípios e suas práticas para a área da saúde, especialmente no enfrentamento das arboviroses se tornou mais concreta. Mesmo após o encerramento do curso, o diálogo entre Irma Neves e os professores Ismar de Oliveira Soares e Claudemir Edson Viana continuou fértil. Durante todo um semestre, a distância e em alguns encontros presenciais, foi se desenhando o projeto Educom Saúde SP até o final de 2018, quando então foi apresentado pela SUCEN à Secretaria de Saúde do estado para obter o apoio institucional e os recursos necessários para sua execução.

O projeto Educom Saúde SP tem por escopo a capacitação em serviço, de profissionais da saúde do estado e de municípios de São Paulo, para a incorporação dos princípios da Educomunicação em sua prática de trabalho. Como parte da formação propõe-se a elaboração do plano de intervenção denominado Plano Conjunto de Ações Educomunicativas (PCA). O PCA deve ser implementado após a conclusão da formação, e busca atender as necessidades do território, com base no diagnóstico de contexto e com o apoio da rede local de aliados.

A maioria dos PCAs não pode ser colocada em prática devido a pandemia do COVID-19, mas alguns projetos conseguiram avançar na execução de atividades desde que a capacitação foi concluída com ótimos resultados. A boa repercussão da capacitação entre os profissionais da saúde dos municípios e da Secretaria da Saúde permitiu à equipe do projeto apresentar proposta de continuidade e expansão da oferta para os demais municípios do estado entre 2020 e 2022, devendo chegar ao final a pouco mais de mil cursistas atendidos.

Para 2020, havia sido prevista a repetição do curso na modalidade semipresencial para a capacitação de mais de 300 cursistas durante o ano, divididos em duas edições, uma em cada semestre, oriundos de cidades entre 50 e 100 mil habitantes. No entanto, com a pandemia da Covid 19 que inviabilizou qualquer ação presencial, a ideia teve que ser rapidamente alterada para se tornar uma capacitação totalmente a

distância.

Com a aprovação da Secretaria de Saúde à continuidade do projeto com novas edições, o primeiro grande desafio do Educom Saúde SP foi replanejar a formação para ações somente a distância, optando por providenciar a produção de material em diversas linguagens para compor o Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso, hospedada nos servidores da secretaria, por meio da atuação técnica da equipe do CEFOR. Em menos de quatro meses, tinha-se o primeiro módulo do curso (Nível I) para iniciar a formação em agosto daquele ano, tão adverso para todos. Era sem estrutura e equipamentos adequados à atuação da equipe de produção, visto que a ação foi individual e em suas residências. Foi necessário repensar todo material para a estruturação do curso no ambiente virtual, como os vídeos, as atividades de interação, os objetos pedagógicos digitais, as ferramentas e formulários dos exercícios. Enfim, tudo aquilo que a programação pedagógica exigia do curso. De 16 tópicos passou a carga horária de 72 horas de capacitação.

Neste ano de 2020 foi implementada a Assessoria de Desenvolvimento de Projetos Educomunicativos (ADPE) para se continuar próximos aos egressos do curso, denominado de veteranos. A finalidade era apoiar os profissionais da saúde no percurso de execução dos PCAs em seus territórios. Esta estratégia permitiu manter e fortalecer a rede de profissionais da saúde que passaram pela formação em educomunicação. Para tanto, foram indicados dez egressos para assumirem a função de interlocutores regionais de educomunicação, criando, assim, mecanismos para a estruturação, ampliação e consolidação da rede de apoio a cada ano, com novos egressos.

Outro resultado da edição de 2020 com a capacitação realizada foi a participação de 330 profissionais de 102 cidades entre 50 e 100 mil habitantes. Com a nova modalidade do curso totalmente a distância, a tutoria se tornou ainda mais especial, exigindo frequentes reuniões de planejamento, avaliação e estudos entre os oito tutores e a equipe de gestão do projeto Educom Saúde SP, para aplicar e acompanhar o percurso dos profissionais nas atividades propostas.

O curso foi estruturado na plataforma do Moodle em três níveis de ação pedagógica:

Da 1ª a 4ª semana – Nível I (Acolhimento e Introdução);

Da 5ª a 12ª semana – Nível II (Educomunicação e Linguagem);

Da 13ª a 16ª semana – Nível III (Elaboração do Plano Conjunto de Ação Educomunicativa em Saúde).

Em cada nível, foram trabalhados conteúdos de interesse para o programa pedagógico. No caso, três áreas de conhecimento estão presentes em cada nível, aprofundando seus elementos à medida que a turma passa de um nível para outro. A estes conteúdos que somam conhecimentos, semana após semana, denominou-se de Trilhas. São elas:

Trilha A – Cenários Epidemiológicos e a Educomunicação

Trilha B – Planejamento da Ação Educomunicativa

Trilha C – Práticas de Linguagem

Educomunicação em tempos de pandemia Qual Educomunicação nas políticas públicas de saúde?

A Trilha A se volta para jogar luz sobre o objeto central do curso: a análise dos cenários epidemiológicos e seus determinantes e condicionantes, e o papel que a educação poderá exercer no contexto da saúde pública.

A Trilha B conduz o cursista no caminho do diagnóstico e do planejamento das ações, levando-o à construção do Plano Conjunto de Ações Educomunicativas em Saúde (PCA), no decorrer do curso. O processo de disponibilização de conteúdos obedecerá a uma sequência programática de três níveis.

A Trilha C aproxima paulatinamente o olhar do cursista para as linguagens da comunicação, identificadas como recursos tecnológicos indispensáveis nos processos de mobilização dos grupos locais em favor das causas da saúde pública.

As atividades de interação promovidas no curso obtiveram bastante sucesso, principalmente as sete *webinars* (videoconferência) realizadas no percurso dos três níveis do programa de formação, trazendo especialistas e profissionais da comunicação, da saúde e de outras áreas. Inclusive, por meio de uma live, viabilizou-se a participação de veteranos em encontros com cursistas para a troca de experiências, o que foi muito positivo para orientar os trabalhos de elaboração dos PCAs. Também os exercícios de produção midiática como os relatos em áudio, o registro em mapa interativo, a produção de minivídeo e a exploração de recursos das redes sociais tornaram o percurso formativo bastante enriquecedor.

Em 2020, foram elaborados pouco mais de 50 PCAs abrangendo temas que passam por diferentes abordagens como a vigilância contra escorpiões, que é uma realidade muito presente no interior do estado, ações contra as leishmanioses e dengue, projetos para as salas de situação, atuação em conjunto de pessoas e instituições do território nos processos de comunicação e educação, dentre outros.

A implementação desses projetos depende das condições impostas pela pandemia da Covid 19, das condições de atuação dos profissionais e da estrutura de saúde pública e das medidas de distanciamento social. De qualquer forma, estes veteranos passam, então, a contar constantemente com a assessoria de desenvolvimento de projetos educacionais, por intermédio da ação de profissionais formados em educação e, por extensão, o Educom Saúde SP e sua equipe de profissionais, articulando-se, assim, duas etapas do projeto: formação e assessoria em educação.

A previsão para 2021 é atender 100 municípios entre 10 a 50 mil habitantes, e em 2022 atender 150 municípios abaixo de 25 mil habitantes, sendo 30 deles com menos de 5 mil habitantes. Há muitos municípios pequenos no estado e nem todos poderão indicar profissionais para serem capacitados, mas aqueles que desejarem poderão participar do processo formativo em Educação. Pretende-se manter a modali-

dade do curso totalmente a distância, enquanto for necessário, torcendo para que seja possível oferecer a formação em educomunicação na modalidade semipresencial, pois a força dos encontros presenciais é bem mais efetiva, embora os resultados alcançados na edição 2020 também demonstram o sucesso dos resultados.

2. Alguns resultados de projetos educucomunicativos

Os PCAs elaborados pelos cursistas na edição de 2020 ainda estão no princípio de execução, por isso não estão no escopo de análise dos resultados. O grupo de profissionais da saúde que fizeram a capacitação em 2019 enfrentaram muitas dificuldades de execução do que fora planejado, visto as condições sanitárias da Covid 19.

No entanto, há casos de sucesso muito emblemáticos e que servem de referência e motivação para outras iniciativas. Por isso, é interessante apontar alguns aspectos destes casos.

Um dos casos interessantes de PCA executado foi o de Bertiooga, onde uma agente de saúde, que também é professora, fortaleceu sua rede de colaboradores e rapidamente propuseram o projeto "Se esta rua fosse minha". A partir da famosa música popular infantil, os moradores de cada rua assumiram o compromisso de melhorar a qualidade das vias públicas do bairro. Exemplos foram a retirada de entulhos, limpeza das calçadas e com isso combateram as condições que favorecem a procriação de insetos e roedores. E em cada rua, o projeto promoveu mobilização dos moradores para intervir no espaço com melhorias, com ideias de plantio de horta comunitária na localidade ou mesmo um jardim público.

Outro caso na cidade de Catanduva foi o uso da hashtag #catanduvacontradengue, mediante a qual a comunidade se envolveu na produção e circulação de diversas peças de comunicação, de várias linguagens como a de vídeos, programa de rádio, cartazes, memes, enfim, todos os recursos disponíveis para comunicação entre as pessoas pela internet, sobre a epidemia das arboviroses e a atuação necessária de todos e todas.

O projeto Educom Saúde SP também trouxe oportunidades para os agentes da saúde que atuam há muitos anos de refletirem sobre suas práticas profissionais, com a perspectiva de ter o olhar diferenciado e entender melhor os processos de comunicação e educação no atual contexto da internet e cultura digital. Desse modo estimular os profissionais de saúde a experimentar novas práticas de atuação na comunidade por meio da mobilização de parceiros no território em um processo coletivo e participativo de planejamento para solução de saúde pública.

Educomunicação em tempos de pandemia Qual Educomunicação nas políticas públicas de saúde?

Pode-se constatar isso no decorrer do curso e também em muitos relatos dos cursistas como o que segue:

Uma maneira de trabalhar a educação em saúde de forma mais ampla, com novas possibilidades de mídias e considerando muito mais as necessidades da população do que apenas aquilo que o profissional imagina ser importante (cursista 2020).

Assim, a educomunicação oportuniza aos profissionais da saúde não só maior contato com ferramentas e tecnologias de comunicação e informação do contexto digital e em rede, mas também a compreensão sobre o potencial que tem o diálogo direto e respeitoso com a comunidade, e a entender que o trabalho deve ser feito “com” e não “para” as pessoas de um determinado território.

Ao pensar “em qual” educomunicação se está falando na área da saúde pública, deve-se referenciar o potencial que a prática dialógica, aberta e horizontal entre os sujeitos sociais, oferece e contribui na mobilização de pessoas e grupos, em torno do bem-estar coletivo e da qualidade de vida da população.

Referências

- ABPEDUCOM. Educomunicação e Saúde no IV Encontro Brasileiro de Educomunicação da USP. *Revista Educação do Instituto Claro*, 2012. In: Projetos de educomunicação trazem avanços para a saúde. Profissionais contam experiências. Acessível em: <<https://www.institutonetclaroem-bratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reporta-gens/projetos-de-educomunicacao-trazem-avancos-para-a-saude/>>; Ver também <<https://www.agenciajovem.org/wp/educomunicacao-e-saude/>>
- CONSANI, M. A. & MORAIS, H. M. M. Educomunicação e saúde: uma relação ainda por ser construída. In: *XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, São Paulo, 5 a 9 set. 2016. Acessível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002792218.pdf>
- JANES, Marcelus William; MARQUES, Maria Cristina da Costa. A contribuição da comunicação para a saúde: estudo de comunicação de risco via rádio na grande São Paulo. *Revista Saúde e Sociedade on-line*, vol. 22, n. 4, 2013, p. 1205-1215. Acessível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902013000400021>.
- LAGO, Cláudia; CONDEIXA, Denise; ROMANCINI, Richard. A gestão da educomunicação na saúde: análise de uma experiência. In: *XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, UERJ, 5 a 9 de set. 2005. Acessível em: <<http://www.port-com.intercom.org.br/pdfs/45823976561046228997562803542841328571.pdf>>.
- SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. Dengue no estado de São Paulo: situação epidemiológica da dengue e ações desenvolvidas em 2014/2015. In: *Boletim Epidemiológico Paulista (BEPA)*, vol. 12, n. 143, 2015, p. 23-32.

Educomunicação em tempos de pandemia Qual Educomunicação nas políticas públicas de saúde?

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

SOARES, Ismar de Oliveira; Viana, Claudemir Edson; FERREIRA, I. T. R. N.; HENRIQUES, L. F. Educom Saúde SP. Um projeto de mobilização do poder público e da população paulista para ações integradas na vigilância e controle do mosquito *Aedes Aegypti*. In: *Boletim Epidemiológico Paulista (BEPA)*, v. 16, 2019, p. 13-22.

http://portal.saude.sp.gov.br/resources/ccd/homepage/bepa/edicao-2019/edicao_184_-_abril_2.pdf?fbclid=IwAR05zgg9D1Q0dZ_UXWtGgZLZW-VGHily8KlyKmp__iuleTaEq-DARSWF-fafs

VIANA, Claudemir Edson. A educomunicação possível: práticas e teorias da educomunicação revisitadas por meio de suas práxis. In. *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para diálogo intercultural*. *Revista Comunicação e Educação*, ABPEDUCOM, 2017, p. 925-943.

VIRAÇÃO; UNICEF. *Eu comunico, tu comunicas, nós educamos: educomunicação*.

Acessível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/br_educomunicacao_vira.pdf

XAVIER, Jurema Brasil; SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson (org.).

Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural.

Revista Comunicação e Educação, ABPEDUCOM, São Paulo, 2017, p. 925-943.



Claudemir Edson Viana. Universidade de São Paulo Professor doutor da Escola de Comunicações e Artes da USP, onde leciona Licenciatura em Educomunicação e no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Coordena o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) e é secretário executivo da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom).



Irma Teresinha Rodrigues Neves Ferreira. Assessora técnica de saúde pública, diretoria de combate a vetores, da superintendência de controle de endemias, secretaria de Saúde do estado de São Paulo.



FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA PANDEMIA: ESTRUTURA, MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES

Patricia Jantsch Fiuza, Jonatan Santos Bereta,
Lilian Isana Gonçalves Rocha Oenning,
Maria Helena Machado Sorato, Paula Behenck Machado,
Vitoria Gabrielle Milioli

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Campus Araranguá –
Laboratório de Mídia e Conhecimento – Programa de Pós-Graduação
em Tecnologias da Informação e Comunicação

1. Introdução

Pesquisa e investimentos públicos para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação existem há mais de cinco décadas no Brasil. Foram vários projetos governamentais com o objetivo de inserir as TIC na educação, implementados a partir da década de 80, geralmente em parceria com as universidades públicas brasileiras (ALMEIDA, VALENTE, 2016; FIUZA, ROCHA, 2015; GIACOMAZZO, FIUZA, 2014). Recentemente, em março de 2020, com a pandemia mundial, ocasionada pela Covid 19, surgiram várias ações no Brasil, em todos os níveis desde o federal, estadual e municipal que restringiram as atividades presenciais de seguirem normalmente. A educação foi uma das áreas afetadas, onde desde escolas de ensino básico até cursos técnicos e de nível superior precisaram encontrar alternativas para o enfrentamento do distanciamento social determinado pelos decretos.

No estado de Santa Catarina, as aulas presenciais foram suspensas em todo o território a partir do decreto 509, de 17 de março de 2020, que declarou situação de emergência por causa da pandemia. As consequências indicaram a necessidade de um significativo aumento no uso de tecnologias na educação. No entanto, poucas alterações pedagógicas, de fato, puderam ser implementadas, visto a urgência em se realizar ações emergenciais de retomada da educação, que acabaram por ser mais experiências feitas por professores inexperientes no uso das tecnologias. Por outro lado, esse incremento no uso das TIC em atividades educativas fez emergir um debate acerca do processo ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias em todos os níveis de ensino, mas especialmente na educação básica, por ser uma área menos acostumada ao uso destes recursos.

Este trabalho apresenta as impressões de um grupo do Laboratório de Mídia e Conhecimento (LABMIDIA) composto por uma professora coordenadora do curso, um professor ministrante e mais quatro tutoras, além de mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação (PPGTIC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), durante uma ação de formação de um grupo de

professores de uma rede municipal de educação. O curso de extensão foi proposto a partir da demanda da Secretaria de Educação do município, na busca de preparar, organizar e identificar iniciativas de educação remota (como chamado nos documentos federais) ou educação não presencial (como denominado nos decretos do estado de Santa Catarina), que se qualificam como intervenções inovadoras e capazes de promover a aprendizagem por intermédio da tecnologia.

2. Tecnologias interativas na sala de aula: atualizações das práticas docentes – edição emergencial – Mídias digitais na educação

O curso foi disponibilizado totalmente a distância no período de 13 de abril a 15 de maio de 2020, com uma carga horária de 20 horas, distribuídas conforme a estrutura apresentada na tabela 1. A plataforma *Moodle* foi a escolhida para a criação da sala virtual do curso, mas outras plataformas, tais como o *Google Classroom* também foram usadas nas atividades exigidas ao longo do curso. A equipe completa que conduziu a capacitação foi integrada por um coordenador institucional, um coordenador pedagógico, um professor conteudista, quatro tutores e equipe de suporte técnico e administrativo.

Para a exposição dos conteúdos, foram definidos quatro módulos, onde cada um era composto por um livro digital (ferramenta própria do Moodle, que contém textos, imagens, vídeos, links e arquivos indexados), atividades e recursos externos. Os participantes deveriam concluir a leitura dos livros digitais, além de realizar todas as atividades propostas para poder avançar nos módulos. Cada módulo, bem como os assuntos abordados nos livros, estão sumariamente expostos na tabela 1.

Tabela 1. Estrutura do curso

Módulos	Abordagens
Introdução	Apresentação do curso e roteiro de estudos, como utilizar o Moodle e seus recursos, canais de comunicação e funcionamento das tutorias.
Objetos digitais de aprendizagem	Conceitos e finalidades, como criar e utilizar, criação e manipulação de conteúdo digital.
Plataformas de ensino-aprendizagem	Conceitos e finalidades, como utilizar os recursos, redes sociais na educação, fazendo e gerenciando publicações.
EaD versus ensino remoto	Compreender a estrutura EaD, diferenciar EaD de ensino remoto, elaborar modelos e planos de ensino para o ensino remoto.
Avaliação final	Parecer dos participantes sobre o curso, atividade externa de conclusão, avaliação final e autoavaliação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Cabe destacar que o curso foi estruturado para ser oferecido totalmente a distância com uma sugestão de cronograma para ser finalizado em duas semanas de atividades assíncronas. Entretanto, foi necessário ser prorrogado por duas vezes, tendo em vista as dificuldades que os participantes apresentaram com o uso das tecnologias propostas e também com a gestão do tempo de estudo.

3. Formação de professores

Com a pandemia decretada e a liberação de atividades não presenciais, as instituições ou redes de ensino para a realização das atividades remotas necessitaram de mudanças nas práticas pedagógicas, ou seja, o professor precisou de suporte pedagógico que fornecesse condições para atuarem nesse momento diferenciado. Infelizmente, muitos não estavam capacitados à inserção de atividades não presenciais e da utilização de metodologias para esse processo de ensino, devido à sua formação profissional inicial que não lhes propiciou tal habilidade. Na visão de Almeida e Valente (2016), para a apropriação pedagógica das mídias e da utilização das TICs, há a necessidade de serem oferecidas oportunidades aos profissionais da educação.

Uma crescente preocupação se apodera das instituições de educação e em especial dos professores. Encontrar caminhos para continuar o processo de construção do conhecimento, bem como achar formas de facilitar o acesso aos recursos didáticos e tecnológicos, era visto como base para dar continuidade ao ano letivo.

A utilização produtiva das TIC, em contexto de sala de aula, exige que os professores adquiram competências técnicas e pedagógicas, associadas a um forte sentido de desenvolvimento profissional e interesse em inovar, assumindo-se como prioritária a aposta em formação contínua (FORTE; MESQUITA, 2020).

Para Santos et al. (2012), a formação docente precisa ser uma ação contínua, contextualizada, significativa, coletivizada, partilhada e articulada nas diversas instâncias institucionais. Nesse sentido, é fundamental uma formação continuada do docente e nesse cenário indefinido que a pandemia trouxe, a formação se insere, como uma necessidade inerente à própria natureza dinâmica e contraditória do fazer pedagógico. Dessa forma, as ações de formação devem se aproximar dessa nova prática e da multiplicidade de aspectos que a caracterizam.

Formar professores que não estavam acostumados ao uso das tecnologias no contexto pedagógico, em um curso no formato totalmente a distância foi um grande desafio, não só para a equipe do LABMIDIA, como também para a equipe da Secretaria de Educação do município e dos próprios professores. Sentimentos variados de incerteza, medo, alegria e surpresa foram presentes nas atividades, pois um novo modelo precisou surgir para dar conta das restrições determinadas pela pandemia. Não há vergonha em ser intimidado pelas transformações nos avanços da tecnologia. A mudança na mentalidade de um professor para abraçar a tecnologia como uma ferramenta de

ensino é onde acontece a diferença entre manter as velhas formas de ensino e entrar em um novo mundo de educação (FRANCO-MADRIGAL, 2016).

Bereta (2021) ressalta que apesar do programa de formação descrito anteriormente apresentar uma aparente resistência de muitos professores quanto à utilização de tecnologias digitais no contexto escolar, essa reação pode não ser uma resistência propriamente dita, mas sim o reflexo da ausência de habilidades para o uso das TIC, especialmente as digitais.

Considerando que o novo cenário de inovação tecnológica na educação pede uma postura renovada do professor, com papel de orientador e mediador das aprendizagens dos estudantes, acima de tudo um guia, que explora o sentido crítico em tudo o que o estudante aprende (BENTO, LENCASTRE e PEREIRA, 2018 apud ARAÚJO E RAMOS, 2020). É salutar entender que as tecnologias digitais não substituirão ou diminuirão a importância do papel e função do professor, mas sim que elas servem como ferramentas importantes para aproximar o ensino formal das novas gerações e ampliar e intensificar o processo de aprendizagem.

4. Tutor em curso a distância: conceitos, características e função

Com o intuito de auxiliar a Secretaria de Educação do município e em particular os professores dessa rede de ensino, a equipe do LABMÍDIA ministrou um curso contando com o auxílio de quatro (04) tutores, para auxiliarem os cursistas em suas dificuldades. Todos eram alunos de mestrado e com bastante experiência no uso das tecnologias no contexto educacional. O tutor, como parte primordial em um curso não presencial, fornece apoio aos envolvidos. Como já definiam Sarmet e Abrahão (2007), o papel do tutor é mediar a interação entre os instrutores, os alunos e as instituições, bem como atender às diferentes demandas dos alunos.

Os tutores tiveram como finalidade principal orientar no processo de aprendizagem dos cursistas, assegurando o cumprimento dos objetivos de ensino e até sugerindo fontes adicionais, quando necessário, já que entre suas habilidades precisa demonstrar a capacidade de gerenciar e fazer a gestão de sua equipe de cursistas, tendo domínio sobre o conteúdo e competências de comunicação e de mediação (SARMET e ABRAHÃO, 2007).

Nos Referenciais de qualidade do MEC para educação superior a distância (MEC, 2007, p.21), a definição de tutor está assim descrita: “[...] um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico”. Neste documento, a função do tutor ainda é classificada de duas formas, o tutor presencial, que atende estudantes em um polo de ensino, que é um local físico devidamente credenciado junto ao MEC e o tutor a distância, que pode estar distante geograficamente do aluno, pois exerce o seu trabalho via ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

No caso do curso aqui relatado, as tutoras exerceram suas atividades totalmente a distância via Moodle, o AVEA adotado, visto que naquele momento (abril de 2020) a pandemia assim exigia essa metodologia.

Konrath *et al.* (2009, p. 5) citam algumas características específicas necessárias para que os tutores desenvolvam um bom trabalho, sendo elas: “dinamismo, criticidade, capacidade de interagir e propor interações entre os alunos, conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de informação e comunicação”. Outro fato importante para as autoras é que professores e tutores sejam aptos conhecendo os fundamentos da plataforma EaD e modelos de tutoria existentes.

5. Relato de experiência da tutoria

Diante do que foi mencionado anteriormente, neste tópico serão apresentados aspectos do curso sob a perspectiva das tutoras. A partir da análise das observações e relatos das experiências vividas durante o acompanhamento dos professores cursistas, algumas reflexões são levantadas.

Tabela 2. Distribuição dos participantes por tutor

Tutor	Grupo de Professores	Quantidade de inscritos	Nunca participaram ou desistiram	Concluintes
Tutor 1	A – E	47	15	32
Tutor 2	F - M	46	17	29
Tutor 3	N - Z	59	31	28
Tutor 4				
		152	63	89

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Em relação à distribuição dos participantes por tutor, o grupo de professores pelo qual a tutora 1 (T1) foi responsável tinha 47 participantes, com nomes que iniciavam com letras de A a E, dos quais 32 finalizaram o curso. O grupo da tutora 2 (T2) abrangeu 46 cursistas, cujos nomes com iniciais das letras de F a M, dos quais 29 concluíram as atividades. As tutoras 3 e 4 (T3 e T4) começaram com professores em que os nomes iniciam com letras de N a Z, tendo ocorrido a inclusão de novos cursistas durante o processo, outros de faixa nominal diferentes. Assim, tiveram (T3 e T4) 59 cursistas sob a tutoria, sendo que destes 28 completaram o curso até o final, ou seja, conseguiram terminar todas as atividades e receberam o certificado. Alguns cursistas

se cadastraram no curso, mas, infelizmente, não realizaram nenhuma atividade ou assistiram ao longo do módulo.

Quanto ao perfil dos cursistas, T1 afirma que desde o início do curso notou que a maioria dos professores tem uma grande dificuldade em usar as tecnologias. Para ajudar o educador, foram feitos tutoriais em vídeo mostrando como entrar na plataforma do programa. Os professores entravam em contato para tirar dúvidas. Citavam o fato de não terem muito contato com as tecnologias e não terem conhecido esse tipo de plataforma enquanto cursavam o ensino superior. Apesar das dificuldades, eles se mostraram muito esforçados, buscavam a tutoria através do fórum de dúvidas ou pelo whatsapp para sanar os problemas e realizar as atividades. Uma que gerou mais dúvidas, foi com os sites Kahoot e Mentimeter, mas também foi uma das ações de que mais gostaram de terem experimentado, por ser algo diferente e interativo.

O T2 descreve um grupo bem eclético, com professores que dominavam as tecnologias apresentadas, mas outros que não conheciam absolutamente nada. As primeiras atividades foram realizadas com facilidade, mas na medida em que o curso avançava percebiam-se as dificuldades de alguns. O maior obstáculo encontrado entre os cursistas foi a falta de utilização das tecnologias em sala de aula, o exercício da prática, pois "só aprendemos quando utilizamos" (Cursista 1). Muitos possuem redes sociais, usam ferramentas como whatsapp para se comunicar, contudo, não integram as tecnologias como ferramenta de trabalho. Lembrou o relato de uma cursista: "Não consigo fazer esta atividade, o que é isso" (Cursista 2)? Outras confessaram solicitar ajuda dos filhos ou colegas de profissão para executar as atividades. O acesso à internet foi um problema evidente durante o curso, pois muitos não tinham rede domiciliar, utilizavam somente o acesso por meio do celular. Isso foi observado durante as atividades com sites como o Kahoot e Mentimeter, que geraram mais dúvidas e a necessidade de procurar ajuda ao desenvolvê-las. Apesar das dificuldades, ficou claro a vontade de aprender e de usar novas plataformas e tecnologias em sala de aula.

O T3 destaca que seu grupo foi bem diverso, com pessoas que não encontraram nenhum tipo de adversidade para fazer as atividades, enquanto outras estavam em um ritmo mais lento e precisavam de mais suporte. As mensagens que respondeu eram de dúvidas, reclamações por não conseguirem fazer a atividade, vontade de aprender e persistência. Embora nunca tenham visto certas ferramentas, estavam engajadas e felizes pela oportunidade, enquanto outras pessoas se queixavam nunca ter visto determinada ferramenta e diziam que não conseguiriam aprender sem que tivessem um tutor presencial. Houve os que se empenharam e enviaram iniciativas muito boas e também os que estavam dedicados a aprender com o curso, corrigir, refazer e tentar novamente.

Segundo T4, durante o curso alguns professores entraram em contato para obter maiores informações de como realizar alguma das atividades, uma vez que não conheciam as ferramentas apresentadas. Foi necessário contato com o cursista para repassar eventuais defasagens, auxiliando-os para o entendimento de como proceder. Ela observou uma maior dificuldade por parte dos cursistas em desenvolver as ativida-

des no aplicativo Google Sala de Aula, sendo este módulo o que determinou a falta da conclusão por alguns. Sobressai o interesse e a vontade deles em aprender e utilizar as tecnologias e ferramentas, principalmente pelo momento diferenciado que estavam passando devido à pandemia provocada pelo coronavírus.

No que se refere às impressões gerais das tutoras, T1 salientou que por meio dessa tutoria foi possível notar a dificuldade que os professores tinham em empregar novas plataformas e tecnologias, porém a maioria possuía muita vontade em aprender para aproveitar em suas aulas. Considera muito importante estas observações, porque os docentes buscavam o auxílio para entender melhor as atividades, buscando conseguir finalizar e concluir o curso. A T2 ressaltou a necessidade de investimentos em equipamentos, treinamento e capacitação permanente dos professores, tendo em vista a constante mudança que as tecnologias promovem diariamente. Esta nova geração, que é conhecida como “Z”, de crianças nascidas no início de 2000, ao longo do advento da internet e do crescimento das novas tecnologias digitais (smartphones, videogames, aplicativos para celulares, entre outros).

Já T3 acompanhou o trabalho dos professores em cada etapa do curso, checando o envio das tarefas, solicitando alterações quando necessário, marcando a tarefa como finalizada, para que eles pudessem passar para a seguinte, bem como atividades incompletas, arquivos que não haviam sido enviados. Procurou auxiliar, encorajar e engajar os professores a cumprirem cada uma delas, para finalizarem o curso.

Por sua vez, T4 relatou que alguns cursistas solicitaram mais tempo para estudarem os materiais e realizarem as atividades, já que não conseguiam avançar e encerrar no prazo estipulado inicialmente. Diante desse entrave, por parte dos cursistas, foi necessário expandir o tempo para conclusão. Para ela, esse curso foi muito importante para os envolvidos, devido ao isolamento social, que direcionou a educação presencial para a educação não presencial, e requereu dos profissionais da educação uma maior percepção e engajamento em utilizar as tecnologias na sua prática escolar.

6. O que dizem os professores cursistas

Os resultados que serão apresentados a seguir foram coletados por meio de questionários antes, durante e após a conclusão da capacitação dos professores, através de formulários digitais. A amostra compreende dados de 152 professores que realizaram a inscrição para o curso, provenientes de 175 professores concursados no município.

Dos 152 professores de diferentes níveis de ensino, que fizeram a inscrição, 89 realizaram todas as atividades propostas e concluíram o curso com êxito, representando 58,55% do grupo. Os demais finalizaram apenas parte do programa em virtude do prazo. De forma geral, o programa indicado teve um ótimo aproveitamento pelos participantes obtendo um índice de satisfação geral de 4,19 em uma escala de 0 a 5.

Foi aplicado um questionário a fim de identificar o perfil dos professores, suas relações com as tecnologias digitais e suas percepções sobre o uso destas no ensino. Como resultado, os participantes eram em sua maioria um público feminino (88,23%), com idade acima dos 30 anos (98%) e mais de 15 anos de magistério (96,39%), com suas formações acadêmicas ainda nos anos 90, que lecionam do 1º ao 9º ano do ensino fundamental (88,24%).

Quando questionados antes do curso sobre o emprego das TICs na educação, suas práticas e familiaridades para com as tecnologias digitais, 64% dos cursistas afirmaram não ter preparo suficiente para o uso de tecnologias digitais para suas aulas e 61,95% se consideravam inaptos para adaptar o ensino para a forma remota durante a pandemia, alegando falta de habilidades em relação às tecnologias digitais. De outro modo, 99% dos participantes alegaram depender de suporte, sendo as principais fontes de suporte amigos e familiares (85%), colegas de trabalho (80%) e vídeos na internet (95%). Dos 99% que garantiram depender de suporte, 19,8% disseram ter muito receio de utilizar tecnologias digitais para as aulas.

Ao longo do curso, durante os módulos, alguns questionários foram aplicados para monitorar a compreensão e aplicabilidade das tecnologias no contexto escolar dos participantes, visto que estas iriam ser utilizadas para as atividades no ensino não presencial. Apenas 15,3% mencionaram empregar algumas das tecnologias trabalhadas ao longo do curso em determinado momento durante os anos de magistério e 79,59% disseram que conhecem, mas nunca utilizaram um ambiente virtual de ensino. Quando indagados sobre o uso de TICs na educação, os participantes foram unânimes em assegurar a importância e necessidade de formação, onde 53,8% afirmaram buscar capacitação para melhor conhecer as tecnologias para as aulas.

Por fim, os participantes relataram dificuldades com algumas ferramentas propostas por serem em Inglês, além de problemas com algumas atividades e do ritmo do curso ser acelerado. Também tiveram ideias para melhor produção de conteúdo, de gravação de vídeos, uma melhor compreensão do uso das redes e mídias sociais para a educação, e as diversas possibilidades no meio digital.

7. Considerações finais

O curso foi feito em caráter emergencial para os professores da rede municipal, abordando os ambientes virtuais de aprendizagem, objetos virtuais de aprendizagem e plataformas interativas. Quanto à contribuição para esses professores, de modo geral, foi muito positiva, segundo relato dos próprios professores, pois o curso facilitou a utilização das tecnologias: “O curso contribuiu para que eu pudesse me esforçar mais, buscasse aprender sobre algumas ferramentas tecnológicas que eu considerava difícil de utilizar” (Cursista 3). Outro participante ainda descreveu que “o curso foi de grande valia à minha vida profissional, pois pude aprender e manusear com as plataformas e assim proporcionar um aprendizado digital *maravilhoso*” (Cursista 4). Além disso, foi citado que as ferramentas aprendidas poderão ser motivadoras aos estudos, “o curso

me possibilitou conhecer possibilidades de trabalhar com meu *aluno, utilizando* diferentes objetos de aprendizagem que irão motivá-los quanto à construção do *conhecimento*” (Cursista 5).

Assim, uma das ações do LABMIDIA, acerca da formação continuada de docentes, foi rapidamente adaptada para a oferta na modalidade a distância, visando à preparação dos professores do município em questão. Também oportunizou ao mesmo tempo a vivência de alunos no processo de uso das TIC, visto serem participantes de uma proposta de capacitação totalmente on-line, bem como a experiência de professores, pois o trabalho final do curso foi a proposição de um plano de aula com o uso dos recursos aprendidos em atividades e práticas pedagógicas.

Quanto às possíveis melhorias a serem feitas no curso, a mais citada foi quanto ao tempo disponível para realizar o curso e quanto ao retorno das atividades. Uma alternativa para esses problemas, seria a realização de um novo curso mais longo, uma vez que naquele momento os professores participantes tinham uma data limite para iniciar as aulas para o ensino emergencial. De modo geral, os professores participantes conseguiram conhecer as diversas plataformas, objetos e tecnologias disponibilizadas por meio da experiência de uso, o que contribui não só para poderem decidir pela adoção ou não destas nas suas propostas de aula como também entender como o aluno se sente durante o uso das mesmas. Um dos destaques dado por um dos professores foi “o curso ampliou minha visão de mundo, deixando o comodismo de lado, sabendo que tenho em minhas mãos ferramentas e recursos tecnológicos poderosos que facilitam o processo de *aprendizagem*” (Cursista 6).

No que diz respeito ao LABMIDIA e ao processo de formação de novos pesquisadores, o projeto envolveu alunos de graduação e pós-graduação da UFSC e permitiu, também, que a universidade contribuísse na comunidade local por meio de um projeto de extensão num momento tão sensível como a pandemia, que interferiu na vida de todas as pessoas, especialmente alunos e professores, foco deste trabalho.

Referências

- ALMEIDA, M.; VALENTE, J. Políticas de tecnologia na educação brasileira: histórico, lições aprendidas e recomendações. CIEB Estudos # 4, 2016. Disponível em: <http://www.cieb.net.br/wp-content/uploads/2016/12/CIEB-Estudos-4-Politic-as-de-Tecnologia-na-Educacao-Brasileira.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- ARAÚJO, A.; RAMOS, A. Integração de PBL e gamificação no ensino superior: perspectiva do professor que viveu a experiência. In: 5º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning (EJML), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2020, p. 156-163.
- BERETA, J. S. Competências digitais para a educação: mapeamento e aplicação web com base em um estudo de caso. Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Universidade Federal de Santa Catarina, campus Araranguá. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/223911/TCC_JonatanBereta_vfdc.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 jun. 2021.

FIUZA, P. J.; ROCHA, C. J. L. Tecnologias na educação de jovens e adultos: uma experiência com o uso dos tablets educacionais. In: TISE XX Congresso Internacional de Informática Educativa. Anais do XX Congresso Internacional de Informática Educativa, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemática, v. 11, 2015, p. 633-637.

FORTE, D.; MESQUITA, D. Contributo das tecnologias de informação e comunicação para a inovação pedagógica e curricular: os olhares e as experiências dos professores de três agrupamentos de escola em Portugal In: 5º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning (EJML), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2020, p. 156-163.

FRANCO-MADRIGAL, M. Teacher perspectives in using technology to support english learners. [Dissertação]. California State Polytechnic University, Pomona, 2016.

GIACOMAZZO, G. F. e FIUZA, P. J. A implantação do tablet educacional na perspectiva dos professores. Revista Tecnologias na Educação, ano 6, n. 11, dez. 2014. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art1-ano6-vol11-dez-2014.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

KONRATH, M. L. P.; TAROUCO, L. M. R.; BEHAR, P. A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE), v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13912/7819> Acesso em: 22 mai. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Referenciais de qualidade para educação superior a distância, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em: 22 mai. 2021.

MORAES, M.C. Informática Educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. Revista Brasileira de Informática na Educação, n. 1, set. 1997, p. 19-44.

SANTA CATARINA. (2020). Decreto 509, de 17 de março de 2020. In: Adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (covid-19) nos órgãos e nas entidades da administração pública estadual direta e indireta e estabelece outras providências.

SANTOS et al. Educação a distância, inovação e práticas pedagógicas: trajetórias da formação docente no ensino superior. In: FIUZA, Patricia Jantsch; GIACOMAZZO, Graziela Fátima; ZANETTE, Elisa Netto (org.). Tecnologias e inovações nas práticas: trajetórias e experiências. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

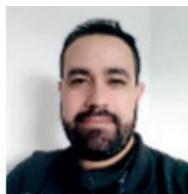
SARMET, Maurício Miranda; ABRAHÃO, Júlia Issy. O tutor em educação a distância: análise ergonômica das interfaces mediadoras. Educação em Revista, n. 46, 2007, p. 109-141.

TOLEDO, Priscilla Bassitt Ferreira. O comportamento da geração Z e a influência nas atitudes dos professores. In: IX Simpósio de excelência em gestão e tecnologia. Rezende: Associação Educacional Dom Bosco, 2012. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/38516548.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

Educomunicação em tempos de pandemia Formação pedagógica na pandemia



Patricia Jantsch Fiuza. Doutora (2012) e Pós-doutora (2013 e 2020) em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS. Mestra em Engenharia de Produção (2002) e graduada em Psicologia em 1997 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, é professora adjunta da UFSC campus Araranguá nos cursos de Fisioterapia e Tecnologias de Informação e Comunicação e do Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação na linha de pesquisa em Tecnologia Educacional. É pesquisadora associada dos grupos de pesquisa em Psicologia Comunitária (GPPC-UFRGS), em Mídia e Conhecimento (GPM & C UFSC) e no grupo de pesquisa interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (EduC-Digital-UNESC). Trabalha com os temas da psicologia do trabalho e organizacional, bem-estar e qualidade de vida na Infância e Adolescência, Educação a Distância e Tecnologias Digitais na Educação.



Jonatan dos Santos Bereta. Pós-Graduação lato sensu em docência para a educação profissional pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Faz parte do grupo de pesquisa do LabMídia da UFSC (Araranguá). Atuou como pesquisador no projeto L'accès à l'information et sa compréhension da Universidade do Quebec a Montreal (UQAM) no Canadá em 2019. Bacharel em tecnologias da informação e comunicação pela UFSC. Possui graduação em gestão de recursos humanos pela Uniftec. Atua como microempresário, na consultoria em gestão da informação, treinamentos profissionais e desenvolvimento de aplicações digitais. Tem experiência nas áreas de administração com ênfase em consultoria empresarial, administração de pessoas e educação profissional e desenvolvimento web.



Maria Helena Machado Sorato é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia de Informação e Comunicação (PPGTIC), na linha de pesquisa tecnologia educacional na UFSC. Possui especialização em Ciências da Natureza e em coordenação pedagógica. Graduação em licenciatura em Ciências e habilitação em Matemática pela Fundação Educacional de Criciúma (1993). Atualmente, é assistente técnica-pedagógica (coordenação) na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Tem experiência na área de educação, com ênfase em tecnologia educacional, planejamento e projetos educacionais.



Vitoria Gabrielle Miliolli é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia de Informação e Comunicação (PPGTIC), linha de pesquisa tecnologia educacional pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Educomunicação em tempos de pandemia Formação pedagógica na pandemia



Paula Behenck Machado é formada em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia de Informação e Comunicação (PPGTIC), linha da tecnologia educacional pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).



Lilian Isana Gonçalves Rocha Oenning. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia de Informação e Comunicação (PPGTIC), na linha de pesquisa tecnologia educacional pela UFSC. Graduada em artes visuais pela UNESC, pedagogia pela UNINTER, especialista em arte educação e metodologia de ensino, educação e direitos humanos e redes de proteção social pela Unisul. Formada em gestão escolar e arteterapia pela Faculdade São Fidelis. Já atuou como secretária de educação, esporte, cultura e turismo e na secretaria de Ação Social na Prefeitura de Meleiro. Atualmente, exerce a função de professora titular da disciplina de Artes na Escola de Educação Básica Municipal Ines Tonelli Napoli/Meleiro (SC).



FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: CULTURA DIGITAL E IDENTIDADE MIDIÁTICA DOCENTE NA PANDEMIA

Lauro Roberto Lostada, Gleice Assunção
da Silva, Daniela Karine Ramos, Dulce Márcia Cruz

Universidade Federal de Santa Catarina

1. Introdução

Este estudo busca emergir a discussão acerca de algumas questões que vêm sendo discutidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Edumídia – Educação, Comunicação e Mídias, da Universidade Federal de Santa Catarina, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As pesquisas do grupo estão voltadas para a área de educação e mídias, na interface entre a comunicação, educação e linguagens em suas diversas aproximações com a educação a distância, a formação docente para as mídias e os jogos digitais.

Dentre as reflexões que vêm sendo realizadas, compartilham-se, neste capítulo, duas pesquisas (uma defendida no mestrado e outra no doutorado) que conversam entre si no mesmo objeto de estudo: Educação na cultura digital, formação de professores e identidade midiática. As pesquisas também convergem com o mesmo contexto: o *Curso a distância de especialização em Educação na Cultura Digital*, que teve como objetivo formar educadores para integrar crítica e criativamente as tecnologias digitais de comunicação e informação aos currículos escolares (RAMOS, 2017) e envolveu 767 profissionais da educação em exercício na rede pública do estado de Santa Catarina.

A tese de doutorado intitulada *A jornada do herói e a identidade midiática docente no contexto da cultura digital* (LOSTADA, 2020) caracterizou-se por ser um estudo do tipo qualitativo, com o objetivo de investigar como, diante do cenário da cultura digital, as narrativas autobiográficas poderiam colaborar para a construção de uma identidade midiática docente (IMD). A pesquisa investigou os participantes (n= 293) da *Especialização em Educação na Cultura Digital* em diversas fases de sua formação.

Já a dissertação de mestrado *Formação de professores para o uso de jogos digitais: um estudo com os egressos do curso de especialização em educação na cultura digital* (SILVA, 2018) apresenta um estudo exploratório que teve a finalidade de investigar se o processo de formação dos professores no curso favoreceu a implementação e a integração dos jogos digitais em suas práticas pedagógicas. A investigação averiguou

a formação de professores da rede pública (n=91) que participaram como alunos do Núcleo de Estudos (NE) denominado *Jogos digitais e aprendizagem*.

A cultura digital pode ser definida como o conjunto de práticas, costumes e formas de interação que são realizadas a partir do universo do ciberespaço e da cibercultura, onde o sujeito sofre profundas transformações na forma de pensar e de se relacionar com os outros e com o próprio mundo ao seu entorno (LÉVY, 1999). Corroborar-se, assim, que nas várias instâncias e espaços de práticas sociais da cultura digital têm havido uma transformação da tessitura organizacional das relações humanas, inclusive no que diz respeito à própria identidade.

Por atuar no coletivo de sujeitos mediatizados pelas tecnologias e linguagens, mediados por um conjunto de gêneros digitais e de competências, habilidades e atitudes para o uso de mídias digitais, a escola se vê constantemente provocada a reinventar-se (CRUZ, 2018). Assumiu-se a posição de que as tecnologias influenciam na identidade do professor, pois as mudanças sociais advindas provocam novos modelos culturais, nos quais a aprendizagem passa a se dar de forma cooperativa, através de acordos tácitos de relacionamento temporário, mediante interesses comuns (JENKINS, 2008). Há, portanto, uma tensão inequívoca nas escolas entre o tradicional e o inovador, instigando a análise de procedimentos que sejam capazes de promover uma revisão desses modelos pedagógicos, tendo em vista uma educação mais adequada às novas realidades (JENKINS, 2008).

Essas novas formas de comunicação exigem dos docentes a aquisição de competências, habilidades e atitudes, que englobem o fazer pedagógico e que inclua as tecnologias digitais na educação. Tal demanda ficou evidenciada no contexto escolar mundial diante da mudança urgente e obrigatória nas práticas pedagógicas dos professores em razão da Covid 19, que obrigou a suspensão das atividades letivas presenciais, levando professores e estudantes de todo o mundo a migrarem para o ensino on-line.

Em face dos novos cenários da cultura digital que foram gerados pela pandemia, os docentes foram impulsionados a se adequarem às atribuições e às competências de um novo perfil profissional. Nesse sentido, é preciso a discussão perante uma formação de professores que reforce a reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas, permitindo-os ampliar e compartilhar com seus pares os caminhos possíveis de serem trilhados.

2. Procedimentos metodológicos

Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa descreve uma metodologia qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994). A escolha prioritária pelos aspectos qualitativos oferece um acesso à multiplicidade do campo educativo e dos saberes escolares por meio do contato direto com a situação investigada (LÜDKE, 2001). Em relação aos procedimentos metodológicos, o delineamento é o de um estudo de cam-

po, de acordo com Gil (2002), focalizando o estudo em uma comunidade de formação docente (estudos), não geográfica. Pautou-se na realização de uma investigação acerca do desenvolvimento do modelo pedagógico de formação proposto pela Especialização em Educação na Cultura Digital, a fim de captar estratégias e contribuições para a produção de cursos na modalidade a distância, que possam contribuir com o processo de autoformação docente por intermédio da reflexão de suas próprias práticas.

2.1. Caracterização do contexto da pesquisa

A Especialização em Educação na Cultura Digital (ECD) foi desenvolvida por um grupo de professores de instituições de ensino superior de todo o país, com propósito de formar educadores para integrar crítica e criativamente as tecnologias digitais de comunicação e informação aos currículos escolares (RAMOS et al., 2013), sendo ofertada inicialmente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), todos durante o ano de 2014.

Em Santa Catarina, a ECD foi oferecida pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Realizado entre 2014 e 2016, teve como público-alvo os profissionais da educação em serviço, oriundos da rede pública de Santa Catarina (SILVA, 2017).

2.2. Instrumentos da pesquisa

Fundamentam este diagnóstico os estudos de Lostada (2020) e Silva (2018), que tomam como base a ECD, com o intuito de examinar como o modelo de formação proposto pode basear projetos emergentes similares onde o professor reflita sobre sua prática, adaptando-a aos novos cenários da cultura digital. Além do levantamento sobre o curso (material didático, atividades e conteúdos), são utilizados na pesquisa de Lostada (2020) os resultados de um questionário aplicado em 2018, com 52 egressos concluintes e 92 não concluintes da formação. Também servem como subsídio para a análise da capacitação os dados coletados em um curso de extensão, ainda em 2018, de 60 horas, do Centro de Educação a Distância da Universidade do estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC). O curso de extensão Narrativas, Autobiografia e Formação de Educadores (NAFE) acolheu 73 cursistas, sendo 47 provenientes da ECD e 26 da UDESC, retratados na investigação de Lostada (2020). Da dissertação de Silva (2018), servem de subsídio os 91 questionários e cinco entrevistas semiestruturadas aplicadas com os egressos da ECD, especificamente os professores que realizaram o núcleo de estudos *Jogos digitais e aprendizagem*.

3. Resultados e discussão

A ECD teve uma carga horária total de 360 horas e foi estruturada em torno de três grandes pilares: o Plano de Ação Coletivo (PLAC), o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e os Núcleos de Estudo (NE). Diante da proposta do curso de pensar “a escola a partir dela mesma” (RAMOS et al., 2013, p. 6), uma das condições para a inscrição dos cursistas foi a de eles fazerem parte de um grupo de, pelo menos, quatro professores, dois gestores e um formador em suas escolas de atuação. A distribuição das turmas em Santa Catarina obedeceu a um ordenamento regional que agrupava as escolas e seus grupos de professores, com o objetivo de facilitar o trabalho colaborativo para a realização das atividades do curso, particularmente no que dizia respeito ao Plano de Ação Coletivo (PLAC). O PLAC visava, colaborativamente, a promover e executar propostas pedagógicas com o uso das tecnologias nas escolas dos participantes, para relacionar as atividades do curso à sua realidade escolar (RAMOS et al., 2013).

No programa da ECD, o PLAC era a coluna dorsal do curso, dando unidade ao projeto e instituindo um lócus de formação colaborativa entre os cursistas das escolas participantes. Os NE eram os módulos de aprofundamento das questões específicas do universo da cultura digital, oportunizando momentos de aprendizagem crítica aos cursistas, tanto no que se refere aos aspectos teóricos quanto práticos da proposta. O fundamento de cada um seria baseado prioritariamente em situações reais (cenários) a partir das quais se realizariam as análises necessárias para uma aprendizagem crítica, que pudessem aproximar a discussão à realidade dos cursistas. Embora o curso seja balizado por um trabalho cooperativo entre os grupos, o TCC foi pensado para ser feito individualmente, como uma reflexão crítica inspirada nas atividades do PLAC.

Os materiais didáticos foram produzidos para serem acessados de forma gratuita, apresentados no formato hipertextual através de composições textuais, de vídeo, animações, dentre outras linguagens. De acordo com Lostada (2020), em termos quantitativos, a ECD se estruturou, principalmente, em torno de quatro elementos: texto, imagem, vídeo e hiperlink. Quanto às ações desempenhadas pelos cursistas ao longo da ECD, foram usados: texto individual, fórum e plano de atividades. Esse resultado é muito semelhante ao que se verificou com relação aos conteúdos, pois, na prática, houve pouca exploração e um subaproveitamento das alternativas multimodais de aprendizagem (LOSTADA, 2020).

Os dados finais da ECD indicam que, dos 767 cursistas ingressantes no projeto, 71 acabaram desistindo, 562 foram reprovados e 205 aprovados mediante apresentação de seus TCCs (SILVA, 2017). Segundo levantamento realizado com 92 egressos não concluintes (LOSTADA, 2020), as principais causas foram a falta de tempo, a dificuldade em conciliar o trabalho, estudo e família, as informações imprecisas sobre o curso, além dos prazos curtos para a execução das tarefas e a falta de interação entre tutor/alunos e alunos/alunos. Um elemento impactante para o expressivo resultado acerca do abandono/reprovação, apontado pelos não concluintes, foi a interrupção das atividades durante quatro meses por causa da falta de recursos.

Para os que finalizaram a especialização, a avaliação da ECD foi bastante satisfatória. Na pesquisa encabeçada por Lostada (2020), com 52 dos 205 concluintes, 98% dos entrevistados consideraram que o projeto do curso não exerceu apenas um preparatório instrumental para o uso de tecnologias educacionais, mas promoveu um caráter reflexivo sobre as práticas pedagógicas, permitindo novas práticas nas escolas catarinenses. Os concluintes ponderaram que o programa teve como mérito o aproveitamento das experiências reais dos professores como forma de avaliar novas possibilidades pedagógicas (60%), além de ter sido capaz de fomentar competências para o uso consciente e crítico das mídias (52%), integrando os conteúdos e atividades solicitadas aos currículos das escolas participantes (48%), transformando a prática de consumo em um projeto capaz de estimular a produção de recursos (46%). Mais do que conceitos técnicos (58%), as principais competências desenvolvidas pela ECD nos cursistas foram, segundo eles, a habilidade de produção de conhecimentos por meio das mídias (90%), a aprendizagem de novas linguagens midiáticas e seu potencial (81%), a mudança de práticas (79%) e a criatividade ou habilidade de estar sempre disponível à mudança (79%).

Em complementariedade, os estudos de Silva (2018) também apontaram as contribuições da ECD quanto à inclusão das TIC no currículo da escola, quanto à relevância e à qualidade do conteúdo do curso e quanto à mudança de práticas e de paradigmas dos cursistas.

Os saberes docentes têm seu fundamento em fontes sociais e pragmáticas, pois estão interligadas ao trabalho, à experiência profissional e à identidade. Sendo assim, a permuta de práticas está associada aos saberes adquiridos através da experiência, os quais não se encontram sistematizados em teorias (SILVA, 2018). Nesse sentido, a avaliação de 92% dos profissionais pesquisados no grupo de egressos concluintes foi de que o curso conseguiu responder aos seus anseios, suscitando uma conversão em suas práticas. Mais que técnica, os cursistas observaram que tiveram seu letramento midiático ampliado a partir das competências e habilidades desenvolvidas. Ou seja, a formação lhes facultou ser mais criativos, intuitivos, produtivos e críticos a respeito das mídias e das diversas demandas sociais delas decorrentes.

Mesmo com as limitações da oferta, a ECD foi uma oportunidade para que os professores envolvidos repensassem suas práticas pedagógicas. A perspectiva adotada no projeto possibilitou que os professores, mais do que aprender a utilizar as tecnologias como instrumentos para uma melhor prática docente, pudessem se organizar coletivamente em suas escolas tendo em vista um objetivo comum. O curso serviu, portanto, como um incentivo à cultura da colaboração docente, no sentido que lhe dá Hargreaves (2001).

Lostada (2020) questionou os professores se as competências e aprendizagens obtidas através da ECD lhes forneceram um novo perfil ou uma nova identidade em relação ao uso das mídias e 96% confirmaram que perceberam tais mudanças. Um novo perfil de atuação e identidade docente após o processo formativo idealizado pela ECD ainda foi assinalado por Silva (2018), mencionando que a capacitação proporcionou por

recorrência da reflexão das práticas pedagógicas, o engendramento de um processo de transformação e autoformação, propondo um repensar de práticas, mediações pedagógicas e de modificação de realidades.

A ECD foi constituída como um modal formativo alicerçado nas experiências dos professores participantes, ou seja, estabeleceu-se a partir das narrativas de vida. De acordo com Silva (2018), mesmo que a construção de saberes docentes possa ser traduzida como um processo de autoformação que ocorre por meio de um método reflexivo individual, ele também se compõe mediante as reflexões coletivas. A análise em grupo, ao autorizar a partilha e a comunicação de experiências, pode favorecer, de acordo com Nóvoa (1997), as dimensões coletivas que consolidam o desenvolvimento de uma formação mútua. Mais do que qualquer outro elemento, o compartilhamento de saberes foi considerado por 58% dos egressos como o fator que mais contribuiu para a aprendizagem durante o projeto (SILVA, 2018). Com isso, a metodologia assumida na formação organizou um espaço de reflexão para um processo autoformativo, apto a promover uma nova identidade docente alinhada com a cultura digital (LOSTADA, 2020).

4. Conclusão

A junção das duas pesquisas, aqui brevemente descritas, permite pensar que se está diante da necessidade de novas conjunturas que oportunizam ao professor utilizar sua experiência pessoal e profissional como fonte de conhecimento para adequar seus projetos de ensino à nova realidade cultural que incide sobre a escola, suficiente para promover uma identidade profissional que o habilite a lidar com as múltiplas possibilidades e incertezas que o contexto da cultura digital acaba ocasionando, uma identidade midiática docente.

Ao centrar a formação na incerteza, desloca-se o professor de suas referências profissionais para que possa refletir sobre suas próprias ações, promovendo um espaço de aprendizagem autorreferenciada, capaz de fomentar um novo perfil profissional e uma identidade midiática docente.

Talvez o período de pandemia, que promoveu mudanças significativas no perfil docente, tenha sido capaz de instaurar uma nova identidade midiática docente, ainda em formação, necessitando de reflexões acerca das mudanças deste perfil em prol da consolidação dessas práticas, o que ainda precisa ser investigado. Em síntese, a revisão do modelo de formação proposto pela ECD aceitou o entendimento de que é válido projetos emergentes similares, adaptando-os aos novos cenários da cultura digital que foram gerados pela Covid 19. No entanto, reitera-se a necessidade de uma maior exploração dos modelos narrativos multimodais das atividades, bem como um trabalho de tutoria mais eficaz, que venha ao encontro de uma aprendizagem colaborativa.

Como sugestão de trabalhos futuros fica a possibilidade de construção de uma proposta autoformativa, que seja capaz de propor reflexões a partir das práticas docentes remotas e híbridas que foram vivenciadas durante o período de pandemia. Corrobora-se que o modelo de formação que foi abordado neste estudo possui potencial para o fortalecimento dessa nova identidade midiática docente, concretizando, assim, os conhecimentos e as novas práticas pedagógicas com integração das mídias que passaram a fazer parte do cotidiano.

Referências

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- CRUZ, D. M. *Letramentos e narrativas digitais de professores da educação básica: um estudo de caso da especialização a distância educação na cultura digital do PROINFO Integrado*. Relatório final de Produtividade em Pesquisa 2014. Florianópolis: MEN/CED/UFSC, 2018.
- HARGREAVES, A. O ensino como profissão paradoxal. Educação: agenda para o século XXI. In: *Revista Pátio*, Porto Alegre, ARTMED, ano IV, n. 16, fev/abr. 2001.
- JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008. LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LOSTADA, L. R. *A jornada do herói e a identidade midiática docente no contexto da cultura digital*. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74, abr. 2001, p. 77-96.
- NÓVOA, A. (org.). Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 1534.
- RAMOS, E. M. F. et al. *Curso de ECD: documento base*. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em <http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 ago. 2017.
- SILVA, G. A. *Formação de professores para o uso de jogos digitais: um estudo com os egressos do curso de ECD*. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- SILVA, H. C. da. *Curso de ECD*. Relatório final. Florianópolis: MEN/CED/UFSC, 2017.

Educomunicação em tempos de pandemia Formação de professores a distância



Lauro Roberto Lostada. É filósofo, doutor e mestre em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do grupo de pesquisa Edumídia (UFSC/CNPq).



Gleice Assunção da Silva. Pedagoga, doutoranda e mestre em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Membro dos grupos de pesquisa Edumídia (UFSC/CNPq) e LEMTES (Fiocruz).



Dulce Márcia Cruz. Professora associada ao Departamento de Metodologia de Ensino e Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em engenharia de produção (UFSC). Mestre em sociologia política (UFSC). Líder do grupo de pesquisa Edumídia (UFSC/CNPq).



Daniela Karine Ramos. Professora associada ao Departamento de Metodologia de Ensino e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Psicóloga, pedagoga, doutora e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Líder do grupo de pesquisa Edumídia (UFSC). É bolsista CNPq.

FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOCENTE COM JOGOS DIGITAIS: MÍDIA EDUCANDO COM O GAME COMENIUS

Denise Figueredo Loch, Dulce Márcia Cruz

Universidade Federal de Santa Catarina

1. Introdução

Este artigo pretende descrever o referencial teórico-metodológico e alguns resultados da formação docente para ampliação dos letramentos digitais de professores e estudantes de licenciatura em três cursos de extensão oferecidos durante a pandemia da Covid 19 na Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo principal foi oferecer metodologias e práticas pedagógicas inovadoras, utilizando como base o game Comenius, para investigar as possíveis aprendizagens dessa formação nas práticas e nos letramentos dos atores envolvidos.

A formação com o *game Comenius* faz parte de um projeto de pesquisa em andamento no Grupo de Pesquisa Edumídia – Educação, Comunicação e Mídias, da Universidade Federal de Santa Catarina, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que investiga as possibilidades educativas dos games, através da produção de narrativas sobre o jogo e o jogar em situações escolares.

Com o uso de novas tecnologias e da internet, a sociedade passou a se comunicar de forma diferente, nossas relações e cotidianos se modificaram, ultrapassando os limites do tempo e espaço. As transformações técnicas e tecnológicas que aconteceram ao longo dos tempos influenciaram o campo social (mudanças nos hábitos e costumes humanos), e assim não seria diferente com o uso da internet e do computador. São mudanças que interferiram na forma como nos relacionamos com o conhecimento. Novos modos de aprender e ensinar.

Professores e estudantes estão cada vez mais letrados digitalmente utilizando uma crescente quantidade de tecnologias em seu dia-a-dia, resultando numa cultura digital e os jogos são parte imprescindível desse novo contexto. No entanto, a cada vez, maior naturalidade e inclusão dos *gadgets* e redes sociais na vida cotidiana não é acompanhada na mesma proporção por uma formação para o aumento da habilidade dos docentes em usar essas mídias nas suas práticas pedagógicas, especialmente com relação à autoria de conteúdos e aos recursos educacionais e o compartilhamento de suas produções na rede.



Buckingham (2006) alerta que precisamos ter a coragem para lidar e preparar os alunos (e aqui incluímos os professores) para esse novo mundo, em que possam ser ativos e críticos. O foco no uso de jogos em situações de aprendizagem se justifica por permitir o desenvolvimento de diferentes competências, como autonomia, pensamento sistêmico e estratégico e a solução de problemas. Assim, o uso pedagógico dos jogos digitais pode ir além da construção do conhecimento em áreas específicas, tratando-os não como meras “máquinas de ensinar”, mas sim como artefatos culturais, que existem dentro de um contexto (social, cultural, econômico, histórico) mais amplo. Isso implica que, quando jogos digitais são utilizados em uma iniciativa pedagógica, o caráter cultural dessas produções não deve ser ignorado (PAULA; VALENTE, 2014).

O grande desafio da escola atualmente, posto por Santaella (2013), seria integrar os recursos que hoje temos disponíveis a nosso favor. Para que isso ocorra, é preciso considerar que os jogos digitais se inserem num momento de mudança do paradigma dominante na educação. O novo paradigma traz o desafio de tirar o foco na transmissão de informação e conhecimentos – que utilizava técnicas de repetição, memorização, reprodução – para o de uma nova postura que incentiva a exploração, a experimentação e a valorização das tentativas de acerto e erro (OROZCO, 2009).

Em 2020, devido ao agravamento da pandemia que assolou o mundo, causado pelo novo *coronavírus* denominado Covid 19, e o seu acelerado contágio, foi necessário se reinventar em meio às medidas restritivas de fechamento de diversos setores da sociedade, inclusive as instituições de ensino, com o intuito de controlar o avanço do vírus e das mortes. Diante de tal cenário, o sistema educativo do país precisou suspender suas atividades presenciais e se reestruturar para ofertar aulas, cursos e disciplinas de forma on-line. Muitos docentes já vinham procurando formação para trabalhar com diferentes mídias na educação e com jogos, mas com o novo contexto foi crescente a procura por cursos com essa temática.

Em junho de 2020, respondendo a um edital da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal de Santa Catarina, criamos o *Núcleo de Produção de Conteúdos Digitais Lúdicos* com “o objetivo de oferecer formação e ampliação de repertório cultural lúdico através de ações de incentivo à crítica, reflexão e práticas de uso de mídias digitais por meio da oferta de cursos formativos de extensão na modalidade não presencial (com atividades síncronas e assíncronas), abertos à comunidade interna e externa da UFSC”. Através do Núcleo, o grupo de pesquisa Edumídia¹ pretende “desenvolver competências para pesquisa, planejamento de uso e produção de jogos educacionais e incentivar aprendizagem das linguagens e modos de produção de narrativas digitais e práticas didáticas lúdicas de modo geral”.

A perspectiva teórica que embasa o Núcleo vem de três fontes: 1) das três dimensões da mídia-educação (educar com, sobre e através das mídias) visando à incor-

¹ In: <https://edumidia.paginas.ufsc.br/nucleo-de-producao-de-conteudos-digitais-ludicos/apresentacao/>

poração das mídias como ferramenta, objeto de estudo, cultura, conteúdo e prática de produção de aprendizagens na sociedade como um todo (BÉVORT; BELLONI, 2009); 2) da ampliação dos letramentos e do letramento lúdico/ludoletramento que, para Zagal (2010), acontece no desenvolvimento das competências para jogar, compreender os significados transmitidos pelos jogos e para criar os games; e 3) da aprendizagem baseada em jogos digitais, que, segundo Van Eck (2015), consiste em quatro abordagens principais: criar jogos digitais para ensinar aos alunos conteúdos; integrar jogos digitais comerciais no currículo; utilizar jogos educativos ou *serious games* no planejamento didático e na gamificação, que é o uso de elementos de jogos em contextos que não são jogos. Essa visão integrada define como fazemos tanto a produção do *game Comenius* como a oferta de oficinas de formação e de teste dos protótipos respaldados na proposta educativa do jogo.

2. Contextualização do game Comenius

Desde 2015, diversas versões do game *Comenius* vêm sendo produzidas (módulos 1, 2 e 3 on-line, jogo customizável on-line módulo 1 e 2, e de tabuleiro; jogo de tabuleiro mídias tradicionais; jogo de cartas *Comenius Pocket*). Esses dispositivos têm sido jogados em diferentes espaços, níveis e modalidades de formação (MÜLLER, 2017). A proposta é que, usando o game *Comenius* nos cursos de formação, é possível conhecer as potencialidades pedagógicas das três gerações de mídias (tradicionais, audiovisuais e mídias digitais) abordadas nos módulos do jogo.

O game *Comenius* é um projeto de mídia-educação que investiga como um jogo digital pode ensinar professores e alunos de licenciatura a utilizar as mídias na sala de aula (CRUZ; RAMOS, 2019). Nele, a heroína Lurdinha, uma normalista dos anos 1960, aceita o convite de *Comenius* (o pai da Didática) para viajar no tempo e responder ao desafio de aprender a tornar as aulas mais significativas incorporando as mídias em seu planejamento didático. Para ajudar a Lurdinha a alcançar esse objetivo, o jogador planeja missões, responde a variados quizzes, toma contato com teorias e teóricos e metodologias da educação, escolhe o melhor procedimento, a estratégia, as mídias e agrupamento para cumprir cada missão que lhe é proposta. Nesse processo, conhece as potencialidades pedagógicas e também é apresentado ao modo de educar com, sobre e através das mídias.

No jogo completo, cada módulo (ou fase) do jogo foi produzido com escolhas didáticas baseadas em uma geração de mídia. No módulo 1, as mídias disponíveis são as tradicionais, aquelas mais comuns, mais conhecidas, mas que nem sempre sabemos usar muito bem. O módulo 2 traz as mídias do módulo 1 acrescentando as audiovisuais dos anos 1990. O módulo 3 é voltado para as mídias digitais e a compreensão das metodologias ativas, agregando as mídias anteriores. A principal atividade do jogador nos três módulos é montar planos de aula e depois testar o seu planejamento numa simulação da sala de aula. Os formatos digitais do *game Comenius* incluem versões

² In: <http://gamecomenius.com>

customizáveis, que permitem ao jogador criar missões completas, atuando como game designers, permitindo jogar as suas criações diretamente no site do jogo².

3. Metodologia

A abordagem usada na pesquisa é a do *Design-Based Research (DBR)*, que reúne as vantagens das metodologias qualitativa e quantitativa, com foco na aplicação prática de questões ligadas ao ensino e à aprendizagem que possam, de fato, estar ligadas a contextos sociais e comunitários, sem deixar de levar em consideração as particularidades e singularidades do grupo (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014). A abordagem tem o propósito de ser voltada para a intervenção, produção e busca de soluções práticas inovadoras para os problemas da educação.

No caso da produção do game *Comenius* e da formação e testes realizados com professores e estudantes para melhoria do jogo, a DBR possui cinco características que guiam nossas intervenções e análises. Ela é teoricamente orientada (as teorias são ponto de partida, de chegada e de investigação, mas, da mesma forma, são estudadas e até melhoradas, conforme vão sendo realizados os resultados); é intervencionista (usa o fundamento teórico e o diálogo com o grupo para aplicação de práticas pedagógicas, visando a elaborar produtos educacionais, processos pedagógicos, programas educacionais como currículos e políticas educacionais); é colaborativa (o investigador, comunidade e pessoas que se relacionam são considerados membros valiosos da equipe); é fundamentalmente responsiva (moldada pelo diálogo entre a sabedoria dos participantes, o conhecimento teórico, tendo uma necessidade de contexto); é iterativa (pois é voltada para a construção de soluções práticas, não sendo feita para terminar) (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014).

A partir desse pressuposto teórico-metodológico, foi concebida a Formação e Capacitação Docente (FCD), com duração de cinco semanas cada, no segundo semestre de 2020, sob a forma de três cursos: 1. *Game Comenius 1* (Mídias tradicionais); 2. *Game Comenius 2* (Mídias audiovisuais); 3. *Game Comenius 3* (Mídias Digitais). As inscrições foram abertas para participantes internos e externos à UFSC, com 40h on-line, sendo quatro de atividades síncronas e quatro assíncronas por semana. As síncronas eram duas lives de duas horas cada, com atividades de produção coletiva e palestras de convidados especialistas dos temas abordados. As assíncronas foram realizadas na plataforma on-line *Moodle Grupos da UFSC*, incluindo leituras orientadas, vídeos e realização de atividades individuais e em grupo, além de atendimento da monitoria diariamente e chat semanal.

4. Análise da oferta e dos dados produzidos

O programa dos três cursos abordou os seguintes temas: jogos digitais e a educação; experiências e possibilidades de uso; game *design* e planejamento didático com mídias lúdicas; prática de análise crítica e produção de jogos na educação através do game *Comenius*. Em cinco semanas, cada curso teve as seguintes temáticas: 1ª Educar

com a mídia: Jogos e aprendizagem; 2ª Educar para a mídia: *game Comenius*, o jogo da didática; 3ª Educar através da mídia: game Designer, criando suas próprias missões; 4ª Educar com, para e através da mídia: análise de experiência com jogos educativos; 5ª Finalização das atividades (apenas assíncronas). Em formato de desafios a serem resolvidos semanalmente, as atividades propostas aos cursistas foram 1) Reflexão: leituras, participação em fóruns, preenchimento de formulários on-line; 2) Prática: jogar, planejar aulas/missões com jogos, aplicar planejamento, pesquisar e criar jogos, narrar experiências, prática e produção com diversos recursos lúdicos, ferramentas on-line e trabalho colaborativo em rede.

Entre junho e dezembro de 2020, foram 314 inscritos, 174 inscrições homologadas e 58 concluintes, distribuídos pelos três cursos. Logo no início, os cursistas responderam a um questionário de perfil midiático, no qual buscamos conhecer um pouco mais sobre suas práticas de letramento midiático, seus anseios e expectativas com a formação. As três turmas foram compostas por 70% de cursistas do gênero feminino e 30% do masculino, sendo a maioria de 37% entre 32 a 40 anos e 33% de 41 a 50 anos de idade. O grau de instrução acadêmica dos participantes variou entre 39% com especialização, 30% mestrado, alguns com doutorado e pós-doutorado. As áreas do conhecimento mais citadas foram as Ciências Humanas com 34%, seguidas por Linguística, Letras e Artes com 19% e as Exatas com 14%. Dos cursistas, oriundos de diferentes estados do Brasil, 71% eram profissionais da educação. Eram jogadores, pois 66% jogam sempre, muitas vezes ou às vezes, enquanto 34% responderam no perfil midiático que raramente ou nunca jogam.

Durante a formação realizada, os participantes puderam participar e analisar diversos jogos, além do game *Comenius* 1, 2, e 3, mas também suas versões customizadas. A customização da aula ou modo criativo dentro do jogo é uma experiência inovadora de apoio para o planejamento de aulas, fazendo com que o jogador/professor se sinta no lugar do game designer e possa adaptar o jogo às suas necessidades e às suas especificidades. Na versão criativa, os jogadores escolhem correntes pedagógicas, níveis de ensino, espaço, procedimentos, agrupamentos, as mídias e o *feedback* para cada uma delas.

Por meio da fala dos participantes nos fóruns, pudemos perceber o quanto essas possibilidades de criar um jogo próprio fizeram com que os professores refletissem e aprendessem sobre suas práxis pedagógicas, sempre em contínua formação. Reproduzimos algumas: “O modo criativo mostrou sua potencialidade em ser um espaço para pensar nos momentos das aulas e buscar relacionar a utilização de mídias”; “possibilidade de utilizar o jogo com os próprios alunos, para que esses possam expressar elementos que gostariam que fossem utilizados nas aulas”; “Entender que o planejamento pode ser mais flexível e voltado aos interesses dos nossos alunos de uma forma mais lúdica e participativa”.

Analisando os fóruns e questionários respondidos durante o curso, observamos que os participantes ampliaram os seus conhecimentos e repertório cultural relativo à aprendizagem baseada em jogos e o uso de mídias nos ambientes formativos. Alguns relatos sobre o que aprenderam ao longo desse período podem ser citados: “Aprimorei meus conhecimentos de planejamento utilizando diversas mídias. Além de ter relembrado algumas teorias pedagógicas”; “Com o jogo, aprendi como realizar e estruturar um planejamento, aprofundar sobre as mídias, suas funcionalidades, como usá-las, refletir sobre o ensino-aprendizagem e relação professor-aluno”; [aprendi] “a trabalhar com mídias com as quais tive pouco contato, bem como a ressignificá-las em minhas propostas de práticas docente atuais; “pude perceber que mesmo com a tecnologia atual, algumas mídias nunca saem de ‘moda’ e que podemos usar essas ferramentas mais antigas para tornar a docência mais diversa e lúdica”.

Muitos foram os relatos positivos em relação às aprendizagens por meio dos cursos e da utilização de jogos como práticas educativas de formação. Por outro lado, os comentários com críticas ou sugestões foram relevantes para que pudéssemos melhorar as estratégias pedagógicas da formação, e principalmente, usar esses *feedbacks* para melhorias nas versões do game Comenius testadas pelos cursistas. Esse resultado de aprendizagem dialógica reflete nossa posição metodológica, visto que, segundo a DBR, a solução do problema é iterativamente conduzida em trabalho e aperfeiçoamento aplicado contínuo, e o conhecimento, inclusive teórico, sobre um processo de compreensão, é gradativamente aprofundado pelo diálogo com a práxis da comunidade envolvida. (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014).

5. Considerações finais

Diante das questões levantadas, podemos aferir que os cursos de formação para os professores utilizando o game *Comenius* como base alcançaram seus objetivos, pois se mostraram relevantes para o contexto educacional em que nos encontramos. Vimos que os professores que procuraram as novas plataformas não negam a importância da utilização de novos artefatos culturais, que já fazem parte da rotina de nossos alunos. Por outro lado, percebem que também precisam estar dispostos a experimentar essa nova lógica e ter algumas habilidades para usar adequadamente essas ferramentas. Caso contrário, repetirão os mesmos erros de um ensino tradicional.

A formação e seus resultados mostraram, como afirmam Bévort e Belloni (2009), que é fundamental que haja a integração de novas tecnologias, em todos os níveis de ensino, já que estas técnicas estão presentes na vida de nossos educandos e funcionam, de modo desigual, real ou virtual, como agências de socialização, concorrendo com a escola e com a família. O uso das tecnologias pode ajudar a compensar essas desigualdades que acabam afastando crianças e jovens da escola. Trazendo para a escola essa apropriação, poderemos formar novas gerações críticas quanto às mídias e mais participativas na nossa sociedade. Para tal, é imprescindível que os professores se apropriem e diversifiquem suas aprendizagens em relação às mídias e de jogos na educação. Pela experiência vivida e aqui descrita, podemos cotejar que estamos de alguma maneira contribuindo para novas mudanças de paradigmas.

Referências

- BÈVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, set/dez. 2009, p. 1081-1102. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jun. 2016.
- BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias: após a morte da infância*. São Paulo: Loyola, 2006.
- CRUZ, D. M.; RAMOS, D. Games e formação docente. In: SAMPAIO, Fábio F.; PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa O. (orgs.). *Informática na Educação: pensamento computacional, robótica e coisas inteligentes*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019.
- PAULA, B. H.; VALENTE, J. A. A criação de jogos digitais como abordagem pedagógica. In: *XXIII Congreso Ibero-americano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, 2014, v. 1, p. 1-10.
- MATTA, A. E. R.; SILVA, F. P. S.; BOAVENTURA, E. M. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, 2014, p. 23-26.
- MÜLLER, A. C. N. G. *Game Comenius: produção de um jogo digital de educação para as mídias*. [Dissertação de Mestrado] em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.
- OROZCO, G. *Jugando y aprendiendo. El desafío de “reaprender” con videojuegos*. Ponencia presentada dentro de las Jornadas del Foro Mundial de la Televisión Infantil (OETI), 2009a, p. 92-103. Disponível em: <<https://goo.gl/2p8tnc>> Acesso em: 20 jun. 2020.
- SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.
- VAN E.; Richard N. *Digital game based learning: still restless after all these years. Educause Review*, v. 50, n. 6, 2015, p. 13-28. Disponível em: <<https://goo.gl/TnvqNK>> Acesso em: 04 mar. 2021.
- ZAGAL, J. P. *Ludoliteracy: defining understanding and supporting games education*. ETC Press, 2010.



Denise Figueredo Loch. Pedagoga. Especialista em Educação Infantil pela UFSC. Especialista em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino pela (UTFPR). Mestranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do grupo de pesquisa EDUMÍDIA (UFSC/CNPq).



Dulce Márcia Cruz. Professora associada do departamento de Metodologia de Ensino e programa de pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Sociologia Política (UFSC). Doutora em Engenharia de Produção (UFSC). Líder do grupo de pesquisa EDUMÍDIA (UFSC/CNPq).

ENTRE TELAS: A EDUCOMUNICAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PORTAL EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger
Maurício Fernandes Pereira

Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

1. Introdução

Antes de existir computador existia tevê
Antes de existir tevê existia luz elétrica
Antes de existir luz elétrica existia bicicleta
Antes de existir bicicleta existia enciclopédia
Antes de existir enciclopédia existia alfabeto
Antes de existir alfabeto existia a voz
Antes de existir a voz existia o silêncio
O silêncio
Foi a primeira coisa que existiu
um silêncio que ninguém ouviu

Arnaldo Antunes

Em março de 2020, a pandemia da Covid 19 trouxe esse silêncio que ninguém ouviu para dentro das nossas unidades educativas, mas não silenciámos a prática docente nem os estudantes. Pelo contrário, ampliaram-se as vozes com o uso de computadores, de celulares e até de aparelhos de tevê. Entre telas, ensinamos, aprendemos, dividimos nossas angústias e nossos sonhos. Afinal, o distanciamento sempre foi apenas físico, uma vez que intensificamos as interações sociais ao longo do ano letivo.

O contexto pandêmico impactou profundamente as políticas educacionais e as práticas pedagógicas no âmbito da educação básica, mas não apenas isso, abalou a forma de ser, sentir, perceber, viver, ensinar, aprender, agir, interagir e conviver com o outro e com o mundo.

Viveu-se um contexto marcado por incertezas, ambiguidades, tensões, desafios e possibilidades de inovar a prática pedagógica nunca antes experimentados. Cenário este que impôs o desafio de repensar e ressignificar os sentidos que permeiam as relações educativas.

Assim, desafiamo-nos nesta travessia e seguimos firmes, ancorados na importância do acolhimento, do direito à aprendizagem e do fortalecimento dos vínculos



entre gestores educacionais, profissionais da educação, estudantes e famílias. Afinal, é fazendo a travessia que estamos aprendendo a aprender sobre o que fazer.

Com o pano de fundo acima destacado, no dia 19 de março de 2020, publicamos o Portal Educacional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Até o momento, registramos 478 mil¹ acessos. O Portal hospeda, em linhas gerais, um repositório com sugestões de temas, atividades pedagógicas e jogos educativos voltados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) e às instituições conveniadas da RMEF.

Ao longo do capítulo em tela, apresentaremos todas as abas do Portal e o papel da Educomunicação na configuração de seu desenho pedagógico e na sua efetivação como rede virtual de aprendizagem.

2. Contextualizando o Portal Educacional da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

No dia 16 de março de 2020, dentre outras medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública, decorrente da pandemia da COVID-19, o Decreto Municipal nº 21.347/2020² suspendeu por quatorze dias o atendimento presencial em todas as unidades da rede pública e privada de ensino, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, EJA, Ensino Médio, Técnico e Ensino Superior.

Diante do referido cenário, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria de educação fundamental, iniciou o desenho pedagógico de um site que disponibilizasse sugestões de temas, jogos e atividades educativas, para que os estudantes pudessem continuar sua rotina de estudo, ao longo dos 14 dias que ficariam sem atividades presenciais. Após a publicação no dia 19 de março do Portal Educacional, vieram outras normativas prorrogando a suspensão das atividades presenciais e o site passou a hospedar as salas de aula virtuais.

Com a participação dos profissionais das unidades educativas, o Portal tornou-se uma produção coletiva de redes de aprendizagens que interligam as etapas e modalidades da educação básica. Atualmente, todas as unidades educativas do ensino fundamental, núcleos da EJA e instituições conveniadas possuem abas no portal, com as aulas/atividades ofertadas ao longo do ano letivo de 2020 e com a organização pedagógica para o ano vigente.

Destacamos a autonomia das unidades na organização dos conteúdos e atividades que compõem as salas de aula virtuais. No que tange à organização dos Portais

1 Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/portaleducacional/>>. Acesso em: mar.2021.

2 Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/governo/index.php?pagina=govdiariooficial>>. Acesso em: fev.2021.

das unidades educativas do Ensino Fundamental, é imperativo citar a importância da mediação do Professor de Tecnologia Educacional na administração do Portal e nas formações voltadas para as mídias utilizadas nas interações virtuais com os estudantes.

No âmbito da educação infantil, o portal reúne orientações pedagógicas, acompanhamento das ações comunicativas com as famílias e uma vasta discussão acerca das especificidades da infância.

Além das abas listadas anteriormente, conta-se, ainda, com as seguintes seções:

Educa Floripa na TV – reúne repositório com a programação que vai ao ar todos os dias no canal da TV Câmara de Florianópolis e link, para que os professores possam enviar suas sugestões de conteúdos que serão apresentados no *Educa Floripa na TV*.

Se liga as redes! – A aba *Aula do mundo real* possibilita o acesso a lives com professores que ministram aulas em diferentes locais históricos de Florianópolis, nas embarcações da *Escola do Mar* e em diversos ecossistemas da ilha. A aba *Lives de sexta* contém a programação e os vídeos das plaestras realizadas com convidados da RMEF e demais formadores externos.

Podcast – endereços das rádios virtuais do programa *Educa Floripa* da SME, Rádio PMF, Rádio EJA e demais rádios das unidades educativas.

Eventos – divulgação dos eventos que estão próximos e armazenamento de vídeos já finalizados.

Escola do Mar (EMAR) – organização pedagógica das ações e projetos da EMAR.

Departamento de Alimentação Escolar (DEPAE) – ações comunicativas e pedagógicas relacionadas à alimentação escolar.

Espaço do Professor – cursos voltados para a formação continuada e tutoriais sobre o uso de mídias e ferramentas tecnológicas.

Espaço Maker – projetos desenvolvidos pelos professores de tecnologia educacional com o passo a passo, para que os estudantes possam colocar a *mão na massa*, ou seja, aprender fazendo.

Inclusão já! – Abordagem sob a perspectiva da educação inclusiva e da diversidade.

Sala de leitura – Biblioteca virtual (todas as unidades têm a sua), com atividades organizadas pelos bibliotecários com contação de histórias e links para sites oficiais, tendo acervo de acesso livre e gratuito.

Polo UAB Floripa – organização do Polo e divulgação dos cursos ofertados.

O Departamento de Tecnologia Educacional (DTE)³ criou e coadministra todas as seções do portal. Cada unidade educativa, núcleo da EJA, instituição conveniada e/ou setor da SME é responsável pela coautoria e edição dos conteúdos. Neste movimento constante de produção coletiva, cada autor é tratado como um mediador completo, ou seja, desempenha diversas ações, de modo que façam sentido para muitos e não apenas transportem textos, sons, imagens e vídeos. Tais ações deverão permitir que todos possam:

- produzir conhecimentos baseados sobre a diversidade de ideias e de opiniões;
- ter autonomia na busca de novas perguntas e novas respostas.
- construir conexões entre diferentes áreas, ideias e concepções.
- exercitar a autoria e a coautoria sem esvaziar a individualidade de cada um (SCHÖNINGER, 2017, p. 146).

A partir dessas ações e da construção coletiva do Portal Educacional, percebe-se que é imprescindível o compartilhamento, a produção virtual de conhecimentos, bem como:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017, p. 9).

A partir da competência geral, n. 5 da BNCC acima apresentada e das possibilidades interativas e autorais do portal discutidas, destaca-se que o ambiente digital beneficia a educação midiática e informacional, uma vez que os estudantes encontrarão, nas seções e abas, diversas ferramentas, para que possam acessar e interagir criticamente com a diversidade de conhecimentos e fontes de informação.

3. Contribuições da educomunicação para a construção de redes de aprendizagem

Para Paulo Freire (1987), a comunicação transforma seres humanos em sujeitos na medida em que a educação é vista como um processo da comunicação, uma construção partilhada do conhecimento mediada por relações dialógicas entre os homens e o mundo. Essa abordagem de comunicação envolve uma reciprocidade que não pode se romper, pois seu conteúdo não deve ser apenas comunicado de um sujeito a outro, mas sim ter um significado relevante para ambos.

3 De acordo com a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2016), o trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) acontece desde 1998 por intermédio do NTM, que anteriormente era denominado como Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) (FLORIANÓPOLIS, 2016). A partir de 2017, o NTM transformou-se no Departamento de Tecnologias Educacionais (DTE), da Diretoria de Educação Fundamental (DEF).

Por um diálogo entre a educação e a comunicação, Soares (2011) apresenta quatro “linhas de articulação teórico-práticas”, de modo a facilitar o diálogo entre a educação e o sistema de ensino. A primeira parte dos pressupostos de que a educação só é possível enquanto ‘ação comunicativa’ e de que toda comunicação é, em si, uma ação educativa. Por sua vez, a segunda tem na educomunicação um campo de interface entre educação e comunicação. Já a terceira se refere ao papel da educomunicação nos três âmbitos distintos da prática educativa: gestão escolar, disciplinar e transdisciplinar. A quarta e última linha diz respeito à formação do professor educador, que se preocupa com a superação das “visões reducionistas de simplesmente contrapor/aliar educação e mídia” e articula a prática educativa à relação entre educomunicação e escola.

Nas palavras de Soares (2011, p. 13), a “educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade”. Portanto, as práticas e reflexões educacionais primam pelo entendimento de que não basta incluir recursos tecnológicos no ensino, tem-se que modificar a intervenção social na escola, para além de novos recursos didáticos. Significa que se necessita de uma lógica própria de atuação com a educação e a comunicação.

Estas reflexões educacionais e a compreensão da essencialidade de práxis social nos atos educativos foram basilares na construção do Portal Educacional, pois não existe apenas um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Trata-se de um espaço coletivo de trocas de experiências e redes de aprendizagem. Schöninger (2017) descreve as redes de aprendizagem como movimentos associativos cujas ações poderão suscitar mais incertezas do que certezas, porque o processo de ensinar e aprender é uma constante empreitada de acertos e erros, que fazem parte do percurso formativo.

4. Considerações finais

Nunca ‘tínhamos’ lidado com a situação ora vivida, uma pandemia que modificou hábitos e redimensionou as fronteiras entre os espaços físicos e os digitais. O fato é que não havia experiência acumulada para ser 100 % assertivos de uma hora para outra. Entretanto, não houve tempo para paralisação, pelo contrário, impulso para busca de novas formas de socializar, ensinar e aprender.

O Portal Educacional mostrou que muitas das atividades que pareciam possíveis somente no presencial (espaço físico da sala de aula) podem ser realizadas, também, de forma on-line. Ancorados no pressuposto da educomunicação, ou seja, na produção coletiva e no protagonismo de professores e estudantes, vislumbram-se diferentes ofertas de ensino e de aprendizagem que sejam mais ativas, mais participativas e mais

personalizadas, de acordo com as especificidades e a realidade de cada comunidade e/ou grupo educacional.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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. A educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In: APARICI, Roberto (org.). Trad. Luciano Menezes Reis. *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014.

SCHÖNINGER, Raquel Regina Zmorzenski Valduga. *Educomunicação e teoria ator-rede: a tessitura de redes de aprendizagem via mídias ubíquas*. [Tese de Doutorado]. UDESC, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular, 2017.



Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger é doutora em Educação. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino Fundamental (RMEF). Atualmente, é diretora da educação fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.



Maurício Fernandes Pereira tem pós-doutorado em administração. Professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, é secretário de Educação de Florianópolis.



AS PRÁTICAS ESCOLARES MUDARAM (?) E AGORA, PROFESSOR? TEMPOS DE REFLETIR SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO E LITERATURA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Luciana Souza de Oliveira Costa;
Marieli Paim de Lima; Ana Paula Watrick; Vanice dos Santos.

Universidade do Planalto Catarinense (PPGE/UNIPLAC)
Universidade Federal da Paraíba

1. Introdução

2020¹ marcou um ano de mudanças, incertezas, desafios, problemas, busca de soluções, tentativas, erros e acertos. O caos, ao mesmo tempo que tentou derrubar muitos de nós, também instigou ou obrigou a abandonarmos a zona de conforto em que nos abrigávamos outrora.

Em meio a esse acometimento sanitário em toda a sociedade mundial, a trajetória da educação teve uma curva acentuada que bagunçou os rumos de todos os atores do processo. O uso do prefixo *re* foi exaustivamente usado em boa parte dos verbos de ação. Repensar, ressignificar, reestruturar, replanejar, reescrever, reter, recolher, recuperar, restabelecer, repousar... enfim, nos mais variados contextos, mesmo quando não usado como afixo, o *re* se apresentou em palavras como reflexão, estimulando novas formas de pensar, ser, fazer e agir de acordo com a realidade que ora se apresentava – e ainda se apresenta.

Diante desse cenário, colocamo-nos a dialogar sobre pilares que sustentam nossos estudos em educação, quer seja a educomunicação, as mídias digitais ou a literatura: O intuito é inspirar reflexões que contribuam para esse processo de transformação e readaptação das práticas educacionais, principalmente no que tange à relevância da interface entre educação e comunicação nas práticas escolares, bem como do uso consciente, crítico e colaborativo das diversas mídias e da literatura, a partir do desaparecimento do normal que habitava por décadas a rotina escolar.

1 Em 31 de dezembro de 2019, a OMS foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. [...] Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoVs) já foram identificados. [...] O mais recente, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2. Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19. (OPAS. Disponível em: <https://www.paho.org/pt>. Acesso em: 13 mar. 2021).

2. Contribuições da educomunicação para a nova rotina escolar

A falta que crianças e adolescentes sentiram do convívio escolar ressaltou a necessidade e a importância de interação social, compartilhamento de informações e conhecimentos, possibilidade de se expressar e utilizar as mais diferentes linguagens, encontrar sentido ao estabelecer comunicação, em ser ou se preparar para ser um cidadão ativo. Longe estávamos de ter escolas que apresentassem práticas pautadas em ecossistemas comunicativos² Porém, em muitos momentos, ações e situações se apresentavam com grande abertura ao desenvolvimento de práticas que se aproximassem de uma educação comunicativa ou de uma comunicação educativa.

Docentes e discentes, em sua maioria, muito antes do fechamento dos prédios escolares em 2020, já incluíam em suas vidas a tecnicidade de mecanismos de mediação, fazendo uso a partir de suas conveniências, como afirmam Citelli et al. (2019). Contudo, ao direcioná-los aos seus discursos escolares a prática pedagógica do processo de aprender e ensinar, esse uso fica desconexo do contexto em que estamos imersos na atualidade.

Nesse sentido, o que dificulta o processo de ensinar e aprender, a partir dessa perspectiva imposta por questões sanitárias, além da falta de acesso - físico ou virtual - para alguns, está a “capacidade de aguçar a consciência que se elabora e se alarga diante de uma realidade em mutação e no interior da qual são constituídas as significações e os sentidos plasmados pelas linguagens” (*Op cit.*, p. 20), independente de maior ou menor habilidade com os dispositivos para a educação enquanto comunicação que contempla a maioria dos sujeitos envolvidos.

Para uma parte significativa dos educandos, o distanciamento da rotina escolar despertou-lhes mais responsabilidade, autonomia, autoria e protagonismo. Num contraste de possibilidades de acesso, alguns, no conforto de seus lares, estavam em salas de aula virtuais. Os demais, em grande maioria, estavam recebendo atividades impressas entregues pela escola, com a sensação de serem colocados mais uma vez às margens do processo de inclusão de uma educação que proporcione igualdade de acesso ao conhecimento, devido à carência de auxílio e alcance à informação e à pesquisa, ao menos.

2 Termo criado por Walter Benjamin, implementado e difundido por Jesús Martín-Barbero. Consiste em ambientes que promovem o desenvolvimento de fluxo comunicacional, diálogo aberto e criativo, construção de conhecimento, ações colaborativas e compartilhamento horizontal de ideias e pensamentos.

Ao evidenciar a disparidade de acesso à difusão tecnológica, nos damos conta de que, mais uma vez, a desigualdade social se sobressai no sistema de educação brasileiro. Ao considerar a busca ou a intenção de uso dos meios tecnológicos para o estabelecimento de ecossistemas comunicativos e as políticas que visam a propagá-los, Martín-Barbero (2011) destacou a dualidade que pode compreender seu processo de aplicabilidade. O autor explica que: “Um dos maiores desafios que o ecossistema comunicativo faz à educação é: ou se dá a sua apropriação pelas majorias ou se dá o reforçamento da divisão social e a exclusão cultural e política que ela produz” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 132). Fica explícito sua preocupação com relação à linha tênue em que estes sistemas se equilibram para não caírem exatamente no oposto de sua intencionalidade, qual seja a integração inclusiva para todos os sujeitos.

Da mesma forma, percebemos em Kaplún (2011) a consciência com que destaca a relevância dos meios na educação, recebendo-a abertamente, desde que estas estejam a serviço do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo que ultrapasse a barreira da racionalidade tecnológica e da transmissão de conteúdos. Reconhece a comunicação e a educação como promotoras “do diálogo e da participação; para gerar e potencializar novos emissores mais que para continuar fazendo crescer a multidão de receptores passivos. Enfim, não meios que falam e sim meios para falar” (KAPLÚN, 2011, p. 184). Potencializar, portanto, falantes ativos, com poder de criticidade, criatividade e, mesmo, resistência à imposição que apenas os excluem dos processos e os tornam figurantes de suas próprias histórias.

Vale salientar que somos sabedores do fato que as tecnologias, por elas mesmas, não são capazes de promover a transformação educacional. Isto porque, como sempre nos enfatizou Freire, os “homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (1987, p.33). Compreende-se, portanto, que a responsabilidade do educar e educar-se está no sujeito e não no objeto que medeia as ações de educação. Ao convidarmos o patrono da educação brasileira a esta confabulação de pensamentos, destacamos a magnitude e atemporalidade de suas contribuições para a realidade que ele apadrinha. Por esta razão, destinamos especial atenção aos seus modos de pensar na sessão que segue.

3. Tempos de distanciamento: lições de Paulo Freire

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Freire (1967, p. 97). É com essa citação de Freire que queremos contextualizar suas contribuições com esse tempo de pandemia, que permeia a educação e a sociedade como um todo. A coragem tornou-se indispensável para o enfrentamento de desafios tão complexos como os quais estamos vivendo – ou sobrevivendo – nestes dois últimos anos.

Ao olharmos para a trajetória de alfabetização do autor, reconhecemos que poucos objetos eram necessários para criar um ambiente de ensino e aprendizagem, além dos sujeitos e da valorização do contexto em que vivem e das memórias e experiências que carregam consigo. Como ele nos afirma, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2014, p. 47). Torna-se perceptível, assim, que antes de nos preocuparmos com a forma de acesso do estudante, necessitamos, enquanto educadores, de sensibilidade e empatia para que possamos estabelecer, mesmo a distância, vínculos, relações de identidade e pertencimento com nossos educandos.

Enquanto educador, Freire defendeu a igualdade ao realçar que “o conhecimento se transforma à medida que a realidade também se movimenta e se transforma” (FREIRE, 2011, p. 114). Seu conceito nos faz refletir sobre o contexto que ora se apresenta, pois foi – e continua sendo – preciso repensar e reavaliar as realidades para buscar possibilitar acesso ao conhecimento a todos os educandos, da melhor maneira possível. A esperança trazida por Paulo Freire permite refletir sobre a importância de acreditar nas transformações e possibilidades de mudança e liberação, pois “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se põe a caminhar” (FREIRE, 2015, p. 79).

Ademais, nessa caminhada podemos contar, com nosso círculo de convivência e interação, sabendo que em espírito solidário e colaborativo podemos chegar mais longe, uma vez que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). O mundo continua sendo nosso meio e embora obstáculos mais robustos se imponham na jornada, maior poderá ser a capacidade de empatia e resiliência dos educadores em busca da desalienação, do rompimento da ingenuidade e das relações autoritárias, da descoisificação dos sujeitos aprendentes e do desenvolvimento de uma consciência crítica.

Para tanto, o autor enfatiza a relevância da leitura crítica, da leitura de mundo. A leitura que se difere de um ato mecânico e memorizador, mas permite ao sujeito perceber-se e perceber o seu entorno, que o conduz, como sugere Freire, a “pensar certo”. Segundo ele, “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito” (FREIRE, 2014, p. 27).

Abrindo uma janela para a leitura, nós nos debruçamos a perquirir acerca da significância e imprescindibilidade do ato de ler como exercício de subjetividade e sensibilidade enquanto sujeito de uma sociedade conectada mundialmente e, ironicamente por esta razão, isolada do convívio social em função da pandemia.

4. O leitor isolado: entre liberdades e limitações

A quarentena desestabilizou ainda mais as nossas relações. O isolamento social nos levou à utilização das tecnologias digitais, mas ao contrário do que se poderia pensar, tornou-se “[...] difícil aproveitar o tempo livre para a criação ou para a fruição estética quando se está preso entre quatro paredes e sob o bombardeio constante de explosões de insanidade, sofrimento e violência” (LACERDA, 2020, p. 96). Estamos isolados em unidades.

Logo no início do isolamento social, houve a divulgação de sugestões de leitura por meio da internet, foram promovidas variadas interações culturais. Estas oportunidades, supostamente, possibilitariam o desenvolvimento cultural dos sujeitos e prometiam converter-se em “[...] um período áureo de estímulo ao intelecto e ao espírito. Mas também as artes, aos poucos, foram perdendo a força, deixando de bastar, se é que bastaram em algum momento” (LACERDA, 2020, p. 96). O noticiário ganhou espaço pela cobertura da crise sanitária, que afeta não somente a saúde, mas a educação, a economia, enfim, a sociedade como um todo. Ao prender-se com tais preocupações, o sujeito torna-se limitado, cerceando a liberdade de escolhas de acordo com suas vontades e convicções.

Contudo, a literatura possibilita certas liberdades. É possível a compreensão de que ao ser lido, o texto não se restringe ao sentido que pretendeu o autor, uma vez que: “Toda a história de leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor” (CHARTIER, 1999, p. 77). Para o historiador, não se pode pensar em uma liberdade absoluta, pois ela deriva das capacidades e comportamentos de cada sujeito leitor. O modo e os objetivos com que se toma a leitura são fundamentais a serem considerados.

Ao refletirmos sobre a leitura enquanto ação, é possível o entendimento de que se trata de algo solitário. Isso porque a leitura, de modo geral, pode ser captada a partir da movimentação dos olhos. Mas não se pode dizer que a interpretação ocorre da mesma forma. A leitura converte-se em uma partilha, não restrita ao leitor e autor, mas abarca a sociedade. A construção de sentidos envolve o modo como os sujeitos compreendem o mundo e esta visão não ocorre indiferente ao tempo e espaço, conforme defende Cosson (2018).

Diante da pandemia, não somente o ato das leituras, mas também o leitor se torna mais isolado, sendo possível compará-lo com o leitor solitário do século XVIII, descrito por Chartier (1999). De acordo com o pesquisador, tratava-se de uma versão romântica. O sujeito que lia nos aposentos, afastado dos ambientes mundanos. Embora o motivo seja a pandemia, na atualidade, os leitores, pelo menos em sua maioria, também deixaram de frequentar os ambientes públicos e tornaram-se reclusos em suas residências.

Independentemente do distanciamento físico, o texto pode promover encontros. Entre o autor e o leitor há a partilha e construção de significados, e esta aproxima-

ção com a arte, neste momento de isolamento social pode nos conectar com o mundo externo, tornar-nos mais sensíveis e elevar a nossa condição humana. A literatura “[...] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 2011, p. 175).

Nesta construção de significados, além dos aspectos culturais, é salutar pensar sobre o papel da imaginação e a construção da subjetividade. Para Bajour (2017), é fundamental que a leitura permita que o sujeito ultrapasse aquilo que fora exposto no texto. A construção de significados é um exercício social, embora pessoal, que acontece na interação com os outros sujeitos. Esta experiência permite a percepção de nossa incompletude, evidencia a importância de conhecer outros modos de pensar. Permite a construção do seu *eu* desde a percepção do *outro*, segundo reitera Bajour (2017).

Os educandos derivam de uma cultura de linguagens, sendo que a partir das interações com seus pares e com os artefatos culturais partilham experiências e produzem sentidos. As experiências de leitura podem favorecer o alargamento do repertório linguístico ao passo que também contribuem com a ampliação dos horizontes. Desse modo, não se espera que os leitores retirem das narrativas modelos comportamentais, mas que a experiência de leitura lhes torne sujeitos sensíveis e humanizados, capazes de lidar com os desafios impostos pela existência.

5. Considerações finais

É chegado o momento em que somos tão aprendentes quanto nossos estudantes. Todos têm o que aprender, assim como ensinar em diferentes perspectivas, dependendo do lugar de fala e escuta de cada um enquanto processo dialógico. E dialogar, em nossa concepção, vai muito além da presença interlocutora de dois sujeitos. Ela transcende tempos, espaços e crenças em busca de construção de novos significados e sentidos. Dialogamos com quem iniciou a interação há décadas e que abriu uma roda de conversa, onde sempre é possível acrescentarmos pensamentos, repensar outros e desconstruir mais alguns.

Antes dos educandos aprenderem mediante as novas realidades apresentadas, os educadores passam a perceber a relevância de formação e re formação. A desconstrução dos conhecimentos, saberes, fazeres e práticas é necessária para que a partir das portas fechadas, seja possível enxergar as múltiplas janelas que podem se abrir, descortinando uma infinidade de possibilidades e novas formas de pensar e agir pedagogicamente.

Ao mesmo tempo, a necessidade de um olhar sensível e humanizado para cada sujeito de aprendizagem – e aqui envolve todos os sujeitos do processo, independente do lugar que se colocam – torna-se mais urgente. O distanciamento exige outras relações de aproximação, atenção, compreensão, conexão, identidade e pertencimento com nossos educandos. Eles necessitam se perceberem parte integrante e integradora do ambiente escolar, nas suas múltiplas possibilidades e dos seus processos de construção de conhecimento.

Educomunicação em tempos de pandemia As práticas escolares mudaram (?) E agora, professor?

A leitura, mesmo em momentos de solidão, de isolamento, envolve-nos numa trama coletiva; desperta curiosidades; permite-nos interagir com autores e personagens; viajar e conhecer diferentes lugares e pessoas; amplia nosso conhecimento e aguça nossa vontade de saber mais, de aprender mais. A leitura é o compartilhar generoso de quem pensou, estudou, pesquisou ou foi. É a possibilidade de construir suas próprias ideias a partir das ideias dos outros, num diálogo silencioso entre quem escreveu e quem lê.

Referências

- BAJOUR, C. Literatura, imaginação e silêncio: O não dito como lugar de encontro entre leitores. *Revista Emília*, n. 0, p. 135–154, 2017. Disponível em: http://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2019/07/caderno-Em%C3%ADlia_0_FINAL.pdf. Acesso em: 06 mar. 2021.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1999.
- CITELLI, A.; SOARES, I. O.; LOPES, M. I. V. de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. *Revista Comunicação & educação*. v. 24, n. 2., jul/dez 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165330>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho*.
_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria C. C. (Orgs.). *Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento*. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2011.
- LACERDA, R. Literatura, pandemia, política e outros bichos. *Revista Emília*, n. 4, p. 95 – 106, 2020. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Caderno-Emilia-4.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais: da comunicação à *educomunicação*. In: In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria C. C. (Orgs.). *Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento*. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2011.
- VELASCO, M. T. Q. Aprendizagens na era digital: dentro e fora da escola. *Revista Comunicação & educação*. v. 20, n. 1, p. 63-70, jan/jun 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/84288>. Acesso em: 03 mar. 2021.

Educomunicação em tempos de pandemia
As práticas escolares mudaram (?) E agora, professor?



Luciana Souza de Oliveira Costa. Mestre em Educação (UNIPLAC, 2018). Especialista em Língua Inglesa – Tradutor e Intérprete. Professora de Línguas Inglesa e Portuguesa das Redes Municipal de Lages e Estadual de Santa Catarina.



Marieli Paim de Lima. Mestre em Educação (UNIPLAC, 2020). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e em Psicopedagogia Institucional. Professora na Rede Municipal de Vacaria/RS.



Ana Paula Waltrick. Mestre em Educação (UNIPLAC, 2021). Especialista em Educação Infantil. Professora do Sistema Municipal de Educação de Lages/SC.



Vanice dos Santos - (UFPB) - Brasil. Professora Adjunta, no Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação (UFRGS), Mestre e Licenciada em Filosofia (UNISINOS). Sócia fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom) - Regional Santa Catarina. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Integrante do OIEducom - Observatório Ibero-americano de Educomunicação. Experiência na área de Filosofia da Educação e Tecnologias Educacionais, com ênfase em Fundamentos filosóficos da Educação; Políticas educacionais e Educomunicação.



EDUCOMUNICADOR COMO AGENTE DE INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA

Rafael Gué Martini

Universidade do Estado de Santa Catarina/Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação

1. Introdução

O presente artigo apresenta alguns resultados da tese de doutorado *Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola*, realizada entre o período de 2016 e 2019 na Universidade do Minho (UMinho), de Portugal. O trabalho foi realizado no campo da Educação, na especialidade Tecnologia Educativa.

O tema da pesquisa é a educomunicação, entendida como uma abordagem epistemológica. A questão foi elaborada a contar das discussões do grupo de pesquisa Educom Floripa, ao qual o pesquisador é filiado, e assim definida: qual o papel das Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) na integração das diversas agências de formação envolvidas no ecossistema educacional da escola?

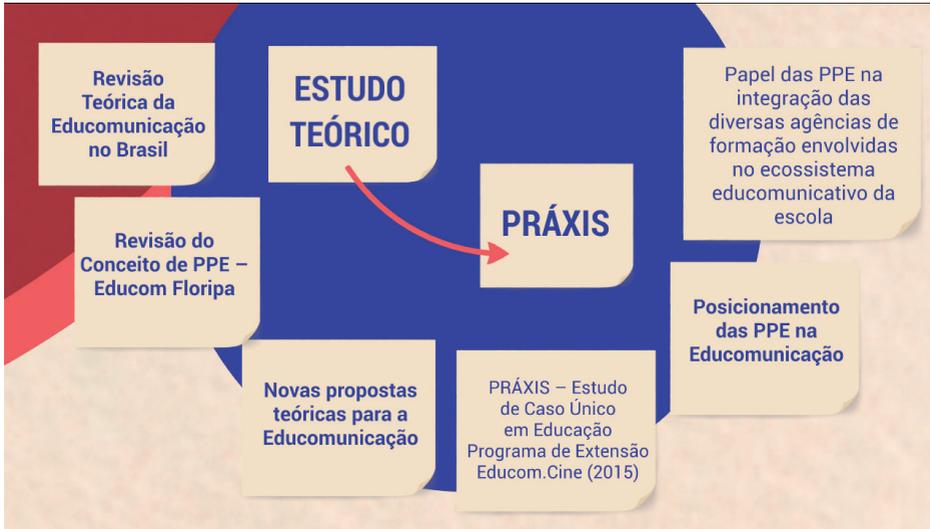
A partir desta problemática se estabeleceu como objetivo geral avaliar as PPE promovidas pelo programa de extensão *Educom.Cine* quanto ao seu potencial para integrar a escola em sua localidade. Como objetivos específicos foram elencados: revisar a literatura brasileira sobre a epistemologia da Educomunicação e as PPE; identificar e refletir sobre as PPE promovidas pelo programa de extensão *Educom.Cine*; identificar novas possibilidades de aplicação da educomunicação na escola; localizar novas produções audiovisuais ou midiáticas feitas pelos alunos do programa *Educom.Cine*. Neste artigo, vamos apresentar a metodologia e os resultados alcançados, fruto dos capítulos seguintes.

2. Procedimentos metodológicos

A metodologia tratou de um estudo teórico realizado com a finalidade de analisar a práxis educacional. A revisão de conceitos respaldada na literatura permitiu definir categorias prévias de análise e encontrar a resposta à questão de pesquisa, conforme ilustra o esquema:

Educomunicação em tempos de pandemia
Educomunicador como agente de integração das
tecnologias de informação e comunicação na escola

Figura 1. Resumo esquemático da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

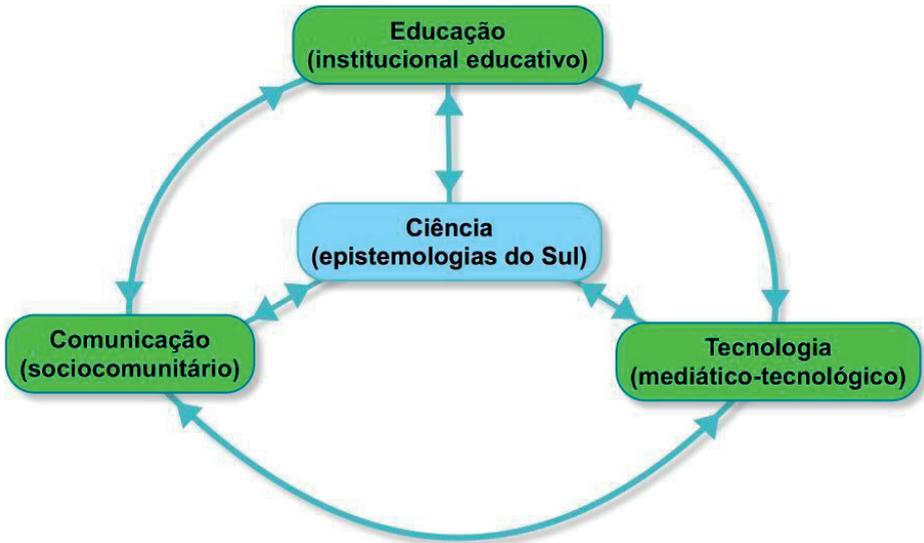
Partiu-se de uma revisão teórica sobre educomunicação no Brasil, com foco na atualização do conceito de Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) (SARTORI; SOUZA, 2012) e em novas propostas teórico-epistemológicas para o campo da Educomunicação. As propostas teóricas decorrentes dessa revisão foram aplicadas no estudo de um caso único em educação (MORGADO, 2012; YIN, 2005): o programa de extensão *Educom.Cine* no ano de 2015. Esse estudo de caso nos permitiu apontar a posição das PPE no escopo da educomunicação, integrando este conceito ao que vem sendo discutido sobre a sua epistemologia.

O pesquisador atuou como um *bricoleur*¹ na montagem de uma edição particular de mundo (BACCEGA, 1999; GREENWOOD; LEVIN, 2006), que considera as epistemologias do Sul (SANTOS, 2018) como base conceitual de ciência.

Sob esta base, foram fundamentados três espaços onde a educação e a comunicação ocorrem contiguamente: o institucional educativo, midiático-tecnológico e sociocomunitário (HUERGO, 2010).

1 Termo francês que indica aquele que cria bricolage, o indivíduo que trabalha sem um planejamento preconcebido, sem seguir os processos e normas das técnicas tradicionais. Sua característica é a utilização dos materiais que tem à mão e que lhe pareçam interessantes ao seu processo criativo. Fonte: Dicionário Informal: <https://www.dicionarioinformal.com.br/>

Figura 2 - Mapa conceitual da fundamentação teórica

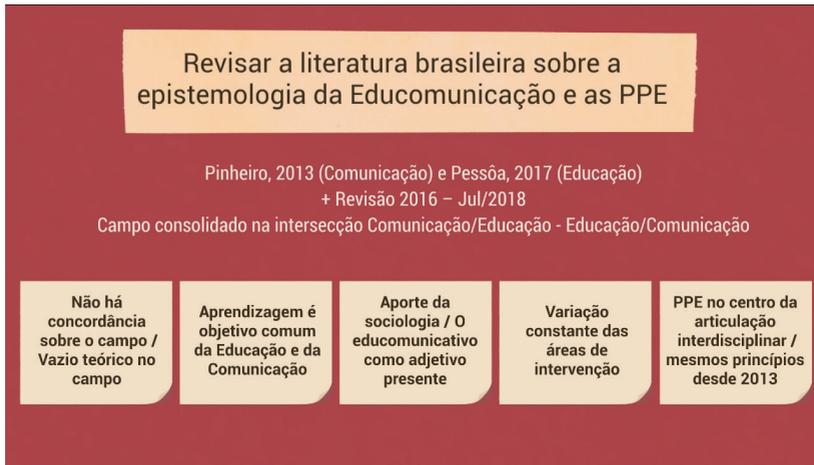


Fonte: Martini, 2019.

A partir dessa edição do mundo científico, realizamos a revisão da literatura de forma a complementar duas revisões prévias (PESSÔA, 2017; PINHEIRO, 2013). Os resultados foram focados em teses e dissertações brasileiras publicadas até julho de 2018 e são resumidos na figura 3.

Da análise, resultou o fortalecimento do vínculo da educomunicação com a perspectiva das epistemologias do Sul; a aproximação com as possibilidades da socioanálise comunicacional; e a proposta de uma nova taxonomia epistemológica alicerçada em seis áreas de intervenção (figura 4).

Figura 3. Resultados da revisão teórica



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

Figura 4. Áreas de intervenção com a educomunicação



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

Essa nova taxonomia buscou estabilizar a definição das áreas de intervenção, em consonância com os domínios da socioanálise comunicacional (VIZER, 2012), sugerindo um instrumento de diagnóstico, análise e intervenção com a educomunicação. As áreas e domínios foram as categorias teóricas utilizadas para agrupar os dados levantados no estudo de caso (tabela 1).

Educomunicação em tempos de pandemia
Educomunicador como agente de integração das
tecnologias de informação e comunicação na escola

Tabela 1. Síntese das categorias da socioanálise educacional

Domínios/Áreas	Síntese Conceitual
Práticas e ações instrumentais (técnicas). Mediação tecnológica na aprendizagem	Produção, tecnologias e dispositivos. Condições materiais. Modificações sociais e cognitivas motivadas Pelo uso das tecnologias. Práticas de gestão democrática das tecnologias e análise da sua influência na sociedade contemporânea. Didática dialógica do aprendizado técnico.
Organização política institucional Gestão da educação	Normas e valores instituídos. Estrutura formal vertical de poder hierárquico. O discurso oficial (acadêmico, legal, científico). Conjunto de ações e estratégias que envolvem o planejamento, execução e avaliação de programas e projetos de intervenção nos ecossistemas educacionais.
Normas e valores Pedagogia da educação	Valores e normas “reais” instituintes (que mudam). Estrutura informal horizontal da prática ‘real’. Desconformidades e conflitos. Igualdade e direito à diferença. Metodologias de educação que integram a didática e a competência em mediações culturais na multiplicação das ações dos diversos agentes envolvidos em um determinado ecossistema.
Espaço-tempo “ecológico”. Reflexão epistemológica	Espaços e tempos físico-materiais, simbólico-comunicacionais e imaginários. Sistematização das experiências primando pela produção social do conhecimento. A ecologia de saberes. Coerência entre a teoria e a prática.
O sujeito e os vínculos interpessoais. Educação na comunicação	O “cultivo afetivo” e psicológico das relações. O inter e trans-subjetivo: nós. Reflexão sobre o lugar dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto em relação aos sujeitos. A ética nas relações auto-inter-trans-subjetivas. A escuta profunda.
Cultura, imaginário e mitos. Expressão educacional por meio das artes	Valores, repertório mítico e cultural sedimentado ao longo do tempo, que envolve as crenças e a emergência de múltiplas culturas. Promoção da autoexpressão das pessoas e grupos por meio da pintura, vídeo, teatro, música e demais artes acessíveis.

Fonte: Adaptado de Vizer (2012), Huergo (2010) e Martini (2019)

A partir dessas categorias iniciais, foram analisados os dados evocados e suscitados sobre o *Programa de Extensão Educom.Cine*, realizado em 2015 pela UDESC em uma escola básica municipal de Florianópolis (SC). O programa ofertou oito tipos de oficinas relacionadas com as diversas etapas de produção audiovisual. Também promoveu vivências em uma Ecovila e no Centro de Saúde do bairro, em atividades regulares no contraturno escolar para uma equipe de 20 alunos, com idade entre 12 e 18 anos. O resultado foi a produção de dois episódios de um programa infantojuvenil nomeado *Luz, Câmera, Educom?*²

Os dados suscitados advieram da realização de dois grupos focais com 9 estudantes e 15 entrevistas semiestruturadas, com profissionais envolvidos no programa (BARBOUR, 2009; GIBBS, 2009). Invocamos, de forma complementar, os dados produzidos no âmbito do *Educom.Cine*, como atas de reuniões, cronogramas e anotações de observação dos participantes relacionadas com as práticas na escola.

A análise foi realizada com a ajuda do *software NVivo* a partir das categorias descritas na tabela 1. Os dados foram organizados e categorizados, inicialmente, nos seis domínios de Vizer (2012). A leitura dos fragmentos reunidos em cada categoria, inspirou as primeiras inferências e relações com a teoria. Como um novo tratamento dos dados, essas reflexões iniciais foram subcategorizadas em novos códigos, relacionados com o conteúdo e com as questões de pesquisa: práticas pedagógicas, integração das agências, aspectos a revisar, aprendizados, novas possibilidades e produções. Em cada uma das seis categorias, separadas nas subcategorias, elencamos as ideias-força mais relevantes. Como resultado, obtivemos várias indicações sobre o papel das PPE na integração das agências de formação em cada domínio e nas áreas de intervenção da educação.

3. Resultados

Como resultado principal, definimos os papéis verificados para as PPE na integração das diversas agências de formação envolvidas no ecossistema educacional da escola:

Quadro 1. Papéis das PPE na integração das agências de formação

Valorização da autoexpressão para difusão de pontos de vista inéditos

Estímulo à emancipação dos sujeitos como elos da rede de relações entre as diversas agências

Criação e incentivo à autogestão de canais de comunicação e à difusão de conteúdo autoral

2 Os vídeos estão disponíveis no canal do programa no youtube: [http:// bit.ly/educomyoutube](http://bit.ly/educomyoutube)

Realização continuada de ações pedagógicas para o fortalecimento de redes de aprendizagem e de parceria interinstitucional

Expansão de abrangência da escola enquanto centro produtor de cultura e conhecimento para a transformação social

Possibilitar a inovação e a integração entre os conhecimentos das diversas agências

Incentivar a colaboração intergeracional no fortalecimento das comunidades

Fonte: Martini, 2019.

Ao elencarmos os aprendizados relatados pelos alunos nos grupos focais, percebemos que as PPE ajudaram a resolver vários problemas de comunicação, originados em limitações físicas, de comunicação violenta, preconceitos ou de apatia. Nesse último aspecto, as PPE estimularam muito a conação, que está relacionada com a motivação para agir, com a empatia, com a vontade, com a disposição, com a performance e com a ética (REEVES, 2018). A conação é a força capaz de mobilizar a energia política estagnada que, ao retomar seu fluxo, pode ser capaz de promover o cultivo de um mundo melhor.

As turmas/equipes multietárias ensinaram a convivência de várias gerações e ampliaram a visão dos alunos – acostumados ao contato quase exclusivo com colegas de suas turmas regulares. Tendo em conta o grupo total de participantes (alunos, oficineiros, bolsistas, professores e voluntários), a idade variou entre 12 e 60 anos. A troca de experiências evidenciou o papel central das PPE na emancipação dos sujeitos como elos fundamentais de articulação das diversas agências de formação na escola, principalmente a partir do uso coletivo das tecnologias de comunicação e informação (TIC) disponíveis. Essa emancipação passa pela necessidade de promover a pedagogia do lugar, fortalecida pela difusão de conhecimento produzido no contexto local, mas que pode ser aproveitado globalmente (dinâmica glocal).

4. Considerações em aberto

O estudo do caso único do programa *Educom.Cine* sublinhou o potencial das PPE para a criação de redes glocalizadas capazes de “fazer emancipar progressivamente as comunidades, na medida em que através delas se podem desabrochar novas energias emancipatórias e realizar os princípios da autonomia, da participação, da colaboração e da solidariedade” (SILVA, 2002, p. 780). Em um horizonte utópico, cada participante da comunidade escolar seria um educador responsável pela sustentabilidade do ecossistema educacional no qual participa. A *Educomunicação* se afirma como uma prática mestiça, em constante movimento.

Referências

- BACCEGA, M. A. Comunicação & Educação: do mundo editado à construção do mundo. *Comunicação & Informação*, v. 2, n. 2, p. 176–187, 1999.
- BARBOUR, R. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009. GIBBS, G. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2a ed. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91–113.
- HUERGO, J. A. Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. In: APARICI, R. (Ed.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2010. p. 65–104.
- MORGADO, J. C. *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.
- PESSÔA, E. B. *Educomunicação na Educação Escolar: indícios a partir da produção acadêmica no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina—Florianópolis: UDESC, 2017.
- PINHEIRO, R. M. *A educação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo—São Paulo: USP, 2013.
- REEVES, T. C. Conation: *The Forgotten Learning Domain*. Seminário promovido pelo Programa de Doutorado em Aprendizagem Enriquecida com Tecnologia e Desafios Societais (TELSC), Braga, , mar. 2018.
- SANTOS, B. DE S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2018.
- SARTORI, A. S.; SOUZA, K. R. DE. Estilos de aprendizagem e a prática pedagógica educacional na educação infantil: Contribuições do desenho animado para a aprendizagem das crianças contemporâneas. *Revista de Estilos de Aprendizagem*, v. 10, n. 10, p. 30–37, 2012.
- SILVA, B. A tecnologia é uma estratégia para a renovação da escola. *Movimento*, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, n. 5, 2002, p. 28-44.
- VIZER, E. A. *Comunicación y socioanálisis: estrategias de investigación e intervención social*. España: Editorial Académica Española, 2012.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



Rafael Gué Martini. Professor da área de Educação e Comunicação na Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC), onde atua no mestrado profissional em Enfermagem na Atenção Primária à Saúde. Doutor em Educação pela Universidade do Minho (PT). Membro do conselho consultivo deliberativo da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). Vice-líder do grupo de pesquisa Educom Flórida (CNPq/UDESC). Integrante do Coletivo Memórias do Mar, do PainelMar, da Ecovila São José e do Movimento Nacional ODS Santa Catarina.



INCLUSÃO DIGITAL E OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS: 12 ANOS DE EXTENSÃO EM ESPAÇOS FORMAIS E INFORMAIS DE EDUCAÇÃO

Leila Laís Gonçalves, Graziela Fátima Giacomazzo

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital

1. Introdução

A inclusão digital, no contexto da educação formal ou informal, exige múltiplas ações. Entre as demandas promissoras, a formação continuada de professores pode contribuir significativamente nesta tarefa. A extensão universitária, articuladora das ações entre a universidade e a comunidade, professores, acadêmicos e espaços educativos, é uma possibilidade significativa no desenvolvimento profissional dos educadores e sua fluência 'na e com' a cultura digital em suas práticas pedagógicas.

Relata-se, neste texto, a síntese das ações de 12 anos de projetos de extensão, desenvolvidos no período de 2008 a 2020, com foco na formação de professores para a incorporação e uso pedagógico de recursos digitais e a interlocução com o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (GPI EducDigital) UNESC/ CNPq atuante na temática dos projetos desde 2013.

O GPI EducDigital situa suas pesquisas na perspectiva crítica e na abordagem sociotécnica, e organiza-se em duas linhas, que são: Educação e Cultura Digital e Desenvolvimento de Tecnologias Digitais. A primeira visa a investigar a interação entre a formação de professores, a formação tecnológica e a sociedade no âmbito da cultura digital. Também busca incentivar o desenvolvimento de metodologias e arquiteturas pedagógicas inovadoras de caráter interdisciplinar com o uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC). A linha *Desenvolvimento de Tecnologias Digitais* objetiva investigar e desenvolver recursos digitais para suporte às atividades em educação e cultura digital. Para tanto, procura desenvolver, categorizar e disponibilizar objetos de aprendizagem multimídia reutilizáveis para o ensino em todos os níveis. Evidenciam-se, assim, as estratégias e articulações pedagógicas e metodológicas.

Delineiam-se os conceitos referenciados, o percurso metodológico e as ações que foram se constituindo durante a execução dos projetos de extensão. A base teórica, que fundamenta os principais conceitos e concepções, envolve os temas inclusão digital, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nos processos pedagógicos, práticas pedagógicas educacionais e capacitação de professores. No percurso metodológico, descrevem-se os caminhos, etapas e estratégias para o de-

envolvimento das ações de extensão. As atividades desencadeadas são apresentadas discutindo experiências, desafios e conquistas. Conclui-se com os objetivos alcançados, as atividades desenvolvidas e a discussão dos resultados.

2. A tessitura de um referencial

A tessitura do referencial teórico que sustenta os projetos de extensão aqui socializados, foi e está sendo constituída no âmbito dos estudos, debates e reflexões que o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (GPI EducDigital) realiza, especialmente por meio do mestrado e doutorado e das disciplinas ofertadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Objetivando essa escrita, são conhecidos os autores e conceitos que asseguram as ações e que direcionam o futuro dos projetos de extensão direcionados à formação continuada.

A definição de Cultura Digital, defendida por Gere (2008 apud BORTOLAZZO, 2020, p. 374), implica o reconhecimento dos progressos tecnológicos e das características que a distinguem do que veio anteriormente. Com este olhar, o conceito de tecnologia é tomado de Pinto (2005, p. 237), que chama a atenção para o equívoco que ocorre na conceituação de tecnologia e adverte que utilizar termos como “explosão tecnológica” e “era tecnológica” é incorrer em um pensamento simplório sobre a tecnologia, não levando em conta toda a carga histórica da evolução dos aparatos tecnológicos.

A inclusão digital, entendida como um processo de democratização do acesso, produção e difusão do conhecimento sobre tecnologia de informação e comunicação (IBICT, 2021), aponta para o direito fundamental à informação e à comunicação. No processo de inclusão, a fluência na cultura digital é construída a partir de conhecimentos, habilidades e atitudes no uso de sua linguagem, artefatos e tecnologias com o propósito de atingir resultados.

Não basta ter acesso e saber usar, é necessário saber como, quando, onde e porque usar e ter, onde e porque usar e ter possibilidade de empregar as TDIC, com a finalidade de melhoria de suas condições, exercer o protagonismo e a garantia de direitos como sujeitos sociais. Compreende-se que a integração de TDIC nos processos pedagógicos significa um meio importante para a inclusão digital. Desde as práticas pedagógicas com utilização de TDIC, é plausível propiciar aos educandos uma formação tendo em vista a fluência digital. Essas práticas ainda podem colaborar para a sua atuação como cidadão no contexto social, político e econômico da cultura digital. Destacam-se quatro pontos no processo de inclusão digital em espaços educativos: a garantia de acesso, o uso reflexivo, o envolvimento do coletivo e o preparo do educador.

No âmbito dos projetos de extensão mencionados e em execução pelo GP EducDigital, pretende-se o desenvolvimento profissional dos professores para atuarem ‘na e com’ a cultura digital em suas atividades, sejam elas remotas, sejam elas presenciais. As ações que convergem na concepção do desenvolvimento profissional têm como base a integração entre formação, profissionalização e a construção da identidade. São levados em consideração três itens fundamentais, segundo (NOVOA, 2017), a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o

desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

A abordagem que permeia a execução dos projetos de extensão é a educomunicação, na *interface educação e comunicação*, como campo teórico-prático que propõe ações de planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ‘ecossistemas comunicativos’ em espaços educacionais ou virtuais (SOARES, 2017). As linhas básicas são a educação para a mídia, uso das mídias na educação, produção de conteúdo educativo, gestão democrática das mídias e epistemologia das práxis.

Adota-se o conceito de práticas pedagógicas educacionais de Sartori e Souza (2012) inferidas como um caminho, para que se ampliem as chances de atuação e mediação dos educadores, permita uma relação mais ativa e criativa dos educandos com suas referências midiáticas e potencialize ecossistemas comunicativos entre todos os sujeitos que participam do processo educativo. As perspectivas da educomunicação, abarcada pelas inter-relações entre comunicação e educação, consolidam ações para uma formação crítica da produção, recepção e da gestão de processos comunicacionais, reforçando, assim, o diálogo pedagógico com as mídias e com a construção de ecossistemas comunicacionais.

3. Percurso Metodológico

Em uma atuação dialógica há lugar para o reconhecimento do saber do outro, para dúvidas, diferenças e conflitos, outorgando a construção de si através do diálogo (FREIRE, 1987). Dessa forma, a opção metodológica assumida nos projetos orienta-se mediante os pressupostos e princípios freireanos, formando, assim, um espaço de inclusão, observação e escuta pedagógica dialógicos, que são: planejamento multidisciplinar articulado com a comunidade; desenvolvimento e mediação das ações coletivamente; estabelecimento dos canais de interação, comunicação e avaliação processual.

A interpretação metodológica dos projetos direciona-se na ótica qualitativa, cujas intervenções se expandem a partir das conjecturas do desenvolvimento profissional propostos por Nóvoa (2017), os princípios das práticas pedagógicas educacionais sistematizadas por Souza (2017), as interlocuções entre educação e comunicação nas áreas da educomunicação (SOARES, 2017). A *pesquisa-ação* foi utilizada como metodologia buscando facultar aos atuantes, probabilidades de discutir, sugerir, avaliar e multiplicar ações formativas virtuais para o ensino remoto e/ou presencial, que integre as tecnologias nas práticas educativas.

O relato apresenta a síntese de 10 projetos de extensão realizados em espaços

formais e não formais de educação, que tiveram como foco a mediação tecnológica nos processos pedagógicos e a inclusão digital. Foram executados entre 2008 e 2020, incluindo-se os projetos em andamento aprovados por editais¹ em 2021. Participam das ações Escolas da Rede Municipal de Criciúma (SC) e a Instituição Bairro da Juventude, como espaços formais de educação, a Associação de Amigos do Autista (AMA) e a Casa da Infância como espaços não formais.

4. As ações de extensão: experiências, desafios e conquistas

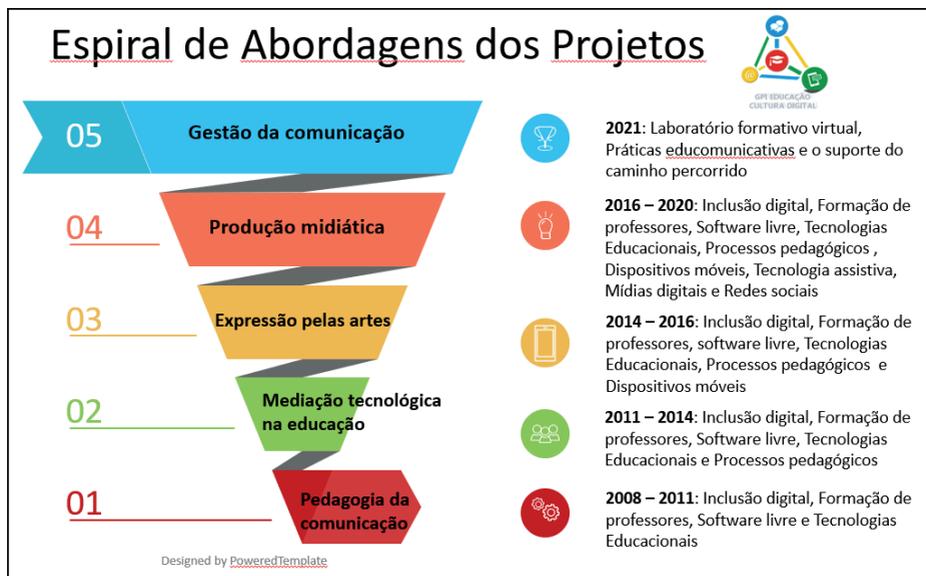
A inclusão digital, em especial nos espaços educativos, não é um processo que se incorpora de fora para dentro e não acontece simplesmente com a aquisição e instalação de equipamentos. É imprescindível revisitar conteúdos, métodos, práticas, condições estruturais e formação pedagógica. Para isso, é imprescindível abertura, disposição, empenho, desacomodação/acomodação e preparação. Um dos pilares do seguimento dos projetos foi a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão preconizando a inserção na realidade local mediante a escuta atenta, observação ativa e da construção coletiva ponderando sua natureza acadêmica e social.

Pautada nos princípios da pesquisa/ação, as atuações são processuais com *feedbacks* contínuo, de caráter formativo, social, cultural, científico e tecnológico. O diálogo, na perspectiva do ensino, ofereceu os conteúdos e as práticas em disciplinas dos cursos de graduação (Ciência da Computação, Pedagogia, Letras, Artes Visuais) e com a participação dos professores e acadêmicos.

Do ponto de vista da pesquisa, a conexão se faz com as investigações em andamento com projetos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de cursos, dissertações e teses vinculadas ao Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (PPGE/CNPq/UNESC) que interagem com as temáticas dos projetos. Como um braço da universidade na comunidade, as ações de extensão atendem as necessidades dos participantes em uma relação dialógica com escuta, observação, roda de conversa, planejamento, proposição, mediação, ação, multiplicação e avaliação de forma colaborativa, interativa e reflexiva.

¹ Projetos foram contemplados nos editais da Pró-Reitoria Acadêmica e Diretoria de Extensão, Cultura e Ações Comunitárias da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Figura 1. Espiral de abordagens dos projetos



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

O percurso nesses 12 anos, entre 2008 e 2021, é descrito na forma de espiral (figura 1) representando a maneira de incorporação dos temas percorridos nos projetos e a interlocução com as áreas da educomunicação. Há confluências em todas as práticas com os campos *epistemologia da educomunicação* e *educação para a comunicação*.

As principais ações dos projetos foram: formação de educadores; sensibilização para o uso reflexivo; disseminação, instalação e manutenção de softwares livres, equipamentos e internet; planejamento participativo e acompanhamento de práticas educomunicativas.

Como desafios, encontrados na execução das práticas, pôde-se identificar: a resistência de educadores e da gestão dos espaços educativos; infraestrutura inadequada; reduzido conhecimento tecnológico e falta de uma cultura digital para o uso pedagógico dos recursos; obsolescência tecnológica, baixa aderência ao uso de TDIC nos processos pedagógicos, falta de gestão, efetivação das práticas e da formação no ambiente on-line.

As conquistas celebradas nesses 12 anos de programas de extensão são o espaço alcançado e reconhecimento das instituições educativas; a crescente adesão voluntária de educadores aos projetos; a evolução no protagonismo dos envolvidos no planejamento e execução das ações; o impacto e a transformação social proporcionados pelas ações nos educadores e espaços educativos; os resultados efetivos e a contribuição das atividades de extensão na formação acadêmica dos acadêmicos incluídos e a concretização, através das iniciativas executadas, da indissociabilidade do ensino, pesquisa e da extensão.

Referências

- BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Das conexões entre cultura digital e educação. *Educação Temática Digital (ETD)*, 22(2), 2020, p. 369-388. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i2.8654547>
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. IBICT. Disponível em: <http://www.ibict.br>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, dez. 2017, p. 1106-1133. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi-d=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*, v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- SARTORI, A. S.; SOUZA, K. R. Estilos de aprendizagem e a prática pedagógica educacional na educação infantil: contribuições do desenho animado para a aprendizagem das crianças contemporâneas. In: *Revista Estilos de Aprendizaje*, España, v. 10, n. 10, Universidad Complutense de Madrid (UCM), octubre de 2012. Disponível em http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/lr_10_octubre_2012.pdf. Acesso em: 5 fev. 2021.
- SOARES, I. O. Plano de leitura e pesquisa. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (org.). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017, p. 14-18.
- SOUZA, K. R. Os desenhos animados e a prática pedagógica educacional na educação infantil: uma aventura dialógica no estágio curricular. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade do estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.



Leila Laís Gonçalves é professora da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGE/UNESC). Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bacharel em Ciência da Computação pela Universidade do Sul de Santa Catarina.



Graziela Fátima Giacomazzo tem doutorado e mestrado em Educação (UFRGS). Graduação em Pedagogia (UNISINOS). Docente na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias de Informação e Comunicação (PPGTIC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do grupo de pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (UNESC). Bolsista CNPq.



METODOLOGIAS DE PESQUISA EM GAMES: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO E DAS PESQUISAS DO GRUPO EDUMÍDIA (UFSC/CNPQ)

Daniela Karine Ramos, Dulce Márcia Cruz,
Bruna Santana Anastácio, Fernando Silvio
Cavalcante Pimentel, Taynara Rúbia Campos,
Claudia Regina de Brito

Universidade Federal de Santa Catarina

1. Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar um mapeamento das metodologias utilizadas na investigação sobre games e educação, na produção acadêmica do grupo de pesquisa *Edumídia*, no período de 2015 a 2020. O grupo EDUMÍDIA – Educação, Comunicação e Mídias – foi cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em setembro de 2010, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Suas atividades começaram informalmente em 2008, na mesma universidade, a partir da experiência anterior do grupo de pesquisa FORMÍDIA/CNPq, na Universidade Regional de Blumenau (FURB), criado em 2001.

As pesquisas do grupo estão voltadas para a área de Educação e Mídias, em três linhas que se situam na interface entre a Comunicação, Educação e Linguagens, em suas diversas aproximações com a cognição, letramento midiático, formação docente para as mídias e para a educação a distância; inovação tecnológica; linguagens, interações e narrativas na cultura digital, especialmente nos jogos eletrônicos e em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Seus pesquisadores e estudantes (bolsistas de iniciação científica e apoio técnico, mestrandos, doutorandos e estagiários de pós-doutorado) vêm desenvolvendo projetos aprovados em diversos editais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

Neste capítulo, destacamos a produção relacionada com a linha de pesquisa *Jogos digitais: aspectos comunicacionais e educacionais*, que tem como objetivo investigar as possibilidades educativas dos videogames, testando seu uso em disciplinas regulares, tanto da educação básica como do ensino superior. Para isso, a linha se ocupa em realizar o levantamento bibliográfico e teórico sobre o lúdico, a função social e educacional do ato de brincar, o uso educativo dos jogos eletrônicos e suas características de conteúdo, narrativa e interatividade, além da produção de jogos educativos visando a incorporar todos esses aspectos na formação docente e discente para as mídias.

Com o foco na *Aprendizagem baseada em jogos digitais* (PRENSKY, 2012; VAN ECK, 2006; 2015), os jogos são compreendidos como mobilizadores e potencializadores de aprendizagem. Por serem construídos fundado em princípios de instrução efi-

cientes, sua incorporação no processo de ensino-aprendizagem não é somente uma ferramenta para envolver os alunos ou para tornar o conhecimento divertido. A perspectiva é a de compreender que potencializam a aprendizagem enquanto processo de mudança cognitiva a partir da interação do aluno e suas estratégias em um ambiente imersivo, que junta a prática ao conteúdo e ao significado (VAN ECK, 2015). A partir da explanação do autor, fica claro que aprendemos com os jogos e com as estratégias cognitivas e metacognitivas que eles incentivam.

Para Van Eck (2006; 2015), a aprendizagem abalizada em jogos digitais pode ocorrer pelo uso de jogos comerciais ou educacionais, com a produção pelos próprios alunos (ou professores) ou por meio da gamificação. Na avaliação de Van Eck, promover a criação dos jogos digitais pelos próprios alunos continua sendo um meio desafiador para a maioria dos ambientes de educação pública, apesar de se constituir em um catalizador de várias aprendizagens, que vão desde o conteúdo conceitual e factual do jogo até noções de programação e design.

Sobre a gamificação, que, no campo educacional, tem recebido maior atenção na última década, compreende-se a utilização da mecânica, estética e pensamento dos jogos em um ambiente que não é um jogo, com a finalidade de envolver as pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas (KAAP, 2012; KAPP; BLAIR; MESCH, 2014; PIMENTEL, 2018).

Lankoski e Björk (2015) afirmam que há uma ampla variedade de métodos e abordagens de pesquisa em jogos digitais devido à complexidade, à variedade e à atualidade desse objeto de pesquisa. Em muitos casos, são aplicados métodos definidos de outras áreas. Os autores defendem que pesquisas sobre os games podem ser realizadas tanto sob a perspectiva qualitativa quanto da quantitativa ou mista, permitindo-se várias abordagens, que vão desde a análise formal do jogo, da jogabilidade e de seus jogadores aos estudos etnográficos, o efeito dos jogos, experiências audiovisuais e questões de gênero. Dessa forma, a análise a respeito dos jogos e sua relação com a educação é múltipla e a escolha de qual metodologia empreender é um passo relevante e significativo para os grupos de pesquisa.

2. Procedimentos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma revisão de escopo (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014) que visa a mapear ou levantar os conhecimentos anteriores (PARÉ et al., 2015), porém restritos à produção do grupo de pesquisa Edumídia. São critérios para inclusão a produção publicada e disponível, tendo como objetivo indicar as metodologias de pesquisa utilizadas nos estudos sobre games. Salienta-se que os jogos digitais estão presentes apenas em uma das três linhas do grupo. Por isso, os resultados obtidos são um recorte da produção e atuação dos seus pesquisadores.

Os procedimentos usados para seleção consideraram a produção de duas líderes do grupo registradas no currículo Lattes. A seleção presumiu os seguintes critérios para inclusão das publicações: a) ter como foco os games ou aprendizagem embasada em games; b) ser uma pesquisa empírica envolvendo a investigação de campo, a experiência do jogador ou a produção de games; c) ter sido publicada no período de 2015

a 2020; d) identificar-se como artigo científico em periódico, capítulo de livro, artigo completo em anais de evento ou monografia defendida como dissertação ou tese.

A triagem para a extração de dados foi realizada a partir dos resumos dos trabalhos levantados e selecionados. No seguimento dessa caracterização, foram mantidos critérios de exclusão para a retirada de estudos que não preenchiam os parâmetros de seleção já mencionados, sendo não estar relacionados aos games ou aos jogos e/ou focados em revisão de literatura.

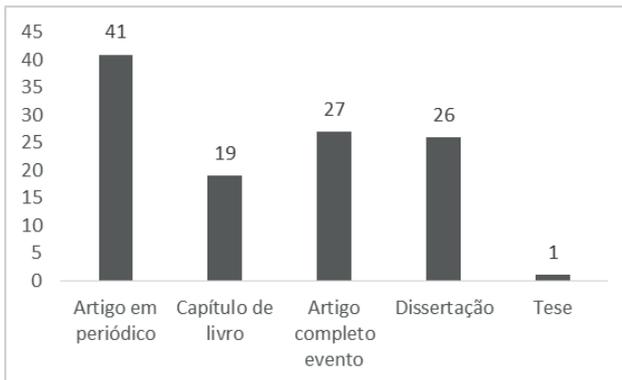
A extração dos dados foi produzida como um protocolo *online* compartilhado com os pesquisadores envolvidos neste trabalho. O formulário incluiu a sistematização de informações como tipo de publicação, abordagem de pesquisa, tipo de jogo utilizado, participantes, enquadramento metodológico e instrumentos. Após a triagem e sistematização dos dados, estes foram tabelados e contabilizados, sendo apresentados na próxima seção.

3. Resultados e discussão

Os resultados apresentam um panorama geral das produções acadêmicas dos participantes do grupo de pesquisa *Edumídia* em relação ao período de 2015 até 2020, destacando as metodologias de pesquisas utilizadas. O total de publicações analisadas dentro dos tipos incluídos somaram 110 produções. Destas, foram excluídas 10 por não terem como tema games ou serem revisão de literatura.

A figura 1 mostra que o maior número de publicações está concentrado em periódicos, correspondendo a 35,9%, seguido de artigos completos, eventos (23,7%) e dissertações (22,8%). Muitas das publicações em periódicos e eventos são provenientes das dissertações, iniciações científicas, trabalhos de conclusão de curso e teses realizadas pelo grupo, como forma de divulgação e compartilhamento dos resultados com outros pesquisadores.

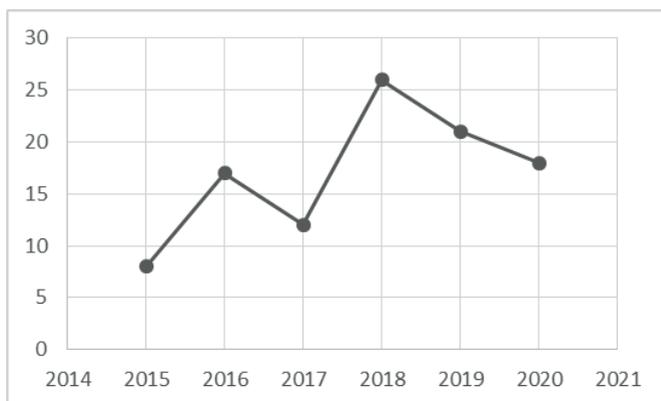
Figura 1. Distribuição do tipo de produção científica analisada



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Na figura 2, observamos que em 2018 tivemos o maior número de publicações (n=26), seguido por 2019 (n=21) e 2020 (n=18). Segundo Quandt e colaboradores (2015), a pesquisa em jogos digitais vem sendo feita desde os anos 1990, tendo um aumento nos últimos anos, principalmente a partir dos anos 2000, com o crescimento da popularidade e avanços tecnológicos da indústria. Assim, esses dados estão coerentes com um maior número de pesquisas em anos mais recentes.

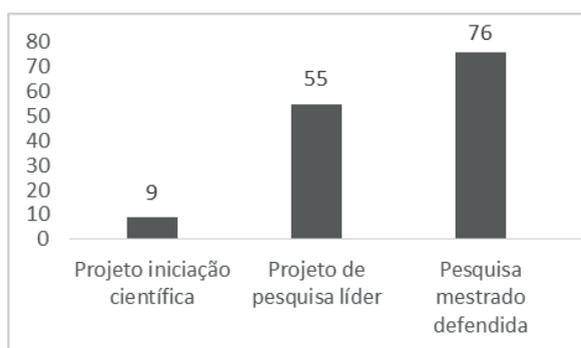
Figura 2. Quantidade de publicações por ano (2015-2020)



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A maior parte da produção científica descreve resultados ou recortes de pesquisas de mestrado defendidas, equivalendo a 51,3% das publicações. Outra parcela das produções está vinculada aos projetos coordenados pelas líderes, correspondendo a 37,2%. As publicações resultantes de teses e projetos de iniciação científica são menos expressivas, conforme mostra a figura 3.

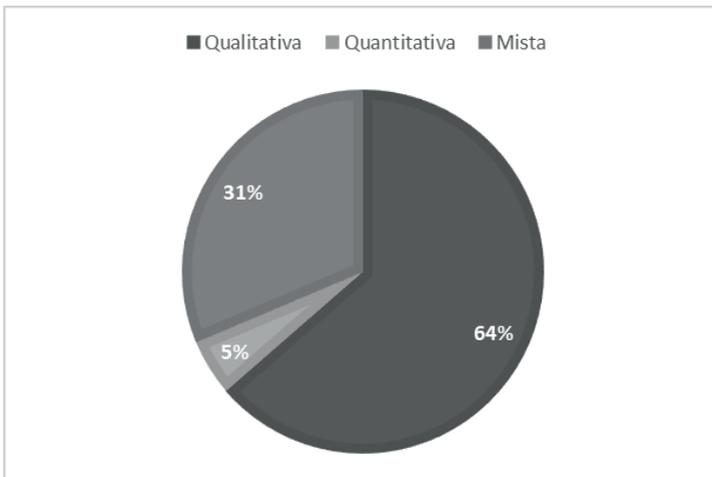
Figura 3. Tipo de trabalho que originou a produção científica



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Na figura 4, temos que a maioria se enquadra na abordagem qualitativa, equivalendo a 64%. As abordagens qualitativas, que visam a descrever e a explicar fenômenos, ampliando seu entendimento no próprio ambiente e pela experiência dos participantes, algumas vezes não são totalmente expressos através de números (ZANETTE, 2017). Na sequência, temos as pesquisas quantitativas com 31% e, em menor número, a mista. A investigação quantitativa volta-se para análise de fatos observáveis e na avaliação de variáveis que possam ser medidas, comparadas ou relacionadas (COUTINHO, 2019). De outro modo, a pesquisa mista combina as duas abordagens: quantitativa e qualitativa (CRESWELL; CLARK, 2018).

Figura 4. Distribuição das publicações por abordagem de pesquisa

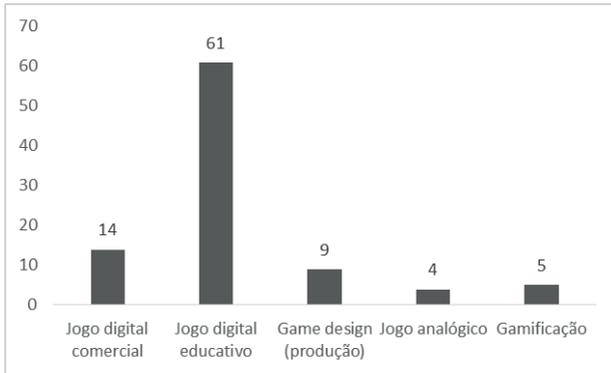


Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Em relação à temática, atentando à aprendizagem baseada em games (PRENSKY, 2012; VAN ECK, 2006; 2015), incluindo jogos analógicos e aspectos do game design e produção, a maioria das publicações aborda jogos educativos (65,6%). Na figura 5, em menor quantidade, temos os jogos comerciais (15,1%) e os trabalhos que retratam o game design (9,7%).

Diante do resultado observado, destaca-se que os jogos digitais educativos são aqueles que buscam relacionar educação e entretenimento, oportunizando aprendizagem em um ambiente interativo virtual, que estimule a imersão do aluno em um determinado tema (FERNANDES et al., 2009). Além disso, os jogos educativos podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando experiências prazerosas, interessantes e desafiantes, transformando-os em uma estratégia de ensino para os educadores (GRUBEL; BEZ 2006). Alguns dos jogos digitais educativos desenvolvidos pelo grupo e utilizados no contexto da pesquisa são: Escola do Cérebro (n=10), Comenius (n=8) e Saga dos Conselhos (n=3).

Figura 5. Quantidade de pesquisa por tipo de jogo ou enfoque relacionado com o game.



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

As publicações descrevem diferentes delineamentos de pesquisa e pautam-se por diferentes perspectivas dos games (figura 6).

Figura 6. Distribuição das publicações por tipo de delineamento

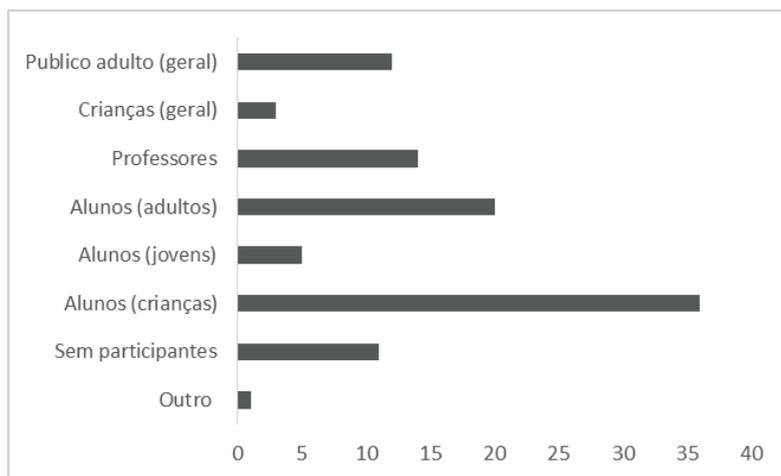


Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A maior parte das publicações descreve intervenções, muitas relacionadas com a pesquisa quase-experimental, que atendem parcialmente às condições de um experimento e comumente incluem grupos experimentais e controle, definindo variáveis dependentes e aplicadas no pré e pós-testes para medi-las (TUCKMAN, 2012).

O tipo de participantes que compõem as amostras dos estudos foi outro aspecto analisado. A partir da figura 7, sobressai-se que a maior parte foi realizada com alunos ainda na infância (n=36), seguido por alunos adultos (n=20) e professores (n=14). Ainda reúnem estudos realizados com alunos jovens e com o público adulto geral.

Figura 7. Tipos de participantes das publicações



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A média do número de participantes foi de 35,4, tendo em conta as pesquisas de campo que descreveram o número de participantes, com um desvio padrão de 71,02. Estas indicaram uma grande variação de quantidades, tendo como valor mínimo 4 e máximo 620.

Lankoski e Björk (2015) apontam que a área de pesquisa em games ainda é bastante nova e se estende a diversas áreas, o que pode ser uma das razões para a diversidade de metodologias, que são implementadas nos estudos aqui apresentados. Dentre as metodologias utilizadas, salientam-se as pesquisas enquadradas como exploratórias (n=36), a investigação de campo (n=10) e os estudos quase-experimentais. Na tabela 1, as metodologias e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, tabulados a partir da descrição feita nos estudos.

De forma mais específica, a tabela 1 lista os instrumentos e procedimentos metodológicos descritos nos relatos para a realização da coleta de dados. A ferramenta mais utilizada para a coleta de dados é a entrevista (n=39), seguido dos questionários (n=36), observações (n=25), registros de observações (n=25), produção feita pelos participantes do estudo (n=18) e testes psicológicos (n=17). Entre as formas de registro de observação, foram utilizadas as filmagens (n= 3), fotografias (n=2) e o diário de campo (n=6).

Tabela 1. Frequência da metodologia, procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

Metodologia	Freq	Procedimentos e instrumentos	Freq.
Pesquisa exploratória			
Pesquisa de campo quase-experimental	36	Questionário	36
Descritiva	19	Entrevista Observação	39
(produção e análise de jogos)	12	Registros da observação	25
Estudo de caso	7	Produção dos participantes	25
Design Based Research (DBR).	4	Testes psicológicos	18
Descritiva (experiência do jogador).	3	Provas de conhecimento	17
Transversal	2	Registro da experiência do pesquisador com o jogo	2
	1		2

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Dado que as pesquisas são intervenções realizadas na aula, muitas vezes em conjunto com o professor dentro de uma disciplina ou oficinas de formação de professores, as produções feitas pelos participantes também foram examinadas dentro dos estudos, como, por exemplo: produções de texto (n=2), apresentações (n=2), análises de jogos (n=5), produção de jogos (n=1), confecção de planejamento pedagógico utilizando jogos digitais (n=2) e produção de documento de game design (n=1).

4. Considerações finais

O objetivo de realizar um mapeamento quantitativo da produção do grupo EDUMÍDIA a partir de suas publicações notabilizou alguns aspectos. De 2015 até 2020, foram 100 publicações analisadas, o que representa uma média de 25 exemplares por ano. A produção de um instrumento de coleta de forma colaborativa como um olhar panorâmico do grupo irá permitir uma autoavaliação dos rumos que essa comunidade de prática tem realizado em seus últimos cinco anos. O resultado mostrou que a linha de estudos de jogos influencia e guia fortemente as atividades do grupo como um todo. A radiografia ainda apontou que o foco das publicações está concentrado em periódicos, que houve um pico de produção em 2018 e que metade da produção científica está baseada nas pesquisas de mestrado defendidas, reforçando sua agilidade na formação de pesquisadores.

Dentre as metodologias utilizadas, destacaram-se as pesquisas com abordagem qualitativa e exploratória, voltadas para o estudo dos jogos educativos. A maioria das publicações descreve intervenções que foram, em grande parte, realizadas com os alunos ainda na infância, mas também investigaram alunos adultos e professores numa tentativa de abarcar a complexidade do cenário educacional. Os procedimentos e instrumentos utilizados foram variados, com predominância da entrevista seguida pelos questionários.

Muitas questões ficaram em aberto e outros cruzamentos dos dados levantados ainda serão feitos a contar desse levantamento. Apontamos como sugestão para futuras pesquisas que outros grupos exercitem esse olhar para dentro e se autoavaliem, utilizando como ponto de par-

tida esse recorte de mapeamento. Precisamos conhecer mais detalhadamente quem somos, o que fazemos e de que modo, para que possamos refletir e qualificar nossas futuras ações, contribuindo para o avanço do conhecimento dessa área de pesquisa de jogos na educação, sobretudo os que buscam agir dentro da realidade escolar.

Referências

- COUTINHO, C. C. *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. 2. ed. reimpr. Coimbra: Almedina, 2019.
- CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. Plano. *Designing and conducting mixed methods research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2018.
- FERNANDES, A. M. R.; EWG, C.; ALVES, L.; DAZZI, R.L.S. *Jogos eletrônicos: mapeando novas perspectivas*. Florianópolis: Visual Books, 2009.
- GRUBEL, J. M.; BEZ, M. R. Jogos educativos. *Revista Novas Tecnologias da Educação*, v.4, n.2, dezembro, 2006.
- KAPP, K. M.; BLAIR, L.; MESCH, R. *The gamification of learning and instruction fieldbook – ideas into practice*. EUA: Wiley, 2014.
- KAPP, K. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- LANKOSKI, P.; BJÖRK, S. (Eds.). *Game research methods: an overview*. Halifax: ETC Press, 2015.
- PIMENTEL, F. S. C. Considerações do planejamento da gamificação de uma disciplina no curso de Pedagogia. In: FOFONCA, E; BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N. P. V. *Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior*. v. 1. Curitiba: Editora IFPR, 2018. p. 76-87.
- PRENSKY, M. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: SENAC, 2012.
- QUANDT, T.; LOOY, J. V.; VOGELGESANG, J.; ELSON, M.; IVORY, J. D.; CONSALVO, M.; MÄYRÄ, F. Digital games research: a survey study on an emerging field and its prevalent debates. *Journal of Communication*, v. 65, 2015, p. 1-22.
- TUCKMAN, B. *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Tradução de António Rodrigues Lopes. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.
- VAN ECK, R. Digital game based learning: it's not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE Review*, v. 41, n. 2, 2006, p. 16-30.
- VAN ECK, R. Digital Game-Based Learning: Still Restless, After All These Years. *EDUCAUSE Review*, 2015, p. 13-28.
- ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, n. 65, 2017, p. 149-166.

Educomunicação em tempos de pandemia Metodologias de pesquisa em games



Daniela Karine Ramos. Psicóloga, pedagoga, mestre e doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação. Professora associada ao Departamento de Metodologia de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do grupo de pesquisa Edumídia (UFSC/CNPq).



Dulce Márcia Cruz. Professora associada ao Departamento de Metodologia de Ensino e Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Sociologia Política (UFSC). Doutora em Engenharia de Produção (UFSC). Líder do grupo de pesquisa Edumídia (UFSC). Bolsista produtividade CNPq.



Bruna Santana Anastácio. Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Educação Física (Licenciatura) e em Pedagogia. Participante do grupo de pesquisa Edumídia (UFSC/CNPq).



Fernando Silvio Cavalcante Pimentel. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, especialista em Tecnologias em Educação e Docência do Ensino Superior. Graduado em Pedagogia (Licenciatura). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, jogos digitais na educação, gamificação, metodologias ativas, educação online, webquest, tutoria e avaliação. Atualmente é líder do Grupo de Pesquisas Comunidades Virtuais – Ufal, e professor adjunto da Universidade Federal de Alagoas.



Taynara Rúbia Campos. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em licenciatura em Ciências Biológicas. Pedagogia. Participante do grupo de pesquisa Edumídia (CNPQ/UFSC).



Claudia Regina de Brito. Doutora em Educação/UFSCar; mestre em Educação/UFMS; especialista em Antropologia Social /UFPR; bacharel e licenciada em Ciências Sociais/UFPR. Experiência em gestão acadêmica, docência e pesquisa nas áreas de migrações e educação; aprendizagem e habilidades socioemocionais. Participante do Grupo de Pesquisa Edumídia (CNPq/UFSC).



LITERACIA DIGITAL CRÍTICA: CONHECIMENTOS PARA A PRÁTICA SOCIAL

Michele Mezari Oliveira,
Graziela Fátima Giacomazzo

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital

1. Introdução

Neste capítulo será apresentado o contexto de uma pesquisa teórica bibliográfica que objetivou constituir categorias de análise para uma *literacia digital crítica*¹. Buscou-se compreender quais são os conhecimentos que qualificam uma literacia digital crítica, a partir do conceito de ‘literacia digital’ e de ‘tecnologias’, sob a perspectiva crítica.

As tecnologias estão disponíveis ao homem e integram seu cotidiano em todas as esferas sociais e pessoais. Contudo, os espaços educativos ainda limitam e/ou não promovem a discussão sobre questões fundamentais que envolvem a tecnologia, seu desenvolvimento, origem e intencionalidades. Sobretudo com a vivência de uma pandemia, iniciada no ano de 2020, necessitou-se fazer uso mais intenso das tecnologias digitais das mais diversas formas, nos mais diferentes espaços, sociais, econômicos e também no pedagógico.

Neste período, a escola precisou se renovar rapidamente, pois a educação remota se fez urgente e imprescindível para estabelecer uma relação com os estudantes que se viram afastados do ambiente escolar, inúmeras incertezas, dificuldades de acesso, muitas formações e, para muitos professores, a urgência de aprender de maneira acelerada a usar o computador, o smartphone, o e-mail, as plataformas digitais. Quanto aos alunos, chamados de *nativos digitais*, pois nasceram imersos nas tecnologias, não foi diferente. Deparou-se com alunos que não sabiam acessar os conteúdos nas plataformas, não conseguiram fazer atividades propostas nos ambientes virtuais, isso quando tinham acesso à rede de internet.

Percebe-se que há um abismo digital muito grande, tanto com relação ao acesso, quanto às apropriações de conhecimento no que diz respeito ao uso das plataformas digitais. Nas experiências das autoras com os alunos da educação básica e do

1 O termo Literacia Digital Crítica é resultado da pesquisa de mestrado desenvolvida por OLIVEIRA (2017) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). A pesquisa contou com financiamento TAXA-CAPEES.

ensino superior, observa-se que os estudantes interagem em suas redes sociais, mas tem dificuldade para interagir, comunicar e fazer assimilações de conhecimento pelo meio digital.

Partindo do pressuposto de que, pós-pandemia, no contexto educacional, a utilização das tecnologias será mais frequente do que anteriormente, tomando-se como referência o que foi significativo e efetivo para o ensino e para a aprendizagem, convém atentar para estudos aprofundados sobre as apropriações de conhecimentos que ocorrem a partir das tecnologias digitais.

Há o imperativo de reflexões contínuas para além do uso técnico, considerando fortemente as informações disponíveis, suas fontes e intencionalidades, como selecioná-las e com que critérios e conhecimentos. Pensar em uma literacia digital crítica refere-se à formação humana dos sujeitos que versam sobre sua realidade, participativos do seu contexto, produtores de conhecimento, ou seja, formação para a prática social. Nesse sentido, o estudo possibilitou três categorias propositivas de análise — representação ideológica, posicionamento ideológico e produção ideológica, que fornecem subsídios para o estado de apropriação do sujeito no enfoque da literacia digital crítica (OLIVEIRA 2017; OLIVEIRA, GIACOMAZZO, 2017).

2. Literacia digital crítica

Na pesquisa citada, buscou-se compreender o conceito de literacia digital em estudos publicados nas bases de dados Scielo Brasil, Portugal e Espanha. A partir do conceito tal qual se apresenta nos diversos estudos persegue-se a conceituação de uma literacia digital crítica (OLIVEIRA 2017; OLIVEIRA, GIACOMAZZO, 2017).

Na pesquisa citada, procurou-se compreender o conceito de literacia digital em estudos publicados nas bases de dados Scielo Brasil, Portugal e Espanha. A partir do conceito tal qual se apresenta nos diversos estudos, persegue-se a apreciação de uma literacia digital crítica (OLIVEIRA 2017; OLIVEIRA, GIACOMAZZO, 2017).

Este ponto de vista dirige um olhar diretamente à formação humana na contemporaneidade e às relações entre educação e cidadania digital. Considera-se a compreensão do conceito de tecnologia na sua dimensão ideológica, colocando-se centralidade na condição dos sujeitos nos meios digitais. Identificam-se estudos de prospecção para uma literacia digital crítica a partir da reflexão e análise realizada sobre o conceito 'literacia digital' e sobre conceitos de 'tecnologia', na visão crítica de diferentes correntes teóricas já citadas anteriormente embasadas nos conceitos de Martin Heidegger, Herbert Marcuse, Andrew Feenberg e Álvaro Vieira Pinto (OLIVEIRA 2017; OLIVEIRA, GIACOMAZZO, 2017).

O grupo de pesquisa constatou que existem várias 'noções' sobre literacia digital, por exemplo, a simples habilidade instrumental de operar os softwares de um computador, tarefas básicas de recuperação de dados, compreensão das terminologias das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) [] (BUCKINGHAM, 2010), dentre outras que apareceram na pesquisa de estado da arte.

Refletindo sobre as concepções de literacia digital e o uso das TDIC, discorre-se

sobre a necessidade do desenvolvimento de uma literacia digital, proposta por Buckingham (2010) e adotada nessa investigação, que tenha importância não apenas funcional ou instrumental, mas pensando na relação desta com o sujeito que se posicionará criticamente diante das informações que obtém pelos meios digitais.

Com base nessa interpretação, entende-se ser indispensável o aprendizado de conhecimentos técnicos, mas além destes, é preciso que aqueles que utilizam as TDIC sejam capazes de selecionar, classificar, fazendo uso crítico das informações para transformá-las em conhecimento. Em conformidade com Buckingham (2010, p. 49), essa postura digital significa elaborar perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, discernindo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados às forças sociais, às políticas e às econômicas mais amplas.

Costuma-se referir o tempo atual como de grande ampliação do acesso a informações, porém, de pouca reflexão sobre o que se lê. Contraditoriamente, cada vez mais se apreende a importância da leitura e da escrita. Ainda há necessidade de compreensão do que é lido, partindo-se da premissa de que não se trata apenas de avançar habilidades e competências, mas do entendimento de uma linguagem digital baseada numa formação humana mais crítica sobre sua realidade.

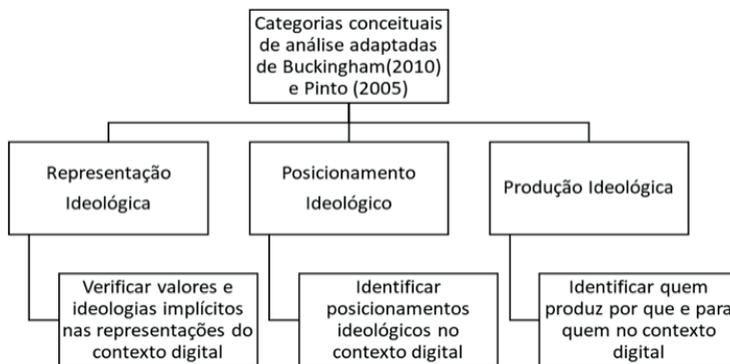
A literacia digital crítica envolve atitude analítica, reflexiva e avaliativa das informações que o sujeito obtém por meio das TDIC. Diante desse cenário, Buckingham (2010) esclarece que a finalidade da literacia digital desenvolvida no contexto escolar não é inicialmente o de desenvolver habilidades técnicas, mas, sim, estimular uma captação mais global de como as tecnologias funcionam e de promover formas de reflexão sobre seus usos. E complementa: “[...] a educação midiática contesta o uso instrumental da tecnologia como auxílio pedagógico transparente ou neutro” (op. cit., p.52).

Como já exposto por Vieira Pinto (2005), ideologias são utilizadas para ocultar as contradições sociais e a dominação existente. Expressas de várias formas e linguagens, inclusive por meio das TDIC, têm como único objetivo manter a posição daqueles que detêm o poder. O consumismo, por exemplo, por meio do lucro que produz, alimenta o sistema capitalista, constituindo nada mais do que uma ideologia que influencia o homem na compra de produtos que, na maioria das vezes, estão para além da real necessidade humana, conforme as ideias de Marcuse (1973). Assim sendo, precisa-se de uma educação crítica e reflexiva que faça os estudantes perceberem o que e quem está manipulando suas ações, seja no mundo real, seja no virtual, este como um reflexo do outro. Para que essa formação ocorra, é preciso que os professores se apropriem do uso das TDIC.

Considerando as TDIC como fonte de informação, comunicação e produção, torna-se fundamental formar cidadãos que se posicionem frente às tecnologias digitais, sujeitos que sejam letrados criticamente nesse contexto. Desse modo, é necessário compreender que existem forças econômicas e políticas que modelam as TDIC (GURAK, 2001 apud BUCKINGHAM, 2007). Para que o sujeito seja qualificado quanto ao seu letramento digital crítico, foram elaboradas três categorias que representam uma síntese das ideias que melhor caracterizam esse estado de apropriação, graças a um

mapa conceitual que expõe graficamente as categorias propostas (vide figura 1).

Figura 1. Literacia Digital Crítica segundo objetivos por categorias de análise



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Elencam-se, a seguir, as categorias de análise propostas e se exemplifica como se desenvolve, a partir delas, uma literacia digital crítica.

Denominou-se a primeira categoria como representação ideológica, cujo propósito é verificar valores e ideologias implícitos nas representações selecionadas da realidade no contexto digital. Vieira Pinto (2005) rejeita uma visão neutra da tecnologia e trata da ideologização desta, dizendo que:

“[...] uma tal compreensão teórica da essência e do papel da tecnologia na constituição do ser humano e no desenvolvimento de uma sociedade nacional terá de provir um produto ideológico carregado de nefastas intenções [...]” (2005, p. 320).

O autor complementa: “[...] toda tecnologia, contendo necessariamente o sentido, já indicado, de logos da técnica, transporta inevitavelmente um conteúdo ideológico” (2005, p. 320). Para Vieira Pinto, a ideologização ocorre, por exemplo, quando os países desenvolvidos utilizam conceitos como ‘era ou civilização tecnológicas’, ‘sociedade da informação’ ou ‘sociedade do conhecimento’ para dizer que o momento atual é o mais desenvolvido tecnologicamente e que essa tecnologia está disponível para todos (ricos e pobres), da mesma maneira.

Como garante Nosella (1978), as mensagens ideológicas são divulgadas por diferentes meios e transmitem valores que não correspondem às necessidades e aos interesses dos menos favorecidos da sociedade: a classe trabalhadora. Segundo essa pesquisadora, ainda na década de 1970, os livros didáticos se destacam na veiculação da ideologia da classe dominante. Hoje, certamente, incluiriam as mídias digitais, es-

pecificamente a internet, como um dos meios de veiculação. Tais imagens e vídeos, nos quais não se percebe a ideologia subjacente a essas expressões na realidade do contexto digital. São aparentemente neutros, mas estão totalmente saturados de conteúdos ideológicos, nos seus pequenos detalhes, servindo como meios de transmissão e inculcação da ideologia dominante.

A ideologia dominante tem a função de esconder os objetivos reais da exploração e discriminação, objetivando manter crenças, valores, concepções que ajudem a classe dominante a manter seu poder sobre os demais. Entendendo-se com igual participação na vida social, econômica e política, os menos privilegiados da sociedade capitalista são alienados por meio das ideologias, na medida em que ocultam as contradições existentes na atualidade.

No momento vigente, em que as TDIC fazem parte do cotidiano, a internet, “tem se prestado muito a divulgar a ideologia dominante, entretanto, contraditoriamente, também possui suas potencialidades revolucionárias” (SOARES; GURGEL, 2011, p. 9). Os mesmos autores endossam que a informação:

“[...] ainda que disfarçada, filtrada e controlada, circula em volume muito mais significativo do que em qualquer outro período da história. Registros públicos e mais um amplo espectro de dados estão disponíveis on-line, podendo ser acessados por qualquer pessoa a qualquer tempo” (SOARES; GURGEL, 2011, p. 9).

Entende-se a contradição estabelecida na relação do homem com a internet, e, se por um lado, o homem pode se alienar diante das informações denominadas de ideológicas e falsas, também pode, em consequência da apropriação de uma literacia digital crítica, ser capaz de refletir, analisar, classificar e criticar uma informação falsa.

A próxima categoria de análise, denominada posicionamento ideológico, procura identificar, no contexto digital, diferentes sentidos e intencionalidades. Para que se reconheçam posicionamentos ideológicos, Vieira Pinto (2005) explana o desenvolvimento de uma consciência crítica:

A consciência crítica é aquela que toma consciência de seus determinantes no processo histórico da realidade, sempre, porém apreendendo o processo em totalidade e não considerando determinantes os fatores correspondentes aos interesses individuais privados (VIEIRA PINTO, 2005, p. 226)

Uma consciência crítica perceberá que alguns conceitos “não passam de porta-vozes de interesses sociais bem desenvolvidos e, conforme era de se esperar, pertencentes às frações minoritárias, embora dominantes [...]” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 226).

Com essa categoria, ficam claros os mecanismos específicos por intermédio dos quais as mídias digitais cumprem determinadas funções a favor de reproduzir ideias

da classe dominante. Em prefácio ao livro *As belas mentiras – a ideologia subjacente aos textos didáticos*, de sua orientanda Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, que pesquisou conteúdos ideológicos nos livros didáticos, implícitos ou explícitos, assevera Saviani (1978):

Se, nas sociedades organizadas sobre a base do modo de produção capitalista, as escolas desempenham primordialmente, embora não exclusivamente, a função de inculcação da ideologia dominante, então, nessas sociedades, o livro didático é introduzido nas escolas com a função precípua de veicular a ideologia dominante (SAVIANI, 1978, p. 9).

À luz das colocações de Saviani, acredita-se que a forma de veiculação da informação se mantém nos livros didáticos e no contexto digital contemporâneo, ambos encobrendo convicções, ideias, princípios e valores, com a ideia de disseminar essas concepções que servem aos interesses dos detentores do poder e consolidam o modo de produção existente.

Dissertando sobre a contradição inerente à técnica, Vieira Pinto (2005, p. 209) evidencia que sua essência “[...] encontra-se na relação entre ela e o modo social da produção a que pertence”. Ainda o mesmo autor afirma que, ao ser criada, toda técnica procura satisfazer uma necessidade humana, em razão da submissão ao regime de produção vigente. Sendo assim, o objetivo da categoria proposta, posicionamento ideológico, é o de problematizar as intenções transmitidas aos sujeitos por meio de diferentes tipos de gêneros textuais.

Mesmo verificando e avaliando tais informações presentes em imagens e vídeos através da categoria representação e, nos distintos gêneros textuais em que se apresentam, e investigando posicionamentos ideológicos, é necessário identificar: ‘quem está por trás dessas produções e a que fins e interesses servem sua disseminação?’ Por isso, a ter ceira categoria, denominada produção ideológica, é imprescindível para as análises, pois se propõe a distinguir quem produz, porque e para quem no contexto digital.

A partir das ideias problematizadoras de Pinto (2005), que expressam a capacidade que o homem possui para projetar e produzir aquilo que lhe é necessário, por meio das técnicas e das relações que estabelece, a intenção dessa categoria é detectar a autoria ou fonte das informações no meio digital.

A ideologia também aparece na relação do homem com a técnica. Vieira Pinto (2005) diz que o homem trabalhador sabe que a técnica utilizada por ele tem como finalidade a produção de bens, porém, não se entende como único agente real de todo o processo. O fato ocorre em consequência da alienação que enfeitça e “conduz a outra direção, à sublimação, à ideologização da técnica pelo progressivo desligamento de suas bases materiais” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 290). Pelo processo de alienação, o homem, o trabalhador ou o técnico esquece que é o autor da máquina, que essa produ-

ção é resultado de suas finalidades interiores e que foi realizada mediante suas ideias. Ao contrário, pensa que deve “deixar-se possuir pela tecnologia, porque só assim poderá adquirir um nome e uma essência humana, a de ‘técnica’ (VIEIRA PINTO, 2005, p. 291). Reconhece-se essa capacidade produtora do homem similarmente na produção de informação no contexto digital. Nesse espaço, sobretudo o da internet, o homem produz sites, escreve em blogs, participa das redes sociais, emitindo opiniões ou as reproduzindo, muitas vezes sem qualquer pesquisa ou análise crítica.

Em um rápido navegar pela internet é possível acessar tanto os sites governamentais quanto os das organizações não-governamentais (ONGs), os produzidos por movimentos sociais, os dos segmentos socialmente discriminados, aqueles especializados em política. E o espectro ideológico varia da direita à esquerda, passando por sites fascistas e racistas às organizações de extrema-esquerda (SOARES; GURGEL, 2011, p. 5-6).

Diante das mais diversas informações divulgadas, é essencial que todas as pessoas, principalmente crianças e jovens, desenvolvam as qualificações necessárias para uma literacia digital crítica, de modo a interferir de maneira reflexiva e crítica. Com essa lógica de atuação, o sujeito poderá construir e constituir uma cidadania digital que permita identificar as formas de manipulação das informações, suas origens, fontes e intencionalidades.

3. Considerações finais

Os autores pesquisados para este estudo abordaram a necessidade de os sujeitos desenvolverem competências e habilidades para o uso das tecnologias digitais como selecionar, avaliar e interpretar a informação e transformar a mesma informação em conhecimento. Porém, compreende-se que é imprescindível ao sujeito não apenas essas habilidades e competências, mas a apropriação de conhecimentos prévios para agir criticamente frente às informações mediadas por essas tecnologias. Esses conhecimentos foram estabelecidos, nesta pesquisa, por meio de três categorias de análise, com a proposta de responder a seguinte questão norteadora: quais conhecimentos podem contribuir para uma literacia digital crítica?

Na perspectiva crítica adotada, as variadas formas de expressão da informação na internet (vídeos, imagens, textos) necessitam ser interpretadas na sua intencionalidade e posicionamento ideológicos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência que perceba as relações de poder que se estabelecem nos meios digitais na atualidade. Sendo um letrado digital crítico, o sujeito terá condições de elaborar juízos (questionar, argumentar, significar) e verificar a veracidade das informações. Dessa

forma, poderá construir criticamente seu ponto de vista, pensando nas implicações para seu cotidiano e para a vida em sociedade. Apoderando-se dos conhecimentos que pressupõem uma literacia digital crítica, esse sujeito poderá fazer análises tanto do contexto digital quanto do contexto real, produzindo outros sentidos nesse movimento de apropriação.

Em relação ao ambiente digital, pretende-se que o indivíduo que se amoldou a uma literacia digital crítica possa confrontar diferentes perspectivas e compreender discursos diversos, identificando os interesses associados a eles. A ideia de uma literacia digital que, além de desenvolver capacidades e habilidades de leitura, funcionais ou não, seja crítica e possa ganhar espaços nos diferentes contextos educativos, for mais ou não formais. Mesmo não apresentando possibilidades de trabalho especificamente no ambiente escolar, julga-se que as categorias de análise sugeridas podem ser utilizadas pelos professores na promoção de uma literacia digital crítica no seu cenário individual e/ou no de formação dos estudantes. A intenção é trabalhar o desenvolvimento de uma consciência crítica, preparando-os para averiguar que existem representações e posicionamentos explícitos e, muitas vezes, implícitos no meio digital, e compreendendo a existência de ideologias que justificam interesses culturalmente e politicamente difundidos.

Entendeu-se, por esta pesquisa, que há conhecimentos que pressupõem essa análise crítica da realidade, tanto a virtual quanto a objetiva, e sugeriram-se categorias propositivas de arguição sobre o meio digital, recorrendo-se sobre tais apropriações necessárias para qualificar um sujeito como letrado crítico.

Para a estruturação dessas categorias de análise denominadas: representação ideológica, posicionamento ideológico e produção ideológica, buscou-se, nos bem elaborados diagnósticos sobre tecnologia, a conceituação de Pinto (2005). Também foram incluídas as problematizações de Buckingham (2007, 2010) a respeito do sujeito — criança, jovem, adulto — de questionar e refletir tanto na posição de consumidor das informações disponíveis por meio das TDIC — interpretando, fazendo julgamentos sobre o que lê, assiste e ouve — quanto na posição de produtor nas redes sociais: escrevendo em blogs, criando vídeos, expressando seus pontos de vista.

Por fim, constata-se que as categorias conceituais de análise conduzem a vários questionamentos em relação às TDIC, por exemplo, sobre qual a fonte da informação, qual o interesse de quem a produziu, quais as concepções, valores, ideias e modos de ver o mundo imersos nessa informação. E, finalmente, como transformar tais reflexões em conhecimento, levando-o para a prática social.

Entende-se que a temática da *Literacia Digital Crítica* é vasta e suscita continuidade e aprofundamento teórico, não sendo possível esgotar todo o campo de investigação deste estudo.

Referências

Educomunicação em tempos de pandemia
Literacia digital crítica: Conhecimentos para a prática social

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.35, n.3, 2010. p.37-58. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 20 maio de 2015.

BUCKINGHAM, D. Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, v. 2, n. 1, 2007. Disponível em: <http://te831us.wiki.educ.msu.edu/file/view/Buckingham.DigitalLiteracy.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

GURAK, L. J. Cyberliteracy: navegar na Internet com a consciência. New Haven: Yale University Press, 2001. In: BUCKINGHAM, David. Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, v.2, n. 1, 2007. Disponível em: <http://te831us.wiki.educ.msu.edu/file/view/Buckingham.DigitalLiteracy.pdf>. Acesso em: 23 jan. de 2017.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARTI, M. C.; D'AGOSTINO, M. J.; CABO, J. V. de; SANZ-VALERO, J. Alfabetización Digital: un peldaño hacia la Sociedad de La Información. *Med Segur Trab*,

Madri, Espanha, v. 210, p. 11-15, 2008. Disponível em http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2008001100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 04 jul. 2015

NOSELLA, M. de L. C. D.. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1978. 200 p.

OLIVEIRA, M. M.; Giacomazzo, G. *Educação e cidadania: perspectivas da literacia digital crítica* EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 43, p. 153-174, maio/ago. 2017.

OLIVEIRA, M. M. *Educação e tecnologia na perspectiva da literacia digital crítica*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. 2017. 128 p.

SAVIANI, D. Prefácio. In: NOSELLA, M. de L. C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1978. p. 9 e p. 10.

SOARES, D. de Q.; GURGEL, Wildoberto B. Ideologias e consciência possível na era da informação: reflexões sobre a possibilidade de emancipação na contemporaneidade. In: *V Jornada Internacional de Políticas Públicas – Estado, desenvolvimento e crise do capital*. Anais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/cdvjornada/jornada_eixo_2011/mundializacao_blocos_economicos_estado_nacionais_e_politicas_publicas_ideo-logias_e_consciencia_possivel_na_era_da_informacao.pdf. Acesso em: 6 fev. 2017.

UNESCO. *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. United

Educomunicação em tempos de pandemia
Literacia digital crítica: Conhecimentos para a prática social

Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, Paris, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ima-ges/0013/001362/136246e.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2015.

VIEIRA PINTO, Á. *O Conceito de Tecnologia*. vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.



Michele Mezari Oliveira - Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e mestrado em educação. Licenciada em Ciências Biológicas (UNESC). Professora da rede pública estadual de Santa Catarina. Pesquisadora no grupo Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (UNESC). Bolsista CNPq.



Graziela Fatima Giacomazzo - Doutorado e Mestrado em Educação (UFRGS). Graduação em Pedagogia (UNISINOS). Docente na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) desde 2000, Graduação e Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado-Doutorado). Docente Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias de Informação e Comunicação (PPGTIC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital CNPq/UNESC.



ESTUDANTES E SUAS RELAÇÕES COM A INTERNET: HABILIDADES DIGITAIS E DESEMPENHO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Catia Regina Bernardes Fernandes,
Patricia Jantsch Fiuza

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC,
Campus Araranguá
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias
da Informação e Comunicação

1. Introdução

Este capítulo descreve o estudo empírico realizado no curso de mestrado pertencente ao Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação (PPGTIC), na linha de Tecnologia Educacional, no campus da cidade de Araranguá da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sua origem é fruto da inquietação relacionada com o uso diário da internet pelos estudantes do ensino fundamental e se esta apropriação interfere, de alguma forma, no seu desempenho escolar.

Na ocasião, o cenário imprimia uma atenção especial em torno de um novo público de usuários de internet que surgiu por vários motivos. (LEMONS, 2004; LEVY, 2004; JENKINS, 2009). Nesse sentido, apontam-se os efeitos da digitalização, o ascendente de investimento na expansão e qualidade das redes de acesso à internet, o advento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e sua popularização, formando o que Castells (1999) chamou de “Sociedade do Conhecimento”. O novo público que se estabelecia era de idosos, crianças e adolescentes. As crianças e adolescentes foram vistos como usuários de internet com habilidades digitais diferenciadas desde os anos 1990 e que poderiam ser analisados considerando um conjunto de fatores, que, de acordo com os autores Livingstone e Helsper (2007); Van Deursen e Van Dijk (2010); Hasebrink et al. (2011) e Lobe et al. (2011), agiriam como influenciadores para classificar os níveis de tais habilidades digitais.

Estas crianças e adolescentes, nativos digitais (PRENSKY, 2001), têm contato com o ambiente virtual em idade cada vez mais precoce onde realizam diferentes atividades on-line. Comunicam-se intensamente com diferentes públicos, jogam, participam ativamente das redes sociais não somente repostando informações como produzindo conteúdos autorais (SANTAELLA, 2013; KENSKY, 2012; FIUZA, 2016; MARTÍN-BARBE-RO, 2014 e; BAUMAN, 2001). Nessa perspectiva, a literatura apontou que o domínio e o maior nível das habilidades digitais favorecem o acesso às oportunidades e à participa-

ção efetiva na internet. Para tal lógica, corrobora o decreto 9.204, de 23 de novembro de 2017, art. 1º, cujo programa de Inovação Educação Conectada, sustenta a universalização do acesso à internet de alta velocidade e incentiva o uso pedagógico das TICs nas escolas básicas (MEC, 2020). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reverbera que as habilidades digitais e as competências entrecruzam-se em todos os estágios do currículo da educação básica. Pressupõe que o uso das tecnologias está ligado às habilidades digitais e competências como sublinha a quinta competência deste documento.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Sob o enfoque do conceito “habilidade digital”, percebeu-se que se tratava de algo novo e oriundo do mundo da internet diferente da palavra “habilidade”, encontrada facilmente nos dicionários da Língua Portuguesa. Dessa maneira, acolheu as habilidades digitais para o estudo como “a perícia para fazer algo envolvendo as TDIC’s que poderiam resultar em competências” (FERNANDES, 2020, p. 33). Assim, ficou claro que o objetivo se concentrava em analisar as relações entre habilidades digitais, o perfil de usuário de internet e o desempenho escolar dos estudantes do ensino fundamental de uma escola pública de Florianópolis.

2. Metodologia

A abordagem metodológica caracteriza-se como mista, quali-quantitativa e empírica quanto à área da ciência e à de finalidade aplicada. A elaboração da questão de pesquisa foi cuidadosamente pensada de acordo com Freire (2013), para facilitar o acesso às outras etapas do estudo, que foram: a elaboração dos objetivos geral e específicos de natureza exploratória; procedimentos de pesquisa de campo; o estudo bibliográfico composto da busca dirigida ao tema e à revisão sistemática da literatura (RSL); definição do público-alvo; instrumentos de coleta de dados que incluiu o ensino fundamental. Pesquisa documental e adaptação dos questionários¹ com base no questionário *TIC Kids on-line Brasil, 2015*, e procedimentos de análise de dados com uso de softwares estatísticos como planilha eletrônica e SPSS e análise descritiva comparativa apoiada nos dados secundários das pesquisas TIC Kids on-line Brasil e nos resultados da RSL também são objeto da amostragem.

1 Questionário do estudante e do professor. Disponível em: tede.ufsc.br/teses/PTIC0094-D.pdf. Acesso em: abr. 2021.

3. Resultados e discussões

A composição dos dados para a realização das análises descritivas comparativas e estatísticas foi formada pelos estudantes que cursam os anos finais e seus respectivos professores do ensino fundamental, além do desempenho individual escolar. Desse modo, a amostra resultou em 80 estudantes, 14 professores, 3 especialistas pedagógicos, além dos 80 boletins escolares.

Em relação aos estudantes, a participação mostrou-se equilibrada entre meninos e meninas, ou seja, 56,25% e 43,75% com idades entre 12 e 14 anos distribuídos entre o 6º e 9º anos, pertencentes à classe C1 (ABEP, 2019)². Já entre os profissionais da escola, a participação por sexo ficou representada por 11 professoras e duas especialistas, e 3 professores e um especialista, com idades entre 27 e 67 anos. Por fim, os boletins escolares demonstraram que os não usuários de internet possuíam uma taxa de aproveitamento do aprendizado acima de 93% e entre os usuários de internet a taxa ficou acima de 60%.

Com o dado sobre a data do último acesso à internet, pode-se identificar os usuários seguindo o que rege a União Internacional de Telecomunicações (UIT). Logo, 95% dos estudantes eram usuários de internet. Dos 5% não usuários, 2,5% relataram que há mais de três meses não acessaram à internet e 2,5% nunca tiveram contato com esta rede.

Um percentual de 26,4% teve o primeiro contato com a internet aos 6 anos de idade, 98,68% utilizavam o celular para navegar na internet, 97,36% faziam uso da conexão Wifi, 65,79% 3G ou 4G. O acesso diário se configurou em 30% para o uso social, 20% para o uso recreativo e uma dedicação para utilização escolar de 6%, além do que 53,75% ficam conectados mais de quatro horas por dia na rede.

No que se refere às redes sociais, 94,7% pertencem a alguma, entre elas, 48,7% relataram que preferem utilizar o *whatsapp* e 38,2% o *instagram*. Nestas redes, 29,20% têm mais de 500 amigos. Sobre a questão da segurança dos dados que os estudantes publicam na rede favorita, 62,50% deixam em modo público, 4,20% restringem a amigo do amigo e 23,60% limitam só os amigos.

Quanto às atividades elaboradas pelo professor solicitando que o estudante criasse jogos (9,21%) e páginas na internet (32,89%) ou publicasse na internet vídeo, texto, imagem ou áudio sobre os assuntos estudados nas disciplinas alcançaram um percentual muito baixo. Revela que o uso dos computadores e celulares destinados às atividades escolares exigiam pouca ação deles. Este resultado se confirmou quando se cruzou com o autorrelato dos professores desses estudantes.

Para classificar o nível de habilidade digital dos estudantes usuários de internet, recorreu-se aos estudos internacionais aprofundando-se em dois. Livingstone e

2 Critério de classificação econômica Brasil, 2019. Disponível em: <http://www.abep.org/critério-brasil>.

Helsper (2007) que mapearam o “uso contínuo, com gradações de não uso, de baixa utilização a um uso mais frequente entre o público inglês, com idades entre 9 e 19 anos” (FERNANDES, 2020). E Lobe et al. (2011) que propuseram um quadro com 17 atividades on-line autorrelatadas por crianças e adolescentes, de 9 a 16 anos de idade. Estas atividades foram realizadas por este público em um intervalo de três meses e apontaram cinco grupos associados às cinco etapas do nível de habilidade digital. A aplicação do estudo de Lobe et al. (2011) foi a mais adequada para identificar o nível de habilidade digital do estudante da escola pública de Florianópolis, como mostra a **tabela 1**.

Tabela 1. Nível de habilidade digital dos estudantes usuários de internet

Etapas do nível de habilidades digitais	Percentual
Etapa 2	2,63%
Etapa 3	9,21%
Colaboradores ativos do ambiente online	25%
Avançados e criativos	63,15

Fonte: Fernandes (2020).

Dando sequência à apresentação dos resultados, comprova-se o resultado das análises estatísticas que foram utilizadas para verificar se havia algum tipo de associação significativa entre os níveis de habilidades digitais identificados com base nos estudos de Lobe et al. (2011) com os outros dados coletados na pesquisa. Para isso, os testes Qui-quadrado de Pearson e de Exato de Fisher’s foram realizados com um nível de significância (α) de 5% e intervalo de confiança de 95%, além de optar pela divisão dos estudantes em dois grupos: no grupo 1, estão os estudantes com habilidades digitais mais baixas (etapas 2 e 3 e os colaboradores ativos no ambiente on-line) e no grupo 2 os com mais altas (avançados e criativos) conforme a tabela 1.

Assim, houve associação significativa com o local de uso da internet de preferência desses estudantes, ou seja, o percentual de estudantes (82,1%) com nível de habilidade mais baixa que não usa internet em uma lan house ou cyber café é significativamente maior que o percentual de estudantes (43,2%) com nível de habilidade mais alta. Como também o estudante que usava a internet 3G indo a algum lugar, por exemplo, na rua, no ônibus ou no carro. Isto é, metade deles (50%) com nível de habilidade mais baixa não utiliza a internet nos lugares citados.

Por outro lado, a maioria (83,3%) dos estudantes com nível de habilidade mais alta utiliza a internet nestes lugares. Em outros locais, como shopping, igreja ou lanchonete seguiram a mesma lógica, havendo associação significativa, o que indicou um padrão de comportamento relacionado com o nível da habilidade digital. Portanto, os estudantes com habilidades mais altas usavam a internet em ambientes públicos e os com nível mais baixo preferem a internet no círculo familiar.

Estudantes que usam mais a internet ou menos não puderam ser associados ao melhor desempenho acadêmico nesta amostra da pesquisa, pois o resultado do teste t de Student ou teste não paramétrico u de Mann-Whitney realizado para verificar a relação do desempenho médio escolar com os diferentes níveis de habilidades digitais dos estudantes de internet apontou que não houve nenhum tipo de relação. Logo, não foi possível estatisticamente relacionar o uso da internet intenso ou mais baixo com o desempenho escolar.

4. Considerações finais

As diferentes descobertas envolvendo o desempenho escolar, o uso da internet e o perfil de usuário entre crianças e adolescentes a partir dos seus autorrelatos, além dos instrumentos que mostraram como avaliar o nível de ensino fundamental. Habilidades digitais deste público tão jovem foram entendidas como algo singular que este estudo entregou ao final da sua jornada.

Conclui-se que os estudantes usuários de internet desta escola pública de Florianópolis podem ser chamados de usuário comum ou popular devido ao número e ao tipo de atividades digitais que realizavam. Este uso variou entre básico e criativo, próprio para a idade e geração digital que pertencem. Eles se dedicavam mais às atividades on-line de uso recreativo do que educacional. Apresentaram um comportamento padrão quando usavam a internet em locais públicos relacionados, estatisticamente, com o nível mais alto da habilidade digital e no ambiente familiar com o nível mais baixo desta habilidade digital. Com relação às atividades on-line solicitadas pelo professor, evidenciaram-se pouco esforço por parte dos estudantes para realizá-las, o que pode impactar no desenvolvimento do nível das habilidades digitais de internet, segundo os estudos apresentados.

Destaca-se, ainda, que os desafios vivenciados durante a pesquisa foram vencidos um a um, porém merecem ser relatados. Ser pesquisador no Brasil não é uma das tarefas mais fáceis diante das políticas públicas que o desvalorizam, da falta de investimentos e pouca cultura da pesquisa como parte do fazer escolar. Outro aspecto laborioso foi imprimir a opinião das crianças e adolescentes. Esse processo supôs passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC e pelos critérios do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis. Estes procedimentos resultaram em um processo burocrático e longo, porém essencial no que diz respeito à proteção desse público jovem no contexto de pesquisas. Os trâmites que envolvem a assinatura nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e nos Termos de Assentimento para estudantes, de certa forma, implicaram a redução do número de participantes da amostra final.

Outro ponto complexo foi trabalhar com avaliação considerando que, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) desde 2013, adota-se um sistema de avaliação por descritores de aprendizagem em vez de notas, o que dificultou a adesão de um critério para a conversão desta em dados numéricos com vistas à realização das análises estatísticas. Neste sentido de complexidade, sobressai-se, também, a realização das análises estatísticas, entendido como algo primordial e que levaria a colher resultados concretos e fidedignos, para que pudessem ser publicados e até certo ponto generalizados.

Enfatiza-se que as análises estatísticas realizadas permitiram que a pesquisa contribuísse no entendimento da temática das habilidades digitais de crianças e ensino fundamental. Adolescentes brasileiros, cenário ainda pouco explorado nas investigações nacionais³.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. *Critério de classificação econômica Brasil*, 2019. Disponível em: <http://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em 13 de ago. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 3. São Paulo: Paz e terra, 1999.

FERNANDES, Catia Regina Bernardes. *Crianças e adolescentes na Internet: habilidades digitais e desempenho escolar*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Araranguá, 2020. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PTIC0094-D.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FIUZA, Patricia Jantsch e LEMOS, Robson Rodrigues. *Tecnologias interativas: mídia e conhecimento na educação*. Jundiaí: Paco Editorial: 2016.

FREIRE, Patrícia de Sá. *Aumente a qualidade e a quantidade de suas publicações científicas. Manual para elaboração de projetos e artigos científicos*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

HASEBRINK, Uwe, et al. *Patterns of risk and safety on-line: in-depth analyses from the EU Kids on-line survey of 9 to 16-year-olds and their parents in 25 European countries*. London: EU Kids On-line Network, 2011.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação*. São Paulo: Aleph, 2009.

3 Destaca-se que relatos desta pesquisa já foram aceitos em dois eventos: 32º Congresso Internacional de Psicologia (ICP) ano 2021 e VII Seminário Internacional de Cultura Digital (SENID), Ensino híbrido e suas possibilidades, ano 2021.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEMONS, André. PALACIOS, Marcos (org). *Janelas do ciberespaço. Comunicação e Cibercultura*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência – O futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2004.

LIVINGSTONE, Sonia; HELSPER, Ellen J. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, n. 9, 2007, p. 671-696.

LOBE, Bojana. et al. *Cross-national comparison of risks and safety on the internet: initial analysis from the EU kids on-line survey of European children*. *EU Kids on-line*, deliverable D6. London: EU Kids on-line Network, 2011.

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

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5): 2001, p.1-6.
SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

VAN DEURSEN, Alexander J.A.M. e VAN DIJK, Jan A.G.M. Measuring Internet skills. *International Journal of Human Computer Interaction*, 26(10), 2010, p. 891-916.



Catia Regina Bernardes Fernandes. Mestre em Tecnologias da Informação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2020). Iniciou sua carreira no magistério em 2004. Atuou como tutora no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (2015). Tem experiência na área de educação, com ênfase em Tecnologia, Mídia Educação e Educação a Distância. É servidora pública na rede municipal de ensino de Florianópolis como professora de Tecnologia Educacional desde o ano de 2010.



Patricia Jantsch Fiuza. Doutora (2012) e Pós-doutora (2013 e 2020) em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS. Mestra em Engenharia de Produção (2002) e graduada em Psicologia em 1997 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, é professora adjunta da UFSC campus Araranguá nos cursos de Fisioterapia e Tecnologias de Informação e Comunicação e do Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação na linha de pesquisa em Tecnologia Educacional. É pesquisadora associada dos grupos de pesquisa em Psicologia Comunitária (GPPC-UFRGS), em Mídia e Conhecimento (GPM & C UFSC) e no grupo de pesquisa interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (EduC-Digital-UNESC). Trabalha com os temas da psicologia do trabalho e organizacional, bem-estar e qualidade de vida na Infância e Adolescência, Educação a Distância e Tecnologias Digitais na Educação.



PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diego Passos Lins, Luciana Ferreira,
Nádia Aparecida de Lima Coser

Universidade do Planalto Catarinense – (PPGE/UNIPLAC)

1. Introdução

Vivemos os movimentos das transformações nas práticas clássicas de se fazer educação, principalmente por meio das possibilidades provenientes das mídias digitais. Paralelo a isto, estamos redescobrimo novas sensibilidades nunca antes experienciadas, que urgem com a mobilização de saberes midiáticos e se integram às novas realidades cotidianas e às realidades da pandemia mundial que foram impostas pelo coronavírus (SARS-COV-2 e Covid-19).

Ao exercitar o ato de pensar sobre essa midiaticização e a existência de novas sensibilidades presentes na contemporaneidade, podemos refletir sobre as repercussões que se dão no âmbito da Educação Infantil. De antemão, cabe recordar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica articulando o cuidar e o educar, sendo o cuidar alicerce inerente ao processo educativo (BRASIL, 2017).

Assim como outras áreas da atividade humana que perpassam por significativos movimentos e mudanças na pandemia, a Educação Infantil tem sido diretamente afetada nesses tempos, exigindo ressignificação em seu fazer pedagógico. Nesse ínterim, observamos muitos agentes educativos se debruçando em esforços para promover o aprender diferenciado. Ademais, não seria ousadia colocar que grande parte desses agentes vem encontrando nas mídias digitais as possibilidades de agregar e transformar suas ações didáticas em atuações dinâmicas e envolventes, vinculadas a um processo comunicativo da ação pedagógica.

No primeiro período da vida escolar, a articulação entre as ações pedagógicas e as mídias digitais precisam estar voltadas para o cuidar e o educar, não esquecendo o direito primordial dos pequenos como sujeitos atuantes no processo de aprendizagem, ampliando esses dois campos: direito e participação através de práticas inovadoras explorando as mídias digitais.

O desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões pode ser diretamente afetado em tempos atípicos que exigem a prática do cuidar e do educar por meio do distanciamento e do isolamento social. Urge então uma indagação: há o empreendimento de práticas educacionais na educação infantil no contexto da pandemia? Com nossos olhos atentos a essa indagação, reportamos uma ação investigativa, com

o propósito de reunir alguns aspectos singulares a capacidade de sustentarmos a comunicação do fazer educativo na Educação Infantil num contexto de pandemia, que podem e devem ir além a esses momentos atípicos. Para tanto, tomamos como objetivo identificar as práticas educacionais na Educação Infantil numa perspectiva durante e pós-pandemia.

A relevância dessa ação se faz pertinente no tocante da valoração das participações colaborativas de agentes educativos e mídias digitais para um plano encadeado, que privilegie as intencionalidades no processo de desenvolvimento da criança cidadã. Nesse sentido, realizamos uma busca de pesquisas correlatas em publicações indexadas na base de dados do Google Acadêmico e a refinamos, através de descritores digitados entre aspas, a saber: “práticas educacionais”, “educação infantil” e “pandemia”.

Os critérios de inclusão foram aplicados em estudos publicados entre o período de 2020 a 2021, dentre os quais foram selecionados seis (6) artigos científicos para leitura dos respectivos resumos e resultados da pesquisa. Salientamos que, da totalidade de artigos selecionados, identificamos duas (2) produções que se fizeram pertinentes. Assim sendo, as demais produções foram descartadas.

Justificamos a escolha da referida base de dados mediante a amplitude de publicações indexadas no período selecionado, inclusive direcionando para outras bases de dados como SciELO e Capes periódicos. Ainda, com o intuito de embasar teoricamente essa investigação, acolhemos algumas obras de autores como Educomunicação (SOARES, 2014); Educomunicação: recepção midiática, aprendizagem e cidadania (OROZCO GÓMEZ, 2014); Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos (SARTORI, 2014), entre outras.

2. Pedagogia da comunicação: uma área de conhecimento na Educação Infantil

As “áreas de intervenção” podem se constituir num arcabouço de estudo e reflexões. Outrossim, caracteriza-se em áreas de conhecimentos, uma vez que balizam as ações educativas para o despertar de novas posturas frente aos novos tempos. Sobre esse assunto, Soares (2014, p. 48) justapõe que “as denominadas áreas de intervenção” podem ser compreendidas como ações pelas quais os agentes educativos refletem sobre suas relações com a educação.

Para o autor, as áreas de intervenção se apresentam como porta de acesso ao universo das práticas educacionais. Todavia, o termo “intervenção” deve ser compreendido no sentido do “novo”, semelhante às ações de um artista, que intervém numa obra de arte para construir novas perspectivas.

No rol de ações que subjazem às práticas educacionais, a área da pedagogia da comunicação se caracteriza num âmbito fértil para impulsionar o empreendimento de práticas potencializando a cooperação entre os agentes educativos, que buscam favorecer o desenvolvimento e a formação da criança no contexto da pandemia (SOARES, 2014). À vista disso, projetamos algumas práticas educativas que circunscrevem algumas ações instigantes no universo da pedagogia da comunicação na educação infantil.

A primeira delas se refere a um rico diálogo entre Educação Musical e Educomunicação, voltados para a formação crítica, ativa e criativa da criança em sua realidade social. Os resultados são expressivos para Educomunicação, pois apontam na direção da construção de conhecimentos musicais que possibilitam o desenvolvimento da escuta e da fala crítica na música, através das mídias digitais. A autonomia e a criatividade das crianças são evidenciadas nos processos composicionais, bem como a utilização mais consciente de dispositivos midiáticos que amplificam o processo comunicativo no fazer educativo, tanto dentro como fora da sala de aula.

Essa investigação apresenta a *Educomunicação Musical* como uma nova abordagem na educação musical, sob uma interpretação horizontal e dialógica que contraria o pensamento hegemônico de educação bancária e se posiciona a favor do desenvolvimento de habilidades musicais e comunicativas amplamente críticas (SAHÃO, 2020). Essas articulações assinalam na direção de práticas educacionais que fortalecem a construção de vínculos afetivos na criança, privilegiam a inclusão, o diálogo social e o protagonismo de forma dinamizada e harmônica, uma vez que há um posicionamento crítico frente à educação musical.

A segunda prática educacional identificada exibe a dialogicidade da comunicação à contação de histórias. Tomando como ponto de partida o tradicional ao *storytelling*, foram admitidas novas estratégias com o uso de dispositivos comunicativos e recursos midiáticos, para instigar a aprendizagem das crianças na pandemia. Nesse contexto, as ações que permitiram a construção de uma nova leitura de mundo e encontraram no diálogo suportando nas mídias digitais a prática mais profícua, para sustentar as relações e alicerçar a produção autoral nas aulas de língua inglesa com crianças do ensino fundamental dos anos iniciais.

As estratégias empreendidas por Da Costa (2021) para alcançar as práticas educacionais foram as seguintes: contação de histórias; produção de e-book e quiz de interpretação; intercâmbio cultural; produção de desenhos e mensagens positivas; jogos interativos; produção de vídeos; emanando boas energias e compartilhamento das ações de conscientização. Todavia, os critérios podem ser amplamente difundidos na educação infantil. Talvez, não na totalidade, mas podemos observar que há práticas educacionais reflexivas críticas nas intencionalidades dos pesquisadores.

3. Uma perspectiva de pedagogia educacional

De acordo com Souza (2016), as mídias digitais já vinham adentrando no contexto do ambiente educacional. Com a nova realidade, recriaram-se novas perspectivas no contexto educacional.

A pedagogia educacional pode ser considerada uma das perspectivas, pois, seja por meio do diálogo, seja de práticas colaborativas, seja das mídias digitais ou seja de outras formas que valorizam as intencionalidades de agentes educacionais, as condutas se enaltecem na construção colaborativa de conhecimentos que modificam as relações humanas. Apesar de vivenciarmos momentos angustiantes no cenário da pandemia, as mídias digitais podem contribuir com o processo de ensinar-aprender, aprender-ensinar de forma significativa aliando ao cotidiano dos educadores.

Os agentes educativos, constantemente, vêm buscando novas formas de desvincular as práticas educativas de métodos julgados tradicionais para impulsionar movimentos que transformem esse processo em algo mais prazeroso e dinâmico. Por esse ângulo, o período de pandemia trouxe as ações educativas de forma remota que exigiram novas posturas alinhadas com as metodologias ativas (MONTEIRO, 2020, p. 3).

As atividades propostas aos estudantes da educação infantil nesse período foram dinâmicas e não complexas, de modo que suscitassem a autonomia das crianças que as realizaram com ou sem a ajuda de adultos. Através de vídeos, fotos e mensagens, os agentes educativos puderam interagir por meio das recepções, interlocução e produção de sentidos num modelo que reúne múltiplas mediações (OROZCO GOMÉZ, 2014).

No contexto da literatura infantil, vislumbramos o resgate do faz de conta que sinaliza a inclusão e a participação da família. Durante o compartilhamento de contos narrados, bem como de livros digitais ou digitalizados, a prática educacional potencializa tanto o apoio pedagógico às atividades quanto às práticas literárias.

Mais à frente, a utilização de links de vídeos musicais e desenhos animados privilegiam a recreação e o auxílio em situações-problema. Por consequência, observa-se que as práticas educacionais tanto no regime parcial de ensino como no não presencial podem abordar práticas dialógicas e cooperativas de ensino, além da utilização de mídias digitais, que aumentam notadamente as chances de suportar o processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à abrangência de estudantes na educação infantil, quase que a totalidade tem acesso aos conteúdos elaborados ou compartilhados pelos agentes educativos, seja de forma impressa com imagens, endereço e links, ou seja de vídeos, e-books e outros compartilhados via rede social. Além do mais, “[...] mesmo reconhecendo-se que há pessoas vivendo em distintos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, em geral na contemporaneidade, os avanços tecnológicos, midiáticos e comunicacionais dão origem a todo um mundo de possibilidades” (SARTORI, 2014).

No que se refere à inclusão digital, Cabello (2014) afirma que mesmo diante das dificuldades no uso das mídias digitais demonstrado por alguns e em face de tantos avanços midiáticos, ninguém pode ficar à parte. O autor ainda entende que é necessário promover mudanças de atitude perante o uso das mídias digitais.

Diante do exposto, pode-se perceber que mesmo em outros tempos já se discutia a necessidade de que todos fizessem parte da realidade do saber midiático. No entanto, nesse momento atípico de isolamento social, estar preparado para o uso eficiente das mídias digitais torna-se cada vez maior. Portanto, faz-se necessário adaptar-se às mudanças e buscar aptidão para mediar o conhecimento com eficácia, de modo a criar condições, para que a criança não fique estagnada no seu desenvolvimento pedagógico. Contudo, identificamos que há práticas educacionais postas em ação que podem e devem ir além ao contexto da pandemia.

4. Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CABELLO, R. *Tecnocultura escolar: hacia una efectiva inclusión digital*. In: SARTORI, Ademilde (org.). *Educomunicação e criação de ecossistemas educacionais: diálogo sem fronteiras*. Florianópolis: DIOESC, 2014.
- COSTA, S.O. da. *Da contação de histórias à moda tradicional ao storytelling ao estilo contemporâneo: estratégias para estimular o aprendizado durante a pandemia*. In: Intercom – 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2020, [s. l.]. **Anais**. Disponível em: www.intercom.org.br/sis/eventos/2020/resumos/R15-1443-1.pdf Acesso em: 16 jan. 2021.
- MONTEIRO, E. C.; SILVA, S. S.; MEDEIROS, M. A. F. *Literatura infantil: desafios pedagógicos em tempo de pandemia e tecnologia em uma escola da rede municipal de campina grande (PB)*. In: Realize – 7º Congresso Nacional de Educação, 2020 – **Anais**. Disponível em: editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68828. Acesso em: 20 jan. 2021
- OROZCO GOMÉZ, G. *Educação: recepção midiática, aprendizagem e cidadania*. Trad. Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2014.
- SAHÃO, Eduardo Assad. **Educomunicação musical: uma experiência entre educação musical e comunicação para uma formação crítica, ativa e criativa**. 2020. 151 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020. Disponível em: repositorio.unesp.br/handle/11449/194357. Acesso em: 15 jan. 2021.
- SARTORI, A. S. (org.). *Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos*. Florianópolis: DIOESC, 2014.
- SOARES, I. de O. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2014.
- SOUZA, E. G. de. *A prática pedagógica educacional como estímulo ao diálogo da comunidade escolar: aprendizagem colaborativa e protagonismo juvenil*. 5º Congresso Marista de Educação. Recife: Centro de Convenções de Pernambuco, 2016. Disponível em: <http://www.congressomarista.com.br/wp-content/uploads/2016/10/006-1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

Educomunicação em tempos de pandemia Práticas educacionais na educação infantil



Diego Passos Lins. Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Especialista em Tecnologias e Práticas Educacionais (IFSC). Professor dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede estadual.



Luciana Ferreira. Mestra em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), especialista em Educação Escolar numa visão psicopedagógica. Professora da Educação Infantil da Secretaria na rede municipal de Lages.



Nadia Aparecida de Lima Coser. Mestranda no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (PPGE/UNIPLAC). Especialista em psicopedagogia. Professora de educação infantil na rede municipal de Lages.



AMBIENTE VIRTUAL INTERATIVO PARA O ENSINO DE ANATOMIA HUMANA: UM JOGO SÉRIO PARA O SISTEMA MUSCULAR

Poliana Francibele de Oliveira Pereira,
Patricia Jantsch Fiuza, Robson Rodrigues Lemos

Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Informação
e Comunicação (PPGTIC)

1. Introdução

Vive-se em uma sociedade cada vez mais informatizada e em constante transformação (PENTEADO; DAMASCENO, 2016), e os avanços tecnológicos têm contribuído para a melhoria da prestação de serviço em diversas áreas. No contexto educacional não é diferente, novos sistemas e equipamentos têm sido utilizados, buscando favorecer processos educacionais em ambientes realistas e interativos (MACHADO et al., 2011).

Explorando a combinação de conteúdo educacional em uma plataforma tecnológica projetada para engajar o aprendiz, surgiram os jogos educativos e os chamados jogos sérios que se caracterizam por transmitir um conteúdo educacional ou de treinamento ao usuário. Esse método de ensino tornou-se um foco significativo no campo da educação, pois os jogos permitem uma aprendizagem construtiva, situada e experiencial, que é reforçada pela experimentação ativa e imersão no jogo (GIRARD; ECALLE; MAGNAN, 2013).

Aliado a esse processo, um dos setores que têm se beneficiado com a presença dos jogos é o da área de ciências da saúde (MACHADO et al., 2011) e, conseqüentemente, as dificuldades encontradas no ensino de áreas como anatomia humana transformam os jogos um importante aliado, podendo auxiliar tanto alunos como educadores. Mediante isso, percebe-se a importância de experiências dispendo de novas ferramentas tanto para o aprendizado como uma alternativa de fixação de conteúdos na área da saúde.

2. Procedimentos metodológicos

Essa é uma pesquisa de tecnologia aplicada envolvendo o projeto, desenvolvimento e validação do jogo sério. Durante o processo de construção do jogo sério, procurou-se seguir o conjunto de métodos e técnicas, de acordo com que PRESSMAN, R. S. Engenharia de software. São Paulo: Makron books, 3º ed. 1995. No desenvolvimento do jogo sério, utilizou-se *javascript*, CSS e html para o *front-end* e no *back-end* a linguagem

PHP. Para ajustes de modelagem dos objetos 3D, foi usado o blender. Outra tecnologia no desdobramento do jogo sério foi o *babylon.js*, um mecanismo 3D baseado em WebGL. Os objetos 3D responsáveis pela representação das estruturas anatômicas foram obtidos através do *Anatomography*.

Para avaliação do software, realizaram-se estudos de casos com alunos e professores da disciplina de Anatomia I do curso de Fisioterapia da UFSC do campus de Araranguá. Para avaliar os resultados sobre a utilização do jogo sério, foi aplicado um questionário de satisfação adaptado a partir do modelo *Software Usability Measurement Inventory* (SUMI) para apreciação de usabilidade, com questões de acordo com a escala *likert* de cinco (5) pontos, além de questões discursivas. No questionário de satisfação, foram adotados cinco (5) fatores de usabilidade (satisfação, controle que o ambiente proporciona, aprendizagem, eficiência e ajuda da interface).

Os dados foram coletados de três maneiras distintas: questionário de satisfação e observância de utilização do sistema, através de dados de acesso ao sistema e à análise de resultados provenientes de avaliação presencial.

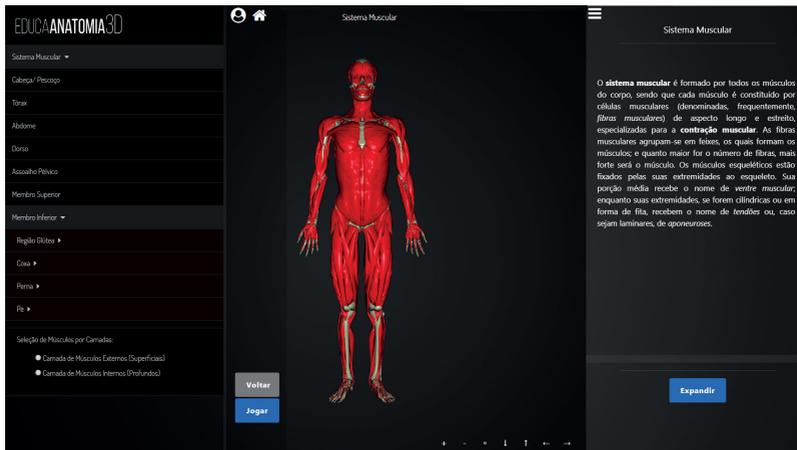
3. EducaAnatomia3D: um jogo sério para o sistema muscular

O jogo sério para o sistema muscular faz parte do ambiente virtual interativo *EducaAnatomia3D*¹, que consiste em um ambiente Web 3D para o ensino da anatomia humana, para estudos de conteúdo específicos de cada sistema da anatomia humana, mediante um jogo sério que fornece a interação com objetos anatômicos no espaço 3D. O ambiente permite a criação de salas para estudos, informações do usuário e o ranking dos participantes. A estruturação do sistema é estruturada pelas fases: apresentação e fixação de conteúdo.

Na fase de apresentação, o usuário tem acesso ao conteúdo do sistema muscular, que é composto por uma tela principal (figura 1), na qual, no canto esquerdo, contém um menu hierárquico com as opções para o sistema muscular, que podem ser expandidas através de opções ali descritas. O centro da tela mostra o músculo selecionado por intermédio de visualizações no espaço 3D. No canto direito da tela, é exibido o conteúdo e informações sobre a região, músculo ou conjunto de músculos identificados, podendo expandi-lo para mais informações e imagens dos músculos referentes. O sistema muscular contém conjuntos de músculos superficiais e profundos, sendo os superficiais os músculos que ficam mais próximos à pele humana e os profundos são os internos.

¹ labanatomiainterativa.ufsc.br/ea3d

Figura 1. Fase de apresentação do conteúdo do sistema muscular



Fonte: EducaAnatomia3D (2019)

Na fase de fixação de conteúdo, o aluno participa de um jogo do tipo perguntas e respostas, com interação na tela central da estrutura anatômica com recursos de interação e visualização no espaço 3D. Dessa forma, ao acessar o botão jogar, o usuário tem a possibilidade de escolher uma das regiões que deseja estudar e após esse momento o jogo sorteia uma quantidade de questões que exige a resposta do usuário. As questões dividem-se entre múltipla escolha (figura 2) e questões discursivas.

Figura 2. Questão de múltipla escolha



Fonte: EducaAnatomia3D (2019).

Ao finalizar a rodada, é apresentado um feedback do ranking, com a posição do usuário, a pontuação obtida, a quantidade de questões respondidas e aproveitamento no jogo sério em relação aos demais usuários.

4. Avaliação do Software

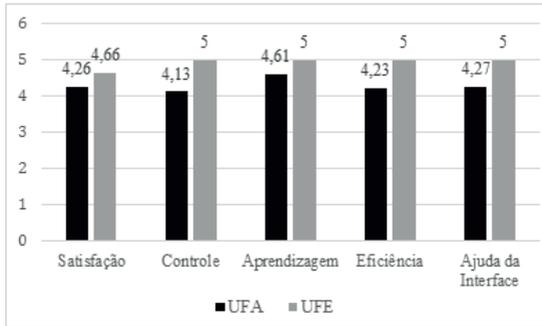
A avaliação do jogo sério ocorreu por meio de dois estudos de caso, sendo o primeiro com 27 alunos, ou seja, o usuário final avaliador (UFA) da disciplina de Anatomia I do curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) do campus de Araranguá no primeiro semestre de 2018. Foi ministrada pela professora da disciplina, que se caracteriza pelo usuário final especialista (UFE). Os UFA realizaram o estudo de caso sem nenhum conhecimento prévio do sistema muscular anteriormente. O segundo estudo de caso aconteceu apenas com UFE no primeiro semestre de 2019, após modificações no mecanismo de interação do membro inferior para seleção de músculos, levando em conta as sugestões obtidas no primeiro estudo de caso. Para ambos, foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitou-se a assinatura dos UFA e UFE.

Para avaliação do jogo sério, uma escala de usabilidade foi elaborada, tendo como base os cinco fatores adotados pelo questionário SUMI. O questionário contém 12 questões afirmativas, além de três questões abertas sobre opiniões e sugestões para o jogo. Outro aspecto de avaliação neste trabalho foi a comparação da pontuação obtida no estudo de caso com a pontuação após o estudo de caso e a relação de notas alcançadas na avaliação presencial.

5. Resultados

A seguir, são apresentados os resultados referentes ao questionário de satisfação, bem como a avaliação do desempenho dos usuários utilizando o software como uma ferramenta de estudos, e os frutos que refletiram o desempenho pessoal de cada um em relação ao conteúdo estudado. Os resultados obtidos através das questões da escala likert, presentes no questionário aplicado após o primeiro estudo de caso com o UFE e UFA, foram analisados e após oferecidos a média em cada um dos fatores de usabilidade. Já nas questões discursivas, o destaque foi que o jogo sério é uma ótima ferramenta para a fixação de conteúdo.

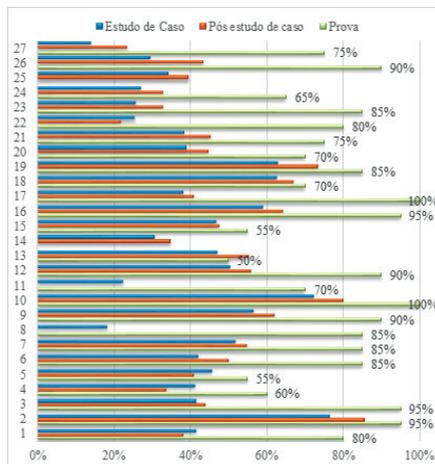
Figura 3. Médias dos fatores de usabilidade no estudo de caso com UFA e UFE



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Também foi feita uma análise, fundamentando-se na observância do acesso por parte dos alunos ao EducaAnatomia3D nos dias após o estudo de caso, no período que antecedeu a uma das avaliações da disciplina sobre o sistema muscular. Através do cadastro no sistema, foi possível monitorar a quantidade de questões respondidas, o número de acertos e erros da sala virtual. Com a tabulação desses dados, foi realizada uma análise comparando a pontuação que o aluno obteve no estudo de caso com a nota obtida na avaliação da disciplina. De acordo com a figura 4, foi possível constatar que quanto mais o aluno usou o software como ferramenta de fixação de conteúdo maior foi sua pontuação, refletindo em sua nota na disciplina.

Figura 4. Médias dos fatores de usabilidade no estudo de caso com UFA e UFE

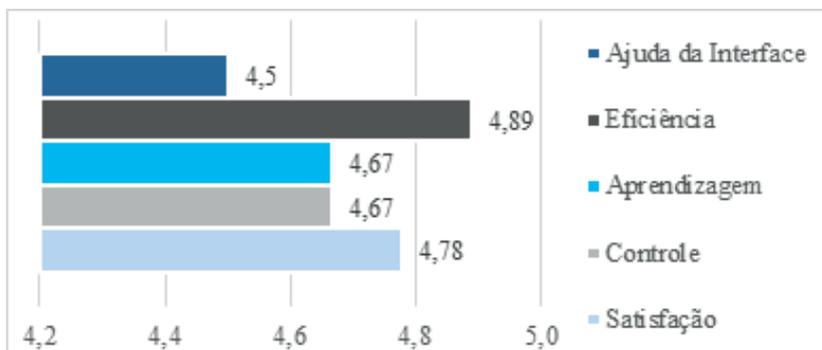


Fonte: elaborado pela autora (2019).

O segundo estudo de caso teve o objetivo de avaliar a opinião da utilização do jogo sério somente pelos UFE. Em um primeiro momento, foram convidados professores da área da saúde que tivessem interesse em testar o jogo sério com conteúdo do sistema muscular do membro inferior. O convite foi atendido por três especialistas que fazem parte do quadro de professores da UFSC, do curso de Medicina. Apesar de terem conhecimento do conteúdo trabalhado, não tiveram contato com o ambiente de estudo EducaAnatomia3D anteriormente, consistindo então em UFE com nível de experiência iniciante com jogos sérios/ambientes educacionais virtuais.

O roteiro para o estudo de caso enviado por e-mail constou de um passo a passo para o uso do jogo sério. Elas foram orientadas a utilizar o software de forma livre, ou seja, da maneira que achassem mais conveniente. Pelo fato das UFE terem conhecimento do conteúdo, procurou-se dar liberdade e analisar como um especialista no assunto se adapta a um novo jogo sério como ferramenta em sala de aula. Juntamente às orientações para usar o software, foi anexado o mesmo questionário de satisfação, que foi aplicado no primeiro estudo de caso a fim de aferir o jogo sério.

Figura 5. Fatores de usabilidade do estudo de caso com UFE



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Em relação à média dos fatores de usabilidade obtidos pelos UFE (figura 5) o destaque com maior média dos resultados foi a categoria eficiência apresentando 4,89, enquanto o fator com menor número foi a ajuda da interface com média de 4,5. De modo geral, a média total com as UFE no jogo sério foi de 4,7 e obteve resultados satisfatórios no estudo de caso com as UFE. Nas questões discursivas, a maioria das UFE destacaram como vantagem o software ser gratuito e ser acessado em qualquer local. Os jogadores também destacaram a confiabilidade pelo fato de ser revisado por especialistas no assunto.

6. Considerações finais

Estudos demonstram que a utilização de jogos sérios como apoio ao conteúdo do ensino superior sobre anatomia humana tem se mostrado cada vez mais eficazes, à medida que auxiliam o aluno na fixação de conteúdo, bem como o docente na transmissão do tema (GRAAFLAND et al., 2014; TAN et al., 2017). Essa interpretação fica visível pelos dados coletados através dos estudos de casos, que apresentaram aspectos positivos na utilização do jogo sério, tais como a observação de que o jogo sério serve tanto como ferramenta para ser utilizada em sala de aula como uma forma de estudo fora da sala de aula para a fixação de conteúdo. A professora utilizou a ferramenta no estudo de caso e instruiu os alunos a fazer uso desse recurso pedagógico como forma de fixação de conteúdo. Sendo assim, acredita-se que a motivação e a satisfação foram imprescindíveis e fizeram com que os alunos continuassem se ocupando da ferramenta após o estudo de caso. Afinal, os alunos tiveram a liberdade de usar outros meios de estudo. Em contrapartida, uma fatia bem significativa de 96% utilizou o software como ferramenta de estudo para avaliação da disciplina.

Também se pode observar que quanto mais o aluno usou o software melhor foi seu nível de aproveitamento, aumentando, assim, a quantidade de questões respondidas corretamente. Além disso, a disputa para se obter uma melhor colocação no ranking (pontuação final). De maneira geral, os dados coletados do estudo demonstram que o software é bem visto na comunidade de alunos da área de ciências da saúde e muito bem avaliado pelos UFE. Desse modo, mostra uma ótima ferramenta de apoio pedagógico no ensino do sistema muscular.

Referências

- GIRARD, Coralie; ECALLE, Jean; MAGNAN, Annie. Serious games as new educational tools: how effective are they? A meta-analysis of recent studies. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 29, n. 3, 2013, p. 207-219.
- GRAAFLAND, Maurits et al. A serious game can be a valid method to train clinical decision making in surgery. *World journal of surgery*, v. 38, n. 12, 2014, p. 3056-3062.
- MACHADO, Liliane dos S. et al. Serious games baseados em realidade virtual para educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica (RBEM)*, v. 35, n. 2, 2011, p. 254-262.
- PENTEADO, Cleide Souza; DAMASCENO, Eduardo Filgueiras. Contribuições da aplicação de jogos digitais no ensino de lógica de programação para o ensino médio integrado em informática. *Educação, Tecnologia e Cultura (ETC)*, v. 14, 2016.
- PRESSMAN, R. S. *Engenharia de software*. São Paulo: Makron books, 1995.
- TAN, Apphia Jia Qi et al. Designing and evaluating the effectiveness of a serious game for safe administration of blood transfusion: A randomized controlled trial. *Nurse education today*, v. 55, 2017, p. 38-44.

Educomunicação em tempos de pandemia

Ambiente virtual interativo para o ensino de anatomia humana



Poliana Francibele de Oliveira Pereira. Possui graduação em Ciência da Computação e graduação em Curso Sequencial – Projeto e Desenvolvimento de Sistemas Computacionais pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Possui curso de especialização em Gestão e Governança de TI pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Possui mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde atuou no grupo de pesquisa CNPQ Mídia e Conhecimento (LabMídia) e no grupo de pesquisa Anatomia Humana e Aprendizagem Interativa (LabAnatomiaInterativa). Atualmente, é professora no IFSC campus de Tubarão nos cursos de CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e no curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas.



Patricia Jantsch Fiuza. Doutora (2012) e Pós-doutora (2013 e 2020) em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS. Mestre em Engenharia de Produção (2002) e graduada em Psicologia em 1997 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, é professora adjunta da UFSC campus Araranguá nos cursos de Fisioterapia e Tecnologias de Informação e Comunicação e do Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação na linha de pesquisa em Tecnologia Educacional. É pesquisadora associada dos grupos de pesquisa em Psicologia Comunitária (GPPC-UFRGS), em Mídia e Conhecimento (GPM & C UFSC) e no grupo de pesquisa interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (EduC-Digital-UNESC). Trabalha com os temas da psicologia do trabalho e organizacional, bem-estar e qualidade de vida na Infância e Adolescência, Educação a Distância e Tecnologias Digitais na Educação.



Robson Rodrigues Lemos. Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1988), mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993) e doutorado em Ciência da Computação – University of Calgary – Canadá (2004). Atualmente, é professor da Universidade Federal de Santa Catarina (Campus Araranguá) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação (PPG TIC). Tem experiência em pesquisa e desenvolvimento (incluindo a indústria de software) na área de Ciência da Computação, com ênfase em Ciência e Visualização de Dados, nos seguintes temas: ciência de dados, visualização de dados, anatomia virtual interativa, jogos sérios, computação gráfica, interação humano-computador e tecnologias interativas para educação. Atua como líder do grupo de pesquisa Anatomia Humana e Aprendizagem Interativa (LabAnatomiaInterativa) do UFSC/CNPq.



MOVIMENTOS SOCIAIS NA CULTURA DIGITAL: A ATUAÇÃO DOS SUJEITOS E A FORMAÇÃO HUMANA CIDADÃ

Juliano Carrer, Graziela Fatima Giacomazzo

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital

1. Introdução: contexto e conceituações teóricas

Este texto apresenta o recorte de uma pesquisa¹ que problematizou a atuação dos sujeitos nos movimentos sociais da cultura digital. A proposta buscou compreender as contribuições para uma formação humana cidadã. Entende-se que pesquisar a formação humana dos sujeitos participantes destes movimentos sociais conectados é pesquisar a formação humana dos movimentos sociais em geral. É por essa razão que, no problema que orienta esta pesquisa, optou-se pela expressão *cultura digital*, que amplia o olhar para além dos espaços on-line. Quando se usa o termo *cultura digital* não se está retirando a força da definição de cultura, mas acrescentando um elemento que se considera presente nela: o fato de a humanidade expandir sua vivência para espaços digitais e sofrerem interferência dessa lógica. Não se trata de o espaço do *off-line* ser substituído, mas de entender que, na atualidade, os espaços on-line e *off-line* dialogam no mesmo ambiente.

Um dos instrumentos de análise deste trabalho é a mídia social *facebook*. Delimita-se, assim, um dos elementos da atuação dos grupos na cultura digital. Importante ter clareza de que este espaço virtual não representa toda a cultura digital, já que outros espaços mais antigos também trazem elementos dessa cultura. Entretanto, como as redes sociais virtuais são, de fato, elementos que surgem na contemporaneidade, optou-se por focar parte do olhar nelas.

1 Pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Por conta da limitação do espaço, optou-se por apresentar um recorte de Carrer, Giacomazzo (2020), onde já tínhamos sintetizado a pesquisa.

Realizado o recorte histórico e tentando responder ao problema levantado, dialoga-se, inicialmente, com Suchodolski (2002), Freire (1996) e Severino (1994, 2005, 2006, 2010) na busca de clarear e definir o que seria uma formação humana. Santos (2007) amplia esse diálogo quando acrescenta a descoberta constante e própria da humanidade por cidadania desde o seu momento de nascimento. Todos esses autores trazem em suas defesas a possibilidade de transformar a realidade em que se vive. Assim, a partir de Suchodolski (2002), Freire (1996), Severino (1994, 2000, 2005, 2006, 2010), Santos (2007) e Gohn (2010a), define-se que formação humana cidadã é entendida como uma formação para a cidadania, na medida em que facilita a atuação dos sujeitos em construir algo diferente do que é apresentado. Significa que uma formação humana cidadã deve ir contra o poder hegemônico, que diz existir naturalmente dominados e dominadores, e, portanto, deve oferecer a probabilidade contra hegemônica da mudança. É esperançosa por essência, pois visualiza a chance de transformação. Dessa forma, para avaliar a formação humana cidadã, olha-se para a busca de alargamento dos seus direitos sociais e pela participação nos rumos da sociedade.

Ao se resumir o que seria uma pessoa cidadã, pode-se dizer que quanto mais participante das decisões da sociedade e quanto mais detentora de direitos, mais humana e cidadã será essa pessoa. Assim, a procura por ampliação dos direitos é intrínseca à existência humana. Do nascimento até a morte, as pessoas devem lutar para terem suas cidadanias ampliadas. Não se nasce cidadão, mas se constrói cidadão na proporção em que, frente a sua existência, a pessoa batalha pela expansão dos seus direitos, sempre respeitando, nesse processo, a coletividade.

Após o debate sobre formação humana cidadã e tendo clareza de que o foco pretendido são grupos sociais, averiguou-se uma definição do conceito de educação não formal. Encontra-se relevante contribuição em Gohn (2010a) ao defender a educação não formal como processo que favorece uma formação cidadã, dentro da coletividade, e que, nesse sentido, faz parte da educação dentro dos movimentos sociais. Gohn (2010a, 2010b) também apresenta o que seriam movimentos sociais e, junto a Castells (2013) e Scherer-Warren (1989), aponta que um movimento social existe dentro da possibilidade de mudança da sociedade que existe, lutando assim pela humanidade referida por Freire (1996), Suchodolski (2002), Severino (1994, 2005, 2006, 2010) e Santos (2007).

Também se ponderou o conceito de movimentos sociais utilizado para avaliar se os grupos seriam, de fato, movimentos sociais. Um movimento social, a partir de Castells (2013), Gohn (2010a) e Scherer-Warren (1989), atua na sociedade como seu elemento transformador – sendo elemento essencial na história para construir uma ordem diferente da colocada pelo sistema dominante. Empreendem, assim, em direção às lutas levantadas por seus integrantes, na busca do direito à participação nos rumos da sociedade, propiciando ampliar a formação humana cidadã de seus membros. A partir do exposto, chegou-se ao movimento social objeto de análise deste estudo, que aqui será denominado de *Coletivo Feminista*, cuja colaboração serviu para compreender em que sentido a atuação dos sujeitos nos movimentos sociais na cultura digital contribui com uma formação humana cidadã.

Os movimentos sociais surgem quando existe um descontentamento da sociedade com determinada injustiça, que torna incompatível a vivência da maior parte da população. Eles irrompem quando as pessoas decidem enfrentar o medo causado pelo opressor. No início, o sentimento que motiva esse enfrentamento é a raiva, mas com o tempo e a insistência na justiça essa raiva se transforma em entusiasmo, em luta social (CASTELLS, 2013). Seria o que Freire (1996) chama de justa raiva, quando o oprimido, frente a uma injustiça, geralmente age de forma impulsiva. Com o tempo e a organização, essa justa raiva pode ser organizada e estrategicamente usada para transformar a realidade.

Entretanto, os movimentos sociais não surgem apenas da crise ou da indignação, eles precisam de condições para o aparecimento. Exige-se, assim, mobilização e esperança de uma possível sociedade diferente da colocada. Ninguém caminha ou luta por algo que não acredita ser possível (CASTELLS, 2013). Por isso, seja em qualquer época, aqueles que se mobilizam o fazem porque possuem esperança no novo, em um amanhã diferente. Quem ousaria lutar, sabendo que, usualmente, a luta é sempre contra um sistema violento, se não sonhasse com um mundo diferente? A esperança é caminho forte de toda e qualquer embate social. Assim, são os movimentos sociais por conta desse enfrentamento.

Quando se trata daquilo que move os movimentos sociais, existe certa ressonância entre os autores Castells (2013) e Gohn (2010a), que referenciam o surgimento dos movimentos sociais, e os autores desta pesquisa que corroboram o conceito de formação humana cidadã. Ao indicarem a formação humana como busca pela cidadania, evitam o fatalismo de aceitar a sociedade como ela está posta. Os pesquisadores deixam evidente a necessidade de se defender a transformação da sociedade, saindo de um momento histórico conduzido pelo consumo e por poucas pessoas, para uma sociedade centrada no ser humano e conduzida cada vez mais por um maior número de pessoas. Assim, uma formação humana cidadã está intimamente interligada à existência dos movimentos sociais. Por fim, os movimentos sociais surgem e atuam nesse sentido.

Um movimento social, por essência, busca lutar por valores que *a priori* considerem éticos, tentando, a partir de sua organização, lutar pelas demandas dos seus participantes e de outras as quais se sensibilizam. Possuem caráter transformador, pois agem a partir de uma necessidade de mudança da situação posta, e caminham na busca de concretizar um caminho diferente (CASTELLS, 2013; GOHN, 2010a, 2010b, 2014; SCHERER-WARREN, 1989).

Ao pleitearem, a partir de suas lutas, a mudança, os movimentos sociais requisitam, explicitamente, o direito a participar da condução das decisões. O simples fato de questionar alguma medida é sintoma desse desejo de participação. Obviamente, não ficam apenas com a crítica, bem como constroem possibilidades a serem trilhadas. A exemplo disso, pode-se retomar a criação de tantos espaços democráticos na sociedade brasileira a partir da luta dos movimentos sociais. Esse conceito apresentado tenta englobar os movimentos sociais em todas as épocas históricas.

É importante perceber que todo esse caminho percorrido traz presente intencionalidade, que se ainda não ficou explícita, ousa-se fazê-lo. Busca-se, na medida em que se compreende melhor o processo formativo dos movimentos sociais na cultura digital, contribuir para transformar a realidade em uma direção cada vez mais coletiva e justa. Justiça esta que, impreterivelmente, passa pela ampliação da cidadania das pessoas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, considerado por Yin (2005), como um método de investigação empírico capaz de analisar com profundidade um grupo específico, dentro do seu contexto real. Tomando a pesquisa de campo, que, segundo Triviños (1995), possibilita a ida até o local de vivência do grupo e aprofundar o olhar para a realidade, foram adotadas duas fontes de dados para o estudo de caso: um grupo focal, denominado “roda de conversa”² e análise de conteúdo digital produzido pelo grupo, tendo como suporte a mídia social *facebook do coletivo*.

A escolha do grupo deu-se por meio de uma checagem aos movimentos sociais na internet. Justifica-se a busca por uma mídia social, neste caso o facebook, porque esta pesquisa orientou-se para um diálogo entre os espaços virtuais e reais (on-line e off-line). De acordo com Castells (2013), os sites com redes sociais virtuais possuem grande importância na vida e na organização dos movimentos sociais conectados, sendo espaço propício para o diálogo que se deseja realizar nesse ambiente social.

A atividade mais importante da internet hoje se dá por meio dos sites de rede social (SNS, de Social Networking Sites), e estes se tornam plataformas para todos os tipos de atividade, não apenas para amizades ou bate-papos pessoais, mas para marketing, e-commerce, educação, criatividade cultural, distribuição de mídia e entretenimento, aplicações de saúde e, sim, ativismo sociopolítico. (CASTELLS, 2013, p. 136).

Foi utilizado como metodologia o grupo focal. No entanto, optou-se pelo uso do termo roda de conversa visto as características do que almeja o diálogo com o coletivo, tais como igualdade de falas, autonomia do grupo e o próprio posicionamento das mulheres em roda para realizar a conversa.

Dessa busca, algumas percepções iniciais podem ser visualizadas. Em primeiro lugar, não foi difícil realizar o levantamento, principalmente porque a maioria dos grupos está conectada entre si e se conhece. Outro fator, já apontado, é que todos os grupos possuem como espaço prioritário de comunicação na internet as mídias sociais, especificamente o facebook, característica da cultura digital. Pouco se encontra de informações desses grupos fora desses canais, porque grande parte não possui uma página específica a não ser a página do próprio site das mídias sociais.

² Foi utilizado como metodologia o grupo focal; no entanto, optou-se pelo uso do termo roda de conversa visto as características do que se busca no diálogo com o coletivo, tais como igualdade de falas, autonomia do grupo no diálogo e o próprio posicionamento das mulheres em roda para realizar a conversa.

Assim sendo, este texto organiza-se a partir desta introdução casada com uma fundamentação teórica mais direta e, a seguir, traz o resultado da pesquisa de campo e reflexões plausíveis sobre o objeto pesquisado. Registra-se que para este artigo produziu-se uma síntese, não sendo possível, em virtude da sua dimensão, abordar todos os aspectos investigados.

2. Escuta e diálogo: considerações finais

Evidenciou-se que as mulheres do coletivo³ vivenciam principalmente uma formação humana que privilegia a autonomia, com a possibilidade de transformação da realidade e ampliação da cidadania. Tendo-se em vista o sonho delas em expandir o coletivo para as mulheres dos cursos de engenharia (Não encontrei, em nenhum momento, referência ao fato de que do Coletivo Feminista participam mulheres do curso de engenharia ou mesmo quem participa dele exatamente) que ainda não participam dele, trazendo presente uma necessidade de as conquistas e as percepções que possuem se estenderem para além delas. Essa questão aliada à insistência em atuarem, de criarem esse espaço de luta e de irem participando na qualidade de detentoras do direito à voz no contexto do ensino superior que se inserem, corroboram a visão que este trabalho possui sobre formação humana cidadã e, de certa forma, responde ao problema da pesquisa.

Assim, tendo como aporte Freire (1987, 1996), Suchodolski (2002), Severino (1994, 2005, 2006, 2010) e Santos (2007), entende-se que uma formação humana cidadã ocorre na medida em que as pessoas atuam em uma realidade na perspectiva de modificá-la na busca de ampliação da cidadania. Tem-se a consciência de que mudanças de posturas só serão viáveis quando houver diálogo harmônico entre as necessidades individuais e coletivas dos humanos e humanas. Os movimentos sociais, ao atuarem na busca da transformação da realidade, ratificam a expansão da cidadania de seus participantes, posto que estes aprimoram seus conhecimentos das técnicas para a dominação e lutam por mais direitos.

Feito essa retomada dos movimentos sociais na cultura digital e do que seria uma formação humana cidadã, chegou-se à pergunta central deste trabalho, em que se buscou perceber a contribuição da vivência no Coletivo para validar essa problemática. Toda essa visão conclusiva da base teórica construída, em diálogo com os dados da pesquisa de campo, aponta que o Coletivo é um movimento social que existe dentro da cultura digital e, como tal, evidenciam-se os elementos apresentados nessa fundamentação empírica. Além disso, o Coletivo Feminista tenciona ampliar os direitos para além das suas participantes, objetivando atingir outras mulheres, que não estão envolvidas com o projeto, dentro da instituição e fora desse território interno. Também sob esta ótica, mostra, na maneira como conduz e atua, que a base da cidadania de seus membros está de acordo com o conceito construído com Freire (1987, 1996), Suchodolski (2002), Severino (1994, 2005, 2006, 2010) e Santos (2007).

3 No momento da pesquisa, o Coletivo Feminista era formado por 54 membros, sendo que seis (6) destes estavam em uma equipe de organização e as outras participavam das reuniões quinzenais e eventos do grupo. É este grupo da organização que participou da roda de conversa.

Como uma das percepções finais da pesquisa, visualiza-se que, para aprofundar a resposta ao problema levantado inicialmente, urge mais acompanhamento da vivência delas cotidianamente, algo processual, que consiga captar mudanças históricas na vida dessas mulheres e no local onde atuam. Um olhar, com mais cautela, à vida diária do coletivo pode ampliar a interpretação de como se dá a interferência desta atuação na formação humana cidadã de suas participantes.

Por fim, assim como Gohn (2014), concorda-se com a necessidade da existência dos movimentos sociais na sociedade e em outras, como agentes fundamentais de transformação. Aqueles e aquelas que ficam à margem da lógica dominante precisam pautar a ampliação de suas cidadanias e, conseqüentemente, das cidadanias de todas as outras pessoas.

Referências

CARRER, Juliano. *Formação humana e movimentos sociais na cultura digital*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2019.

CARRER, Juliano; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. Movimentos sociais na cultura digital e formação humana. *Revista Práxis Educativa*, v. 15, 2020, p. 1-20. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.13516.013>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010a.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2010b.

GOHN, Maria da Glória. *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 2014.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: USP, 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica*. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 1989.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 29, jul/dez. 2010, p. 153-164. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v0n29a50>

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (orgs.). *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 137-153.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, abr./jun. 2000, p. 65-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200010>

SEVERINO, Antonio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, set/dez. 2006, p. 619-634. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia da educação construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



Juliano Carrer. Mestrado em Educação (PPGE/UNESC). Licenciado em Física (UFSC). Professor da rede pública estadual de Santa Catarina. Pesquisador do grupo de interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (EducDigital).



Graziela Fatima Giacomazzo. Doutorado e Mestrado em Educação (UFRGS). Graduação em Pedagogia (UNISINOS). Docente na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) desde 2000. Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias de Informação e Comunicação (PPGTIC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do grupo de pesquisa interdisciplinar em Educação e Cultura Digital CNPq/UNESC.



A CRIAÇÃO DE ECOSISTEMAS COMUNICATIVOS NO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Cristina de Fátima Marcon Buogo; Eliane Andrzejewski;
Léia Kelly Rodrigues da Silva; Raquel Maciel Lopes.

PPGE Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

1. Introdução

Diante do contexto atual de pandemia provocada pelo coronavírus que causa a Covid 19 e resguardando o direito à vida foram necessárias medidas para evitar o contágio e diminuição dos riscos à saúde de todas as pessoas. Uma das ações foi a suspensão das aulas presenciais para evitar aglomerações e os riscos de contágio. Conforme consta na lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus, o artigo terceiro, no inciso III, determina: “estabelecimentos comerciais e industriais, templos religiosos, estabelecimentos de ensino e demais locais fechados em que haja reunião de pessoas” (BRASIL, 2020). As restrições causadas pela pandemia trouxeram mudanças abruptas no âmbito social, cultural, educacional e econômico, fazendo as pessoas repensarem suas práticas rotineiras e buscarem estratégias para minimizar os impactos da doença.

Com base na lei federal citada acima, o governo do estado de Santa Catarina publicou em 12 de março de 2020, o decreto n. 506, estabelecendo em seu art. 1, a suspensão das aulas no território catarinense, por 30 (trinta) dias, a partir de 19 de março de 2020, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo, o qual deverá ser objeto de reposição oportunamente.

Neste cenário, a educação formal precisou se adaptar a essa nova realidade, para cumprir sua função respaldada em documentos regulatórios do ensino. Segundo o previsto na Constituição Federal de 1988, no art. 250, “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, no parágrafo 4, “na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório”. Para cumprir as determinações legais, o direito e o acesso à educação foram necessários rever as formas de utilizar estratégias e recursos que possibilitasse o acesso ao conhecimento de forma exitosa. A alternativa foi o ensino remoto, através das plataformas on-line, vídeos e aplicativos de conversas on-line.

Nesse sentido, buscou-se refletir sobre as diferentes formas que os espaços educativos encontraram para dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem tanto na educação básica como no ensino superior. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, mediante análise de textos com autores vinculados às temáticas educacionais, à cultura digital e à educomunicação. Dessa forma, abordam-se a cultura digital e a criação de ecossistemas comunicativos no ensino remoto, considerando o contexto pandêmico.

2. Cultura digital

No atual panorama político e social, marcado por uma pandemia que assola a população mundial, transformando as escolas em espaços físicos vazios, devido a uma doença para qual ainda se estudam formas de combate, onde o isolamento social torna-se a única forma de conter a disseminação do vírus potencialmente fatal. A escola está se construindo remotamente por intermédio da presencialidade e do diálogo de modo síncrono e assíncrono¹. Logo, as discussões acerca da democratização do acesso à tecnologia digital no processo de ensino e aprendizagem ganharam relevo.

Este cenário tornou a sociedade contemporânea ciente dos desafios que essa democratização e utilização tecnológica acarretam nos aspectos econômicos, sociais, culturais, éticos e políticos. Segundo Dussel (2020), esta situação propiciou visualizar o desequilíbrio social em vários pontos, permitindo a reflexão sobre as desigualdades de acesso, visto que estas não ocorrem apenas na escola enquanto ambientes físicos, mas de maneira ubíqua na era digital. Nesse processo, inclui-se o direcionamento de políticas públicas para o acesso à conectividade digital que facilitem a conexão gratuita para os educandos. Frente a essa ideia, encontra-se em Teberoski (2004) a importância da ação pedagógica na utilização das tecnologias no ensino escolar, pois somente o uso desses recursos não garante a efetiva aprendizagem.

A escola está imersa em uma sociedade com movimentos discursivos que validam a cultura tecnológica como a nova autoridade popular. Esta enumera desafios mediante condições materiais e estratégicas para a sua durabilidade. Para Dussel (2020), os debates foram descentralizados sobre as questões entre adaptar-se ou não, as mudanças tecnológicas para a perspectiva acerca de quais são os melhores ambientes para conduzir o processo de ensino e de aprendizagem. Por certo, pensam na garantia da saúde e bem-estar dos estudantes, bem como na diminuição das desigualdades explicitadas por esta demanda.

1 A comunicação de modo síncrono acontece quando os interlocutores encontram-se presentes em tempo real, ainda que em territórios distintos. No modo assíncrono a comunicação não acontece simultaneamente como por exemplo em e-mails, mensagens em aplicativos, redes sociais e Fóruns (FERREIRA E SANTIAGO, 1999) deixaram de estar presentes apenas no Ensino Superior e passou a ser fundamental no âmbito da Educação Básica.

Educomunicação em tempos de pandemia A criação de ecossistemas comunicativos no ensino básico e no ensino superior no contexto da pandemia

Sendo assim, observa-se que experiências didáticas pedagógicas estão progressivamente acontecendo por meio de dispositivos computacionais em ambientes digitais. De acordo com Dussel (2017), entre discursos que deslegitimam as práticas pedagógicas, formular elogios à escola tem se tornado um desafio. Para que a escola consiga perdurar no novo ambiente, são necessários discursos que legitimem “sua importância e centralidade na transmissão da cultura” (DUSSEL, 2017, p. 96). Portanto, a modernização em sala de aula pressupõe outras provocações. É imprescindível que a escola transforme a tecnologia digital em objeto de profanação, viabilizando a reflexão profunda quanto às relações existentes na sociedade, estudando a essência dos discursos, adequando os novos dispositivos à intencionalidade pedagógica, experimentando e ampliando novas montagens provisórias para a escola contemporânea.

Quando os discursos direcionam para a formação da autonomia dos sujeitos, inserido em um processo de aprendizagem significativa, é fundamental no campo educacional, considerar a cultura digital. Esse contexto dinâmico, que está presente para além dos muros escolares, apresenta múltiplos recursos disponíveis, desenvolvendo a capacidade de aprendizagem ubíqua dos educandos, ao legitimar o conhecimento que eles já possuem, além de conectar a intencionalidade pedagógica, garantindo-lhes o direito de aprender.

Em pouco mais de três décadas, os processos comunicativos modificaram-se abruptamente, a sociedade passou da cultura das mídias para a cultura digital, ou seja, conectada em rede através dos jogos, pela cibercultura e pelas hipermídias. Contudo, a apropriação mais democrática, crítica e cidadã das tecnologias depende, em grande parte, da oportunidade educativa de problematizá-la desde os anos iniciais, incluindo os ambientes em tessitura digital.

Ponderando sobre estas discussões, Fagundes e Maçada (1999, p. 13) problematizam a eficácia das metodologias educacionais, bem como das tecnologias empregadas atualmente nas formações de professores com o intuito de promover o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Para as autoras, o principal das metodologias, inclusive no que se refere ao panorama digital, depara-se na probabilidade de que o educando “[...] alcance o poder de pensar, de refletir, de criar com autonomia soluções para os problemas que enfrenta”.

Em consonância Fagundes e Maçada, Heidegger (2007, p. 375) atenta para a importância da reflexão que formula perguntas durante o processo de conhecimento. Para o filósofo alemão, “o questionar constrói um caminho”, portanto é preciso pensar, observar e refletir durante todo o percurso. Dessa maneira, não se trata de seguir jornada visando a alcançar objetivos, a partir dos melhores instrumentos para tal feito, mas de apreciar as experiências que este processo oportuniza, indagando-as e indagando-se continuamente para formar novas aprendizagens e até mesmo construir outros destinos.

A pandemia da Covid 19 desencadeou transformações significativas na organização da sociedade. Para evitar a disseminação do vírus, as pessoas foram orientadas a evitar aglomerações e restringirem suas atividades. As escolas e universidades, seguin-

do as recomendações e preocupação com o cuidado de si e do outro, passaram então a refletir como dar continuidade ao processo educativo, visto que não seria aceitável continuar com as aulas presenciais. Nesse ínterim, uma das maneiras encontradas para a continuidade das atividades educativas, tanto na educação básica quanto no ensino superior, foi a adesão aos recursos remotos, através da internet, onde professores e estudantes puderam compartilhar atividades e materiais entre si. Esse panorama oportunizou que professores, estudantes e suas famílias passassem a revisitar suas posturas e práticas com as quais estavam habituados. De certa forma, precisaram trabalhar em colaboração, para que fosse possível dar prosseguimento ao processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis.

Entende-se, assim, que o trabalho pautado na cooperação coletiva faculta a criação de ecossistemas comunicativos, os quais passam a ser levados em conta a partir dos estudos de Martín-Barbero (2011). De acordo com o autor, “a primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 125). Isso se deve à situação de se estar imersos em uma cultura digital, na qual o avanço da tecnologia tem mudado consideravelmente as relações, não só entre as pessoas, como também quanto aos serviços prestados.

Evidencia-se o fato de professores e estudantes terem que aprender a interagir de maneira síncrona e assíncrona. Para isso, o contato com as tecnologias e mídias digitais disponíveis por meio dos diversos dispositivos foi ampliado. Foi necessário compreender que não é apenas no espaço físico da escola que o processo educacional acontece. Portanto, suas casas também podem ser ambientes de ensino e de aprendizagem. Martín-Barbero (2011, p. 126) defende que “o saber é disperso e fragmentado e pode circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito e longe das figuras sociais que antes o administravam”.

A presença das novas tecnologias provoca novas sensibilidades, novas formas de perceber e de sentir nos professores, estudantes e suas famílias. Nota-se que para a continuidade das atividades educativas, foi salutar o empenho de todos os envolvidos. Acredita-se que este esforço empreendido na busca da manutenção do processo de ensino e de aprendizagem, acarretou a criação de ecossistemas comunicativos.

Para Ismar Soares (2011), o termo ecossistema comunicativo denomina vínculos entre os sujeitos, em que devem ser priorizados o diálogo, a reflexão, a criticidade, o protagonismo e compartilhamento de conhecimentos. Mesmo remotamente e mediado por ferramentas digitais, tem sido possível fomentar relações dialógicas, visto que para o processo educativo ser exitoso as ações comunicativas construídas nesse processo são determinantes.

Para que o espaço educativo, remoto ou presencial, torne-se um espaço criador de ecossistemas comunicativos, as pessoas implicadas precisam constituir relações dialógicas. Assim, pais, estudantes, professores, funcionários podem perceber a sua importância nesse espaço.

Educomunicação em tempos de pandemia A criação de ecossistemas comunicativos no ensino básico e no ensino superior no contexto da pandemia

Explica-se, portanto, que todas as pessoas podem ouvir e ser ouvidas, compartilhar seus saberes e, coletivamente, construir conhecimentos. Por conseguinte, estarão desenvolvendo o senso crítico, a reflexão, a autonomia. “Proporcionar e potencializar ecossistemas comunicativos é criar condições para que os educandos digam a sua própria palavra, pronunciando o mundo de modo significativo, participativo e transformador, como cidadãos” (SARTORI, 2010, p. 47). Ademais, tem-se no professor um mediador deste processo, que postula e facilita o respeito à opinião de cada estudante, em busca de uma escola mais humanizada. No contexto do ensino remoto, foi plausível refletir sobre a organização escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Para que a tecnologia possa ser utilizada de maneira a colaborar com a aprendizagem, as ações do cotidiano escolar devem ser concebidas de maneira coletiva. A equipe escolar necessita investir em uma mudança, deixando os vínculos autoritários para relações pautadas no diálogo e no consenso, as relações entre professores, diretores, funcionários e alunos têm que partir do respeito e tato humano (LIBÂNEO, 2013, p. 122). As tecnologias estão cada vez mais presentes e contribuindo com o desenvolvimento humano, não permitindo que o ser humano fique inerte a sua existência, mas tendo consciência de tudo e todos acontecimentos e problemas que surgem perante a sua vida.

As mudanças da sociedade acontecerão quando os fins forem determinados aos interesses de todos em colaboração para alcançar o melhor para todos, como deve ocorrer em uma sociedade democrática e não para o crescimento das classes dominantes. Paro (2012, p. 153) afirma que: “A escola estará contribuindo para a transformação social não apenas quando promove a transmissão do saber, mas também quando consegue concorrer para o desenvolvimento da consciência crítica de sua clientela”.

Para contribuir e fazer acontecer esta transformação social, os educadores precisam mudar a si mesmo, suas posições, seus conhecimentos e principalmente sua forma de planejar, pois o ensino remoto e habilidade com os recursos tecnológicos se fizeram essenciais.

3. Considerações finais

Muitas mudanças são suscitadas considerando o contexto marcado por uma pandemia mundial. Sem planejamento e sem preparação prévia, o educador se deparou com uma imersão ainda maior na cultura digital. Da educação básica ao ensino superior, o ensino remoto por meio de plataformas digitais e também por intermédio de diferentes redes sociais e aplicativos possibilitou muitos conhecimentos aos sujeitos do processo educativo, que não mediram esforços para a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Embora a pandemia tenha ocasionado grandes transformações nas relações humanas como distanciamento social, modificando a metodologia de ensino e aprendizagem, bem como causando algumas incertezas para o desenvolvimento do processo educativo, ainda proporcionou inúmeras reflexões acerca do potencial uso das tecnologias e mídias digitais, para além do uso instrumental. Este panorama provocou mudanças nos diversos atores escolares como gestores, professores, funcionários e estudantes.

A escola está se reinventando, não mais entre os muros que a cercam, mas ubiquamente, alicerçada em práticas comunicativas presentes na cultura contemporânea. Sendo assim, algumas práticas educativas empreendidas, no contexto pandêmico, demonstraram que é possível compreender que a tecnologia digital, muito além de ser um instrumento pedagógico, também pode fomentar o diálogo, facilitar o protagonismo e potencializar o compartilhamento de conhecimentos e saberes, permitindo, assim, a criação de ecossistemas comunicativos.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 de jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. In: *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República*. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jan. 2021.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Trad. Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 87-111.

Educomunicação em tempos de pandemia
A criação de ecossistemas comunicativos no ensino básico
e no ensino superior no contexto da pandemia

DUSSEL, Inés. La classe en pantuflas. México: Instituto de Superior de Estudios Pedagógicos, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch>. Acesso em: 18 mar. 2021.

FAGUNDES, Léa; MAÇADA, Débora; SATO, Luciane; *Aprendizes do futuro, as inovações começaram*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

FERREIRA, José. SANTIAGO, Miguel. *Ensino e aprendizagem na era da internet. O futuro da internet: estado da arte e tendências de evolução*. Portugal: Coleção Desafios, 1999, p. 203-209.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. *Sci. stud.* São Paulo, v. 5, n. 3, 2007, p. 375-398.

HEIDEGGER, Martin. *Lei n. 13.979 de 6 de fevereiro de 2020*. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 7 jan. 2021.

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 121-134.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTA CATARINA. *Decreto n. 506 de 12 de março de 2020*. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/governo/sc/decreto-n-506-2020-santa-catarina--dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica--de-importancia-internacional-de-corrente-do-coronavirus-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 7 jan. 2021.

SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 7, n. 19, 2010, p. 33-48.

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

TEBE- ROSKY, Ana; GALLART, Marta e colaboradores. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Educomunicação em tempos de pandemia

A criação de ecossistemas comunicativos no ensino básico e no ensino superior no contexto da pandemia



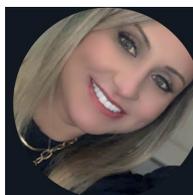
Cristina de Fátima Marcon Buogo. Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Especialista em Educação Especial e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (UNIPLAC). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Lages.



Eliane Andrzejewski. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (PPGE/UNIPLAC). Especialista em educação especial e práticas inclusivas. Professora de atendimento educacional especializado na rede municipal (SEDUC/Rio do Sul).



Léia Kelly Rodrigues da Silva. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (PPGE/UNIPLAC). Especialista em prática psicopedagógica interdisciplinar e gestão escolar na educação básica pelo Centro Universitário FACVEST. Professora de educação infantil na rede municipal de Lages.



Raquel Maciel Lopes. Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNI-PLAC). Especialista em Neuropsicopedagogia clínica pela Faculdade de São Fidélis (FSF). Professora dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Vacaria e da rede estadual do Rio Grande do Sul.

APOIO:



OIEducom

