UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS – PPGESA

PAULO CÉSAR PEDROZA MARQUES

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E PRÁXIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO EDUCOMUNICATIVA

JUAZEIRO-BA
2018

PAULO CÉSAR PEDROZA MARQUES

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E PRÁXIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO EDUCOMUNICATIVA

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Humanas, campus III, da Universidade do Estado da Bahia, para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de pesquisa: Letramento e Comunicação Intercultural.

Orientador: Prof. Dr. João José de Santana Borges.

JUAZEIRO-BA

2018

PAULO CÉSAR PEDROZA MARQUES

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E PRÁXIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO EDUCOMUNICATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas, campus III, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para obtenção do título de mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de pesquisa: Letramento e Comunicação Intercultural

Aprovado em 27 / 02 / 2017

BANCA EXAMINADORA

João José de Santana Borges

Prof. Dr. João José de Santana Borges (Orientador)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profª. Drª Gislene Moreira Gomes (Avaliadora interna)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Alexandre Franca Barreto (Avaliador externo)
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Aos meus pais, Elivaldo Marques e Lúcia Pedrosa, pelo exemplo de amor e fé.

À minha tia Eliete Marques, grande incentivadora deste trabalho e fonte de inspiração para o exercício da prática docente.

E, em especial, aos meus sobrinhos: José Rafael, Luís Filipe, Maria Vytória e Pedro Vytor, seres renovadores de esperança e alegria, que me encorajam a lutar por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, pelo amor incondicional e acolhimento nas noites de desesperança e medo. Sem ti, Senhor, eu não teria conseguido. Obrigado por me acolher em teus braços em todos aqueles momentos de absoluta fragilidade e vulnerabilidade. A ti, minha eterna gratidão!

Ao professor, orientador e grande amigo, Dr. João José de Santana Borges pelo companheirismo, paciência, dedicação e compreensão ao longo desta jornada. Namaskar!

Aos amigos e parceiros de vida: Eduardo Costa, Luna Layse, Gisele Ramos e Laina Ramos que, independentemente da distância, sempre estiveram ao meu lado, acreditando no meu potencial e me incentivando a seguir em frente. Meninos e meninas, muito obrigado!

Aos colegas de curso, pelas trocas de experiências e pelas parcerias firmadas ao longo destes dois anos. Grato a todos vocês! Em especial, aos colegas Lorena Santiago, David Souza, Maria Rosa, Enos André, Eveli Raiane, Nilha Verena e Kleyton Gualter pelo companheirismo e palavras de incentivo.

À professora Drª Gislene Moreira Gomes, grande responsável pela minha formação enquanto comunicador, pesquisador e agente de transformação do mundo, o meu muito obrigado!

Ao professor Dr. Alexandre Franca Barreto que, junto à professora Gislene Gomes, participou da minha banca de qualificação, dando-me valiosas contribuições para este trabalho, e que, agora, mais uma vez, aceitou o convite para continuar contribuindo com esta pesquisa. Gratidão!

Ao Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) pela oportunidade e aprendizado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo auxílio concedido, este ano, através da bolsa de incentivo à pesquisa, também agradeço muito.

Por fim, agradeço a todos que fazem parte do Departamento de Ciências Humanas (DCH), campus III, da UNEB. Muito obrigado!

Na verdade, uma educação eficiente precisa inserir-se no cotidiano de seus estudantes e não ser um simulacro de suas vidas. Fazer sentido para eles significa partir de um projeto de educação que caminhe no mesmo ritmo que o mundo que os cerca e que acompanhe essas transformações. Que entenda o jovem. E não dá para entendê-lo, sem sequer escutá-lo.

Ismar de Oliveira Soares (2011b, p.8).

RESUMO

As crianças e jovens mostram-se cada vez mais atraídos e familiarizados com as diferentes linguagens do universo comunicacional e tecnológico, o que atribui à escola o desafio de dialogar com essa realidade. Por isso, objetivamos aqui, compreender como a inserção da educomunicação no ambiente escolar pode se tornar uma forma de ensino-aprendizagem que estimule a participação dos estudantes e propicie uma formação mais crítica em relação aos conteúdos midiáticos. Nessa perspectiva, contamos com a contribuição de autores como Ismar de Oliveira de Soares, Jesús Martin-Barbero, Mário Kaplún, Paulo Freire, entre outros, os quais foram determinantes para o processo de problematização do campo em estudo. Assim, buscando ampliar as possibilidades de compreensão do potencial educomunicativo no contexto escolar, elegemos a Escola de Formação Técnica Juazeirense (EFTJ)[1], em Juazeiro-BA, como lócus desta pesquisa, espaço no qual colocamos em prática um projeto de educomunicação construído coletivamente em parceria com estudantes e professores. Para isso, utilizamos como referencial metodológico, sobretudo, a pesquisa-ação e a etnometodologia, abordagens imprescindíveis à realização de uma pesquisa qualitativa construída em conjunto com outros atores sociais. Os resultados obtidos evidenciam que o trabalho fundamentado na tríade educação, comunicação e práxis faz-se cada vez mais urgente e necessário para a formação dos educandos, sendo possível realizá-lo por meio da ação conjunta entre sujeitos que partilham de uma "intencionalidade" educomunicativa indispensável à transformação dos espaços verticalizados do conhecimento. Processo que se tornou visível através do planejamento e implementação das oficinas desenvolvidas na escola, as quais nos ajudaram a perceber a educomunicação enquanto um ideal de relações inclusivas, que perpassam pela integração de diversas aprendizagens, entre elas, a midiática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Comunicação. Educomunicação. Participação. Escola.

[1] Visando preservar a integridade da instituição e dos atores sociais envolvidos nesta pesquisa, atribuímos nomes fictícios à escola e a todos os participantes.

ABSTRACT

Children and young people are becoming more and more attracted and familiar with the different languages of the communicational and technological universe, which gives the school the challenge of dialoguing with this reality. Therefore, we aim here to understand how the insertion of educommunication in the school environment can become a form of teaching-learning that stimulates student participation and provides a more critical formation in relation to media contents. In this perspective, we have the contribution of authors such as Ismar de Oliveira de Soares, Jesús Martin-Barbero, Mário Kaplún, Paulo Freire, among others, who were determinants for the problematization process of the field under study. Thus, in order to expand the possibilities of understanding educational potential in the school context, we have chosen the Juazeirense Technical Training School (EFTJ), in Juazeiro-BA, as a locus of this research, a space in which we put into practice an educommunication project built collectively in partnership with students and teachers. For this, we use as methodological reference, above all, action research and ethnomethodology, essential approaches to the accomplishment of a qualitative research constructed in conjunction with other social actors. The results show that work based on the triad of education, communication and social praxis is becoming more urgent and necessary for the education of learners, and it can be done through joint action between subjects who share an "intentionality" educomunicativa indispensable to the transformation of the vertical spaces of knowledge. This process has become visible through the planning and implementation of the workshops developed at the school, which helped us to understand education as an ideal of inclusive relations, which permeate the integration of diverse learning, among them, the media.

KEYWORDS: Education. Communication. Educommunication. Participation. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo básico da investigação-ação.....p.64
Figura 2: Normas expressas em cartaz na porta da escola.....p.91
Figura 3: Uma das imagens retirada do site do jornal Estado de Minas.....p.131
Figura 4: Fotografia junto à turma do 2º Ano A, na orla de Curaçá-BA.....p.135
Figura 5: Selfie registrada no momento de compartilhamento do lanche.....p.135
Figura 6: Fotografia junto à turma do 2º Ano B, aos pés do Nego D'água.....p.136
Figura 7: Fotografia com a equipe, às margens do Velho Chico, em Juazeiro....p.137
Figura 8: Registro da exposição realizada na escola.....p.139
Figura 9: Registro da exposição fotográfica realizada na escola.....p.139
Figura 10:Uma das integrantes do grupo exibindo suas fotografias.....p.140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Motivos para a inatividade dos projetos de comunicação em Juazeiro-BA.....p.49

Gráfico 2 –Você costuma acessar a internet?.....p.109

Gráfico 3 - O que você costuma assistir com mais frequência?.....p.109

Gráfico 4 - O que você mais gosta de ler?.....p.111

Gráfico 5 - Quais os sites/páginas que mais costuma acessar?.....p.113

Gráfico 6 - Quais os assuntos mais frequentes nessas discussões?.....p.160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cetic.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CIC	Campos de Integração Curriculares
CIEJAs	Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos
CPCs	Centros Populares de Cultura
ECA	Escola de Comunicações e Artes
EFTJ	Escola de Formação Técnica Juazeirense
EMEEs	Escolas Municipais de Educação Especial
EMEFMs	Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio
EMEFs	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEIs	Escolas Municipais de Educação Infantil
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FGV-SP	Fundação Getúlio Vargas de São Paulo
INTERCOM	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
LCC	Leitura Crítica da Comunicação
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MCPs	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Programa Mais Educação
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
Rede CEP	Rede de Comunicação, Educação e Participação

Seduc	Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo
Expocom Nordeste	Exposição de Pesquisa Experimental em Comunicação da Região Nordeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....15

1-EDUCOMUNICAÇÃO: PRIMEIROS DIÁLOGOS.....23

1.1 Letramentos múltiplos: perspectivas interculturais.....26
1.1.1 Letramento midiático.....28
1.2 Educomunicação: um campo de interface.....29
1.2.1 Educomunicação e ecossistemas comunicativos.....31
1.3 Áreas de intervenção do campo educomunicativo.....34
1.3.1 Educação para a comunicação.....34
1.3.2 Expressão comunicativa através das artes.....35
1.3.3 Mediação tecnológica nos espaços educativos.....35
1.3.4 Pedagogia da comunicação.....36
1.3.5 Gestão da comunicação nos espaços educativos.....36
1.3.6 Reflexão epistemológica.....37
1.4 Origens históricas.....37
1.5 Educomunicação, políticas públicas e contexto escolar: desafios e possibilidades.....41
1.5.1 Projeto Educom.rádio – Educomunicação pelas ondas do rádio.....42
1.5.2 Lei Educom no Mato Grosso.....43
1.5.3 Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).....44
1.5.4 Programa Mais Educação (PME).....45
1.6 Breves considerações.....48

2- CAMINHOS METODOLÓGICOS.....51

2.1 Conhecendo o lócus da pesquisa.....51
2.2 Opções metodológicas.....53
2.3 Outras etapas e instrumentos de pesquisa.....59
2.4 Desmistificando a pesquisa-ação.....65
2.5 Breves considerações metodológicas.....70

3-EDUCOMUNICAÇÃO: DA TEORIA AO TRABALHO DE CAMPO.....75

3.1 Adentrando na escola: primeiros passos.....76
3.1.1 Fase exploratória.....78
3.1.2 Observação direta em sala de aula: o cotidiano da didática.....83
3.2 Breves considerações sobre o trabalho de campo.....97

4-DA OBSERVAÇÃO À PRÁXIS EDUCOMUNICATIVA.....99

4.1 Encontro do dia 25/05 – Turma 2º ano A.....101

4.2 Encontro do dia 29/05 – Turma 2º ano B.....106

4.1.2 Algumas considerações sobre os encontros.....114
4.3 Novos encontros.....116
4.4 Educomunicação em ação.....119
4.5 Redefinindo os rumos da pesquisa.....125
4.6 Retomando as formações.....127
4.7 Segunda saída fotográfica.....136

5 - VOZES DA AÇÃO EDUCOMUNICATIVA: COM A PALAVRA, DOCENTES E DISCENTES.....143

5.1 A voz dos estudantes.....143
5.1.1 O projeto e suas contribuições para a formação discente.....144
5.1.2 O despertar para uma postura participativa a partir do trabalho com a comunicação.....148
5.1.3 O diálogo entre a educomunicação e as disciplinas tradicionais.....151
5.2 A voz dos docentes.....154
5.2.1 Participação discente no processo educacional.....154
5.2.2 Análise dos questionários.....159

CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVAS PERSPECTIVAS.....165

REFERÊNCIAS.....173

APÊNDICES.....178

INTRODUÇÃO

A problemática desta pesquisa surge, principalmente, após a finalização do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), denominado "Educomunicação nas escolas públicas de Juazeiro: um diagnóstico". Durante o período de realização do trabalho (em torno de cinco meses), visitei mais de trinta[2] escolas públicas na zona urbana de Juazeiro-BA, e, em todas elas, um fator me chamava bastante atenção: mesmo sendo perceptível a presença da mídia e suas tecnologias na vida dos estudantes, essa "temática" era pouco discutida ou simplesmente ausente em sala de aula.

No horário do intervalo, o assunto predominante entre os jovens era as telenovelas, com destaque para as produções voltadas ao público adolescente, como a global Malhação. Não raro, alguns discentes também conversavam sobre matérias jornalísticas, as quais eles tinham assistido nos telejornais ou acessado na internet. Porém, nesse último caso, percebia-se que, diferentemente da telenovela, a matéria jornalística era tratada com "menos propriedade", superficialmente, não gerando muita conversa.

Assim, seja de maneira "aprofundada" ou "superficial", com mais ou menos intensidade, ficou perceptível para mim que a mídia é presença marcante nas conversas cotidianas entre os jovens na escola. E não me refiro apenas à mídia televisiva, pois direta ou indiretamente, todas as novas linguagens comunicacionais estão presentes na escola. Entretanto, a perspectiva trabalhada em sala de aula diverge muito dessa realidade. Falar de novelas, filmes, séries, notícias jornalísticas, e qualquer outro assunto que não seja o "conteúdo" da disciplina, na maioria das vezes, é proibido. Utilizar o celular em sala? Uma afronta ao professor. Contudo, ao sair da aula, são esses assuntos que, frequentemente, vêm à tona nas conversas informais entre os estudantes, dando-me a impressão que, naquela ocasião, existem dois universos totalmente distintos: o universo informacional, tecnológico e multissemiótico vivenciado por todos nós e, do outro lado, na contramão desse movimento, a sala de aula e os seus conteúdos "sérios".

[2] No total foram 59 escolas mapeadas, porém nem todas receberam visitas, pois o mapeamento foi realizado também por telefone. Entretanto, visitei pessoalmente mais da metade dessas instituições, ocasião na qual pude conversar com estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

Enquanto inúmeras pesquisas revelam essa tendência de inserção dos jovens no universo midiático, a escola, muitas vezes, ignora ou dá pouca atenção a essa realidade. E através de um modelo unidirecional de transmissão de informação (professor → aluno), desconsidera a possibilidade de relacionar os temas midiáticos, que circundam o cotidiano dos jovens, com os assuntos abordados em sala de aula, trabalhando os conteúdos disciplinares como "retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação" (FREIRE, 1997, p. 57). É nesse sentido que Paulo Freire (1997) chama atenção para a necessidade de uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada com as vivências dos educandos, vivências essas que perpassam também pelo contexto midiatizado e tecnológico dos nossos tempos.

Segundo informações do Painel Nacional de Televisão, do Ibope Media,[3] as crianças e os jovens brasileiros passam cada vez mais tempo assistindo TV. Em 2014, o tempo médio de exposição diária à TV, por crianças e jovens entre 04 e 17 anos, foi de 5h35min. Ou seja, mais tempo do que elas costumam passar na escola. Em relação à internet, de acordo com dados do IBOPE Nielsen 2012[4], as crianças brasileiras entre 02 e 11 anos são as que passam mais tempo expostas à rede, permanecendo em média 17 horas semanais na frente do computador, representando 14,1% dos usuários ativos da internet.

No Brasil, outro dado que chama bastante atenção é o número de jovens que possuem perfis em redes sociais da internet, como o Facebook e Instagram. Segundo pesquisa realizada pela TIC Kids Online Brasil[5], 90% dos jovens de 9 a 17 anos possuem pelo menos um perfil em rede social. O levantamento revela que 81% dos adolescentes acessam a internet diariamente e 73% deles afirmam que a utilizam para acessar redes sociais. Dados que refletem, como veremos, o que pôde ser observado em sala de aula ao longo do trabalho de campo realizado para esta pesquisa.

[3] Os dados do Ibope Media, aqui citados, estão disponíveis no site Criança e Consumo. Link: http://criancaeconsumo.org.br/noticias/tempo-diario-de-criancas-e-adolescentes-em-frente-a-tv-aumenta-em-10-anos/

[4] Disponível em: http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/paginas/criancas-brasileiras-sao-as-que-ficam-mais-tempo-conectadas-a-internet.aspx

[5] Mais informações através do link: http://cetic.br/pesquisa/kids-online/

Mesmo diante deste cenário, ainda é notável a resistência das escolas locais em inserir as mídias e suas tecnologias em sala de aula. A própria Lei Federal n° 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), já demonstrava preocupação com esse processo, considerando a comunicação como parte essencial da educação escolar.

> A LDB introduziu a ideia de que a educação não se limita à escola e aos meios formais/intencionais com os quais trabalha, mas é um campo amplo e encontra-se em processo na família, nas relações sociais, no trabalho, na sociedade, na cultura e nos meios de comunicação inseridos nesses ambientes (NONNENMACHER, 2012, p. 17).

Preocupação semelhante é apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que através dos denominados Temas Transversais, propõem para todos os níveis de ensino, a inserção de temáticas da realidade brasileira em sala de aula, como: pluralidade cultural, ética, orientação sexual, consumo e etc. Temáticas essas, muito frequentes nas abordagens midiáticas, sendo cada vez mais comuns em telenovelas, filmes, músicas, jornais e tantos outros meios que fazem parte da vida desses jovens.

Nessa perspectiva, o Estatuto da Juventude, criado em 2013 pelo Governo Federal, determina que o Estado brasileiro deve garantir e promover aos jovens (com idade entre 15 e 29 anos) o direito à comunicação e à liberdade de expressão. A seção VII do estatuto, em seu artigo 26, deixa claro: “O jovem tem direito à comunicação e à livre expressão, à produção de conteúdo, individual e colaborativo, e ao acesso às tecnologias de informação e comunicação”, cabendo ao Estado, entre outras atribuições: “promover a inclusão digital dos jovens, por meio do acesso às novas tecnologias de informação e comunicação” (p.31).

A garantia do direito à comunicação é compreendida como um meio para acessar e reivindicar outros direitos, como por exemplo, saúde e educação. Além disso, o direito de comunicar perpassa não apenas pelo acesso ou recepção de informações, mas também, e principalmente, pelo direito de produzir e transmitir suas próprias mensagens, como estabelecido no artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de

procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras".

Assim, acreditamos que a inserção do debate midiático no cotidiano escolar se faz fundamental, possibilitando ampliar o acesso dos jovens à comunicação, bem como problematizar uma série de temas sugeridos pelos PCNs, já que essas temáticas são frequentemente abordadas nas inúmeras produções midiáticas. Afinal, questões de gênero, raça, política, meio ambiente e tantas outras, são cada vez mais pautadas pela mídia brasileira. Porém, todas elas carecem de problematização, de discussões que possibilitem um aprofundamento maior, algo que fuja da superficialidade tão comum ao discurso midiático. Processo que procuramos colocar em prática durante as formações educomunicativas realizadas na escola lócus desta pesquisa.

Outra característica marcante que pude perceber, ainda durante a produção do meu TCC, foi a ausência de diálogo entre professores e estudantes, predominando, na escola, um modelo verticalizado de ensino e a utilização de metodologias pouco participativas. Não havia espaço para o estudante expressar suas dúvidas e, principalmente, questionamentos relativos ao seu próprio processo de aprendizagem. Até mesmo o projeto rádio escola, desenvolvido em uma das instituições pesquisadas, limitava a atuação dos estudantes ao papel de reprodutores de notícias nacionais e informes internos, que nem se quer eram escritos por eles. Além disso, era evidente a falta de interesse da maioria dos jovens em participar do projeto da rádio escolar, sendo muito comum, na época, os discentes faltarem aos encontros. Cenário este, que, como veremos, apesar das especificidades, também se evidenciou na Escola de Formação Técnica Juazeirense (EFTJ), configurando-se em um comportamento performativo que se repete em muitas instituições, como será problematizado ao longo deste trabalho.

Diante deste cenário, encontrei na educomunicação um caminho profícuo para a realização de um trabalho que possibilitou unir a leitura crítica da mídia no ambiente escolar à utilização de metodologias participativas e democráticas, visando compreender o efeito dessas ações no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Um autêntico processo de educação para a comunicação, uma das subáreas do campo educomunicativo, pode propiciar não apenas a formação de leitores e/ou escritores, mas, principalmente, de receptores e produtores críticos.

Auxiliando-me nessa problematização, busco nos referenciais sobre letramento o suporte necessário para entender a relação das mídias com as formas de “letrar” já existentes na escola, considerando assim, a existência de multiletramentos, entre eles, o letramento midiático.

A educação para e pela mídia, uma das perspectivas educomunicativas contempladas nas discussões sobre letramento midiático, ainda é ausente na maioria das escolas públicas de Juazeiro-BA. Segundo pesquisa anterior, até o fim de 2014, das 59 escolas públicas mapeadas no município, apenas seis desenvolviam alguma atividade de comunicação, quatro delas pelo Programa Mais Educação (PME) e duas pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Além disso, do total de escolas mapeadas, outras 16 estavam com projetos de comunicação totalmente paralisados. Dessa forma, percebe-se a inexpressividade do trabalho pedagógico com projetos de comunicação no cotidiano das escolas locais (MARQUES, 2015, p.61).

Assim, tendo como base teórico-metodológica a educomunicação, procuro compreender os impactos de abordagens participativas e democráticas no ambiente escolar, bem como os efeitos de uma educação para e pela comunicação na escola.

Será possível, no cotidiano das escolas públicas locais, abordar temáticas midiáticas em diálogo com as disciplinas curriculares tradicionais? Os discentes que passam a ser inseridos em uma nova dinâmica de aula, participativa, dialógica, a qual leva em consideração as temáticas midiáticas e tecnológicas que fazem parte do seu cotidiano, conseguem assumir uma postura mais participativa na escola? Essas são algumas perguntas que me auxiliaram no processo de reflexão sobre a práxis realizada em campo.

Nessa perspectiva, abordo uma educação e, principalmente, uma educomunicação fundamentada na práxis pedagógica, partindo, deste modo, da perspectiva freiriana que compreende a práxis a partir de uma dialética entre ação e reflexão. Pensamento este que também se apresenta na abordagem metodológica deste trabalho, especialmente a partir das contribuições de Maria Amélia Franco (2005) que conceitua a pesquisa-ação enquanto método alicerçado na práxis. De acordo com ela, o exercício praxiológico resulta do diálogo entre conhecimento e ação, fazendo-se necessário que o empenho epistemológico permeie a prática com o intuito de transformá-la e melhorá-la, produzindo novos conhecimentos.

Além disso, esta pesquisa buscou fornecer subsídios para estudos futuros que procurem compreender o impacto da educação para/pela comunicação e das abordagens participativas em sala de aula, em um contexto específico: escolas públicas da zona urbana de um município localizado no Semiárido baiano. Sendo assim, resulta em mais uma fonte bibliográfica que dará sequência ao processo de problematização de uma educação contextualizada com a realidade local, bem como, suscitará reflexões sobre a interface comunicação e educação, temáticas essas que fazem parte de pesquisas desenvolvidas no Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e também no Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Universidade de São Paulo (USP).

A abordagem da pesquisa, fundamentada, principalmente, na educomunicação, teve como princípio promover um ambiente de formação participativa, que levou em consideração as vivências cotidianas dos sujeitos e sua relação com a sociedade multisemiotizada na qual estão inseridos.

Tendo em vista os preceitos éticos que regem a pesquisa científica com seres humanos, optou-se por preservar a integridade da instituição pesquisada e dos atores sociais nela envolvidos. Deste modo, para se referir aos sujeitos da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios escolhidos pelos próprios participantes, garantindo-lhes o anonimato.

Todos os entrevistados foram informados sobre os objetivos da pesquisa, e autorizaram a divulgação das informações assinando um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade. O modelo dos termos aplicados estão disponíveis nos apêndices deste trabalho.

Assim, resguardando a identidade e o bem-estar da instituição e dos sujeitos que dela fazem parte, esta pesquisa buscou possibilitar, por meio das ações realizadas na Escola de Formação Técnica Juazeirense (EFTJ), em Juazeiro-BA, uma formação participativa e crítica junto aos estudantes, incentivando-os a adotarem uma nova postura frente aos conteúdos escolares e midiáticos. Processo que se tornou possível, como veremos, através da problematização dos temas geradores e do trabalho com a fotografia.

No capítulo 1, intitulado "**Educomunicação: primeiros diálogos**", demonstrarei como o diálogo entre os campos da educação e da comunicação foi decisivo para fundamentar a proposta educomunicativa. Nesse sentido, serão abordadas as origens históricas da educomunicação, seus principais conceitos e áreas de trabalho, evidenciando o reconhecimento do campo em escolas, ONGs e outros espaços, processo que resultou na criação de políticas públicas embasadas nos pressupostos educomunicativos. Com o objetivo de auxiliar na problematização dessa abordagem, conto também com as contribuições dos referenciais sobre letramento, em especial, a perspectiva dos letramentos sociais e do letramento midiático, que se faz fundamental na reflexão sobre as tradicionais e novas formas de ensinar e aprender na sociedade contemporânea.

No capítulo 2, "**Caminhos metodológicos**", descreverei o percurso metodológico deste trabalho, apresentando ao leitor os métodos norteadores da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados utilizados e uma breve explanação sobre o lócus a ser investigado. Na ocasião, cada escolha metodológica será justificada, buscando, assim, desmistificar algumas polêmicas relativas à utilização de métodos de investigação-ação que exigem um envolvimento maior do pesquisador com o "objeto" investigado, superando os ideais positivistas da pesquisa acadêmica.

No capítulo 3, "**Educomunicação: da teoria ao trabalho de campo**", abordarei, de forma detalhada, as características do contexto pesquisado, descrevendo e interpretando situações de interação entre os sujeitos do espaço educativo, processo fundamental para traçar um diagnóstico prévio sobre o modelo de comunicação consolidado na escola. Para isso, tornou-se imprescindível as contribuições de referenciais etnometodológicos, fundamentados, sobretudo, na perspectiva de Alain Coulon (1995). Ressalto ainda que, neste capítulo, passaremos a contar com o auxílio de outros sujeitos da pesquisa, almejando um construir junto a partir da investigação-ação e dos pressupostos educomunicativos, motivo pelo qual o leitor irá se deparar com uma nova pessoa do discurso, o nós, o pesquisador plural.

No capítulo 4, intitulado "**Da observação à práxis educomunicativa**", iniciarei o detalhamento da etapa de intervenção, explorando os desafios e possibilidades proporcionados pela tríade educação, comunicação e práxis. Nesse

sentido, cada etapa do planejamento educomunicativo será detalhada, permitindo ao leitor compreender a perspectiva de formação utilizada junto aos docentes e discentes, bem como os impactos decorrentes dessas formações educomunicativas na escola. Vale lembrar aqui que, quando me refiro ao termo práxis[6], busco fundamentação, sobretudo, na acepção freiriana da palavra, segundo a qual: "a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (FREIRE, 1997, p. 38). Assim, faço referência a uma práxis pedagógica que, conforme Freire (1977, 2013), diz respeito à capacidade dos atores sociais de agir e refletir sobre a realidade vivenciada, transformando-a.

Por fim, o quinto e último capítulo será destinado às "**Vozes da ação educomunicativa: com a palavra, docentes e discentes**", momento no qual, os sujeitos da pesquisa ganharão espaço para falar sobre educomunicação, bem como sobre o projeto educomunicativo implementado na escola e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. O capítulo está fundamentado, principalmente, nas entrevistas estruturadas e semiestruturadas realizadas com os estudantes e professores da instituição.

[6] O termo, inicialmente, ganha força a partir de uma conceituação marxista segundo a qual é na práxis que o homem deve comprovar a verdade, a realidade e o poder, evidenciando o caráter terreno do seu pensamento. De acordo com o **Dicionário do Pensamento Marxista** (2001), "a expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres" (PETROVIC apud BOTTOMORE, 2001, p.292).

CAPÍTULO 1
EDUCOMUNICAÇÃO: PRIMEIROS DIÁLOGOS

O referencial teórico que nos auxilia no desenvolvimento desta pesquisa perpassa pelos campos da educação, comunicação e educomunicação. Na educação, a perspectiva dialógica e libertadora proposta por Paulo Freire será a mais utilizada. Na comunicação, os processos de mediações abordados por Jesús Martín-Barbero e Mário Káplun possibilitam pensar uma comunicação mais ampla, para além dos meios e mensagens. Na educomunicação, através, sobretudo, de Ismar de Oliveira Soares, buscarei mostrar como o diálogo entre a comunicação e a educação é possível e necessário.

Nos estudos sobre educação, Paulo Freire, em suas obras, sugere a concepção da escola enquanto espaço de diálogo e participação igualitária, mostrando-nos que o modelo de comunicação unidirecional (professor → aluno), comum nas salas de aula, prejudica o processo de ensino-aprendizagem, princípio esse também defendido pela educomunicação, e muito presente no discurso dos educadores, porém, nem sempre colocado em prática. Por isso, como recomenda Freire (1996, n.p.), faz-se cada vez mais urgente "diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos", de tal forma que a nossa fala seja a nossa prática.

Freire (2013) defende um modelo de educação libertador, onde os envolvidos no processo educacional aprendem uns com os outros através da troca de experiências, partindo-se da hipótese de que todos têm o que ensinar e aprender, e de que o professor-educador não é o detentor único do conhecimento.

Em sua obra **Extensão ou Comunicação** (2013), passamos a compreender o universo comunicacional de forma mais ampla, não se restringindo aos meios de comunicação de massa. Para Freire (2013, p.91): "A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas o encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados". Pensamento esse compartilhado pelos estudiosos da educomunicação ao refletir sobre a inter-relação entre os campos, encarando-os como uno, "educação é comunicação".

Seguindo essa perspectiva, Soares (2011a) esclarece que, na educomunicação, a comunicação é encarada como um componente do próprio

processo educativo, como um modo de interação e relação humana que se expressa por meio do diálogo. De acordo com ele, “não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas de que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos [...]” (p. 23).

Como veremos ao longo deste trabalho, a utilização das mídias e tecnologias em sala de aula, por si só, não define um processo educomunicativo. Esses instrumentos podem potencializar a ação comunicativa, por isso são muito utilizados em projetos de educomunicação. Todavia, o que define o campo, maiormente, é o tipo de relação estabelecida entre os sujeitos, ou seja, relações dialógicas, participativas e democráticas, as quais levem em consideração o contexto sociocultural de cada indivíduo, respeitando o seu espaço. Para Freire (2013), no âmbito educacional, faz-se necessário ao educador compreender a realidade do educando, e só assim traçar melhor as estratégias de aprendizado, pois essas devem ultrapassar a simples exposição dos fatos, problematizando-os: “Neste ato de problematizar os educandos, ele (o educador) se encontra igualmente problematizado” (p.81).

Percebe-se que, no modelo de educação proposto por Freire (2013), educador e educando aprendem conjuntamente, pois o professor não é tido como mero transmissor de conhecimento, e o estudante é encarado como um sujeito ativo, capaz de questionar e entender diferentes realidades a partir da sua experiência de estar no mundo e com mundo. O autor enfatiza a necessidade de compreender a simbologia (significações) que envolve a vida das pessoas nos diferentes contextos, pois a educação deve sempre considerar, no processo de ensino-aprendizagem, os distintos aspectos que compõem a realidade dos educandos. Desse modo, ignorar o universo midiático vivenciado pelos sujeitos, não se configura o cenário ideal para desenvolver um autêntico processo educativo/comunicativo.

Portanto, para que consigamos implementar nas escolas um projeto, verdadeiramente, educomunicativo, faz-se imprescindível conhecer e considerar a realidade vivenciada pelos estudantes dentro e fora do ambiente escolar. Pois, como defende Jesús Martín-Barbero (2003), diversos fatores (mediações) de ordem social, política, religiosa, cultural, e tantos outros, precisam ser reconhecidos e respeitados pela perspectiva comunicacional. Dessa maneira, antes de intervir em uma dada

realidade, devemos tomar por base os saberes próprios dos sujeitos: suas vivências diárias na escola, no bairro, nas relações familiares, na igreja, em associações e etc.

Essa atitude, de acordo com Paulo Freire (2013), evita um processo comum de sobreposição de valores do pesquisador aos "pesquisados", o que ele denomina de invasão cultural.

> Toda invasão cultural sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar em outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste, seu sistema de valores [...]. As relações entre invasor e invadido, que são relações autoritárias, situam seus polos em posições antagônicas [...]. Assim é que toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade (FREIRE, 2013, 48-49).

Assim, reconhecendo que partimos de um espaço histórico-cultural específico, precisamos assumir uma postura dialógica e respeitável frente à cultura do outro, promovendo comunicação e educação. Conforme Freire (2013), promover comunicação implica enxergar no outro um ser único e repleto de possibilidades, a quem podemos ensinar e com ele aprender. Ou seja, um verdadeiro processo comunicativo/educativo não se dá através de relações autoritárias e unidirecionais, onde os sujeitos são encarados como depósitos de informações. A postura autoritária é característica dos extensionistas, pois "a teoria implícita na ação de estender, na extensão, é uma teoria antidialógica. Como tal, incompatível com uma autêntica educação" (p.47-48).

Seguindo essa perspectiva dialógica e respeitosa frente à diversidade de contextos histórico-culturais vivenciados pelos sujeitos, as problematizações em torno de um modelo ideológico de letramento também contribuem para aprofundar a discussão sobre novas formas de "letrar" na escola, rompendo com a concepção de um modelo único e insubstituível de letramento. Nesse sentido, acreditamos que o debate em torno de uma educação para e pela comunicação perpassa também por questões relativas ao letramento, principalmente quando se trata da inserção das mídias no cotidiano escolar.

Autores como Brian Street, Bill Cope, e Carmem Luke nos apresentam uma outra perspectiva de letramento que dialoga com os pressupostos educomunicativos deste trabalho e nos possibilita discutir o processo de produção e recepção crítica dos conteúdos midiáticos em diferentes realidades, entre elas, a escolar.

Como veremos a seguir, os referenciais que versam sobre a existência de múltiplas formas de “letrar” são importantes para concebermos uma educação inclusiva, midiática e participativa, como propõe a educomunicação. Além disso, contribui, decisivamente, para as problematizações sobre a leitura crítica da mídia, uma das perspectivas educomunicacionais contempladas nesta pesquisa.

1.1 Letramentos múltiplos: perspectivas interculturais

O conceito de letramento vem evoluindo ao longo do tempo e, de acordo com Kleiman (2008, p.16), “acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI”. Nesse processo, os diversos estudos realizados sobre o assunto possibilitaram ampliar a compreensão do termo para além das práticas escolarizadas ou restritas às elites, fugindo de uma conceituação reducionista e segregadora. Surge assim, a partir desse movimento de expansão e problematização do campo, a ideia, bem fundamentada, do letramento enquanto prática social.

O letramento enquanto prática social, ou denominado por alguns estudiosos como Brian Street (2006, 2014), de “letramentos sociais”, refere-se a uma abordagem que propõe a reflexão sobre as condições de uso da escrita nos diferentes contextos sócio-culturais, e não apenas numa perspectiva hegemônica, restrita aos grupos historicamente privilegiados. Ou seja, o letramento enquanto prática social vai contra um conceito generalizante ou universal sobre os efeitos do “letrar”, considerando que as implicações do letramento estão diretamente relacionadas às práticas sociais e culturais dos diferentes grupos humanos que utilizam a escrita (KLEIMAN, 2008).

Dialogando com Kleiman (2008), Brian Street (2006, 2014) defende um “modelo ideológico de letramento”, o qual leva em consideração não apenas as práticas de leitura e escrita inseridas em contextos sócio-culturais específicos, mas também em posicionamentos ideológicos que permeiam as estruturas de poder da sociedade.

Seguindo os pressupostos do letramento sugeridos por Street, no artigo “Perspectivas interculturais sobre o letramento” (2006), é interessante observar o quanto essa definição está relacionada ao entendimento do termo “pessoalidade”. Para o autor: “O que vem a ser uma pessoa, a ser moral e a ser humano em

contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida" (STREET, 2006, p. 469).

Nesse sentido, o letramento está intimamente ligado às múltiplas experiências de leitura e escrita vivenciadas ao longo de nossa vida: a escrita de uma carta; a narração de antigas histórias e lendas por nossos avós; a preparação de um bolo através de uma receita; o simples manuseio do celular e de outras tecnologias. Esses são apenas alguns exemplos de situações cotidianas que envolvem práticas de letramento constitutivas de pessoalidade e identidade, mas que não, necessariamente, possuem relação direta com a educação escolar.

Percebe-se, desse modo, que seguindo uma perspectiva intercultural, Street (2006) descontrói a ideia de um letramento único e restrito aos ambientes formais de educação. A escolarização do letramento é apenas uma entre as inúmeras formas de "letrar" já existentes em uma dada comunidade. E é nesse ponto que conseguimos visualizar como o letramento envolve questões de poder, ideologia e identidade. Pois a institucionalização de um letramento dominante e formal perpassa, muitas vezes, por processos de invasão e imposição de uma cultura sobre a outra, de um saber sobre o outro, ignorando em demasia os conhecimentos orais, escritos e imagéticos, tradicionalmente instituídos naqueles contextos. Situação essa, como vimos, problematizada por Freire (2013) ao tratar dos processos de invasão cultural comuns às ações extensionistas.

Tais invasões podem se manifestar de inúmeras formas, inclusive quando o Estado propõe a implantação de planos nacionais de educação que desconsideram as especificidades de cada contexto, e acabam por impor uma forma de "letrar" unificada/nacional que ignora as práticas de letramento já estabelecidas naquela realidade.

A educação dialógica e participativa proposta por Freire (2013), e as perspectivas interculturais do letramento abordadas por Brian Street, confirmam-nos a necessidade de compreender e considerar as inúmeras formas de letramento existentes na hora de propor um modelo escolarizado e formalmente instituído. Um determinado saber, seja ele escolarizado ou não, nunca deve se sobrepor ao outro. Portanto, uma proposta diferenciada de letramento não deve substituir as práticas já estabelecidas, mas sim, servir como elemento que agrega sentido aos modos de letrar já constituídos. O letramento midiático dialoga com essa perspectiva.

1.1.1 Letramento midiático

Seguindo a tendência da pedagogia dos multiletramentos, abordada por Cope e Kalantzis (2000), o letramento midiático leva em consideração uma sociedade multisemiotizada onde “o modo de representação visual pode ser muito mais poderoso do que o mero letramento” (p.5). De acordo com a pedagogia dos multiletramentos, faz-se necessário reconhecer a multiplicidade de canais de comunicação que surgiram nas últimas décadas, bem como, o aumento das diversidades linguísticas e culturais decorrentes desses novos processos.

As formas tradicionais de letramento, majoritárias nas salas de aulas do nosso país, ainda limitam essa prática à produção de leitura e escrita através dos livros didáticos, não reconhecendo outros suportes. Porém, o letramento tradicional e escolarizado, pode ter sua eficiência potencializada com o auxílio de outras formas de letramento, como o letramento midiático, que busca oferecer modos de aprendizagem mais atrativos e contextualizados à realidade na qual os educandos estão inseridos.

Nesse sentido, desafiando-se a acompanhar as mudanças sociais pelas quais a sociedade vem passando, o letramento midiático propõe a inserção da mídia no ambiente escolar. A mídia massiva pauta o nosso cotidiano trazendo à tona as mais diversas temáticas, discorrendo sobre o desconhecido ou fazendo-nos refletir sobre os saberes já existentes. O discurso midiático, assim como o discurso difundido na escola, também faz parte da formação do cidadão, pois sua influência é inegável.

> Desde a infância a compreensão das crianças “sobre o bem e o mal, sobre heróis e heroínas, gênero, raça, e poder social são aprendidas através dos textos da cultura popular”. Quando elas têm acesso ao letramento escolar já aprenderam muitas lições na interação com os textos da TV. No ambiente escolar, as crianças se deparam com um modelo de letramento diverso daquele que lhe era familiar e começa a aprender novas lições sobre como proceder para ser letrado naquele contexto (BOAVENTURA, 2007, p.1).

Percebe-se, como bem destacou Boaventura (2007), que o processo de formação midiática antecede a formação escolar. A criança, ao chegar na escola, já traz consigo uma bagagem sócio-cultural decorrente não só das relações familiares,

mas também, e muito fortemente, dos conteúdos midiáticos apreendidos até então, principalmente no atual cenário onde crianças e jovens passam cada vez mais tempo diante da televisão ou do computador com acesso à internet.

A educomunicação, através de uma proposta de educação para e pela comunicação, considera essa nova realidade midiatizada e tecnológica da sociedade contemporânea, apresentando-nos inúmeras possibilidades de trabalhar com as mídias dentro e fora de sala de aula, contemplando também os pressupostos do letramento midiático. Além disso, os princípios basilares da educomunicação também revelam a preocupação com o respeito à diversidade de saberes decorrentes das vivências de cada individuo nas mais diversas realidades, discutindo questões mais amplas, que ultrapassam o debate em torno da inserção das mídias e das TIC na educação.

1.2 Educomunicação: um campo de interface

De acordo com Ismar de Oliveira Soares (s.d), o princípio base da educomunicação é compreender a comunicação como condição essencial ao processo educativo, e não apenas como tecnologia ou recurso a serviço da didática. Nessa perspectiva, busca-se também, ampliar as formas de expressão das coletividades através da valorização de ações participativas; democratização dos recursos da informação; e reconhecimento da comunicação enquanto direito de todos.

Tal posicionamento se deve à interdiscursividade decorrente da articulação entre o campo da comunicação e da educação com as demais áreas do saber. Afinal, como afirma Maria Aparecida Baccega (1998), atualmente, as Ciências Humanas e Sociais foram incorporadas à comunicação, resultando em novas posturas epistemológicas, entre elas, a postura educomunicativa, que

> absorve seus fundamentos dos tradicionais campos da educação, comunicação, e de outros campos das ciências sociais, superando, desta forma, as barreiras epistemológicas impostas pela visão iluminista e funcionalista de relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber isolados e incomunicáveis. Trata-se, na verdade, de uma perspectiva de análise e articulação em permanente construção, e que leva em conta o contínuo processo de mudanças sociais e de avanços tecnológicos pelos quais passa o mundo contemporâneo (SOARES, 2003, P.44).

Percebe-se, dessa forma, que a educomunicação surge da confluência entre diversas áreas, constituindo-se em um campo relativamente novo, e "em permanente construção". Segundo Soares (2011b), o termo *Educommunication* foi utilizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), nos anos 1980, como sinônimo de *Media Education*, "para designar o esforço do campo educativo em relação aos efeitos dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens" (p.11). Essa definição da UNESCO, além de outras conceituações sobre o campo, contribuiu para a difusão da ideia de que a educomunicação se resume a uma educação para os meios de comunicação ou educação para uma leitura crítica da mídia. Embora o campo admita tais definições, seria reducionismo resumi-lo a elas.

Segundo Kaplún (1999, p.68), ao pensarmos a educomunicação, faz-se necessário superar essa abordagem redutora, pois ainda que comporte as problematizações em torno do universo midiático, "abarca também, e em lugar privilegiado, o tipo de comunicação presente em todo o processo educativo, seja ele realizado com ou sem o emprego dos meios". O autor é enfático ao ressaltar que a proposta educomunicativa não é definida pela "tecnologia" ou "mídia" utilizada, mas sim pela abordagem dialógica, participativa e pela formação crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo/comunicativo.

A nomenclatura "educomunicação", notadamente, ganha força no final dos anos 1990, após o processo de sistematização da área promovido pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP. Porém, esse termo também já era utilizado na década de 1980 pelo educomunicador Mario Kaplún. De acordo com ele, a educomunicação tem como um dos seus princípios norteadores a perspectiva participativa, bem como a construção coletiva do conhecimento, engajando os sujeitos em seu próprio processo educativo (KAPLÚN, 1999).

No Brasil, os pesquisadores do NCE/ECA-USP foram os principais responsáveis pelo processo de sistematização das experiências que tinham como base a interface Comunicação/Educação, conceituando-as como educomunicação. Segundo o professor e pesquisador Ismar de Oliveira Soares (2011b), uma das principais referências na área, entre os anos de 1997 e 1999, o NCE realizou uma pesquisa junto a 176 especialistas de 12 países da América Latina, registrando uma

série de experiências que tomavam a interface comunicação e educação "como eixo transversal das atividades de transformação social" (p.11).

Após essa fase de sistematização, Soares (s.d.) buscou responder ao seguinte questionamento, o qual virou título de um artigo publicado pelo NCE, *Afinal, o que é educomunicação?* Para ele, o campo pode ser definido como:

> ...todo o conjunto de ações e reflexões inerentes ao desenvolvimento de 'ecossistemas comunicativos', abertos e colaborativos, possíveis graças à gestão democrática dos recursos da informação, e que tenha como meta a prática da cidadania, presente no exercício da expressão comunicativa por parte de todos os agentes sociais envolvidos. Em decorrência, a educomunicação se materializa em 'áreas de intervenção', podendo o profissional ser um perito em uma ou mais destas áreas (SOARES, s.d., p.2).

Ainda de acordo com Soares (2011b), essas "áreas de intervenção" podem ser divididas em seis, sendo elas: educação para comunicação; expressão comunicativa através das artes; mediação tecnológica nos espaços educativos; pedagogia da comunicação; gestão da comunicação nos espaços educativos, e, por fim, a reflexão epistemológica, que é responsável por dar continuidade ao processo de pesquisa, ação e teorização do campo educomunicativo, já iniciado pelo NCE da USP. Todavia, antes de conhecermos, de forma mais detalhada, cada uma dessas áreas, faz-se imprescindível compreender o conceito de *ecossistemas comunicativos*, termo bastante explorado nos estudos sobre educomunicação.

1.2.1 Educomunicação e ecossistemas comunicativos

A conceituação do termo *ecossistemas comunicativos* perpassa pelos estudos sobre a inter-relação comunicação, educação e cultura, tendo como um dos principais pensadores na área o filósofo e semiólogo latino-americano Jesús Martín-Barbero.

Buscando refletir sobre as novas formas de se relacionar com o mundo numa sociedade mediatizada tecnologicamente, Martín-Barbero (2000) afirma que a primeira manifestação do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias, que se evidencia, principalmente, entre as pessoas mais jovens. Para ele, a juventude manifesta uma forma peculiar de relacionamento com as mídias, "uma experiência cultural nova" que se configura em uma teia de relações dinâmicas

e descentralizadas responsáveis por constituir um novo ecossistema, denominado pelo autor de *ecossistema comunicativo*. Trata-se, na verdade, de [...] um *sensorium*[7] novo. Novos modos de perceber e de sentir; uma nova sensibilidade que, em muitos aspectos, se choca e rompe com o *sensorium* dos adultos" (BARBERO, 2000, p.54).

Nota-se, desse modo, que o *ecossistema comunicativo* rompe com um modelo de centralização do saber, manifestando-se por meio de dois fenômenos típicos da sociedade moderna: a relação com as novas tecnologias e a existência de um ambiente comunicacional difuso e fragmentado. Para Martín-Barbero (2000), esse novo cenário exige do sistema educacional uma nova postura, pois a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do conhecimento.

Ao longo dos séculos, grandes instituições legitimadoras do poder, como o Estado e a religião, centralizaram o saber nas mãos de poucos. Dos monges medievais aos sacerdotes egípcios, buscava-se manter o monopólio do conhecimento (BARBERO, 2000). Nas escolas, algo semelhante aconteceu, perpetuando-se um modelo centralizado e verticalizado, onde, por muito tempo, o professor foi tido como detentor único do conhecimento, e os estudantes, por sua vez, encarados como receptores vazios, prontos para serem preenchidos com uma "enxurrada" de conteúdos descontextualizados da sua realidade histórica e sociocultural. Porém, diante das novas configurações comunicacionais, o modelo centralizador não se sustenta e dá sinais de crise.

> Diante do professor que sabe recitar muito bem sua lição, hoje, senta-se um alunado que, por osmose com o meio-ambiente comunicativo, está embebido de outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade. [...] Isso está trazendo para a escola um fortalecimento do autoritarismo, como reação à perda de autoridade do professor, e não uma abertura para esses novos saberes. Em lugar de ser percebida como uma chamada a que se reformule o modelo pedagógico, a difusão descentralizada de saberes, possibilitada pelo ecossistema comunicativo, resulta no endurecimento da disciplina do colégio para controlar esses jovens, cada vez mais frívolos e desrespeitosos com o sistema sagrado do saber escolar (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.55).

Mostra-se imperativo, então, repensar o modelo escolar frente aos desafios impostos pelo *ecossistema comunicativo*. É nesse sentido que a educomunicação

[7] Termo utilizado pelo ensaísta Walter Benjamin para conceituar uma nova forma de percepção da realidade decorrente da reprodutibilidade técnica da imagem na sociedade moderna.

surge como um caminho possível, refletindo sobre os campos da educação e da comunicação enquanto inter-relação, enquanto diálogo com as novas linguagens. Conforme recomendam os pressupostos educomunicativos, a partir da teoria dialógica de Freire (2013), é preciso compreender e levar em consideração, no processo de ensino-aprendizagem, o contexto histórico e sociocultural no qual os educandos estão inseridos.

A escola precisa se adaptar às mudanças correntes, preparando-se para acolher um estudante herdeiro de saberes diversos e fragmentados. Adaptar-se a esse novo perfil, conforme ressalta Martín-Barbero (2000), não significa apenas introduzir modernizações tecnológicas no ambiente escolar, pois "enquanto permanecer a verticalidade na relação docente e a sequencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do autismo em que vive" (p.52-53). Assim, a mudança sugerida deve acontecer nas relações entre os sujeitos, é preciso, antes de tudo, mudar o tipo de comunicação que predomina nas escolas.

Nessa perspectiva, Soares (2011a, 2011b) aborda um novo conceito de *ecossistema comunicativo*, definindo-o como um sistema complexo, dinâmico e aberto, marcado, sobretudo, pela convivência e ação comunicativa integrada. Para ele, trata-se de um ideal de relações dialógicas, construído coletivamente em determinado espaço, e que reconhece a presença das tecnologias e mídias permeando, direta ou indiretamente, essas relações.

De acordo com a definição de Ismar de Oliveira Soares (2011b), nesse ecossistema, as tecnologias exercem um papel auxiliar (tecnologias de auxílio), pois, o que predomina é a opção por um tipo de convívio humano resultante da relação dialógica. Deste modo, o *ecossistema comunicativo* não se restringe apenas ao contexto escolar, manifestando-se também nas relações familiares, na igreja, no bairro, no ciberespaço e etc., afinal, o que o define é o tipo de relação estabelecida e expressa em uma cultura comunicativa.

Contudo, retomando a problematização sobre o *ecossistema comunicativo* instituído no ambiente escolar a partir da educomunicação, Soares (2011b) propõe o desenvolvimento de um projeto que tenha como meta a qualidade dos relacionamentos:

> [...] a convivência saudável passa a ser, definitivamente, a grande meta do projeto educomunicativo. A educomunicação, enquanto eixo transversal ao currículo, traz, portanto, para o Ensino Médio, a perspectiva da educação para a vida, do sabor da convivência, da construção da democracia, da valorização dos sujeitos, da criatividade, da capacidade de identificar para que serve o conjunto dos conhecimentos compartilhados através da grade curricular (p.45).

Percebe-se, desse modo, que a compreensão do conceito *ecossistema comunicativo*, seja através da definição originária, com Martín-Barbero, ou do novo sentindo atribuído por Ismar de Oliveira Soares, faz-se essencial para entender o campo educomunicativo, especialmente no que se refere à sua aplicabilidade no ambiente escolar, foco desta pesquisa.

Compreendido esse conceito, podemos, enfim, retomar a discussão sobre as seis áreas ou "subáreas" de intervenção da educomunicação. Pois, conhecê-las é importante para não difundirmos uma visão reducionista sobre o campo. Assim como a problematização sobre os *ecossistemas comunicativos* nos possibilitou ampliar o debate acerca da inter-relação comunicação/educação, conhecer as várias vertentes de atuação educomunicativa também nos auxiliará nesse processo.

1.3 Áreas de intervenção do campo educomunicativo

1.3.1 Educação para a comunicação

Esta é uma das áreas mais antigas do campo educomunicativo, pois apresenta raízes nas primeiras experiências desenvolvidas nos Estados Unidos, no início do século XX, e na América Latina, entre os anos 1970 e 1980. Denominada *media literacy***,** nos Estados Unidos, preocupava-se, primordialmente, com o possível impacto negativo dos meios de comunicação sobre a vida de crianças e adolescentes, trabalhando na perspectiva dos estudos de recepção. Na América Latina, esteve tradicionalmente atrelada às propostas de comunicação alternativa e aos projetos de resistência cultural. Trata-se de uma área voltada, sobretudo, para a formação de sujeitos críticos e autônomos frente às mensagens midiáticas, debruçando-se também sobre as reflexões em torno da relação entre os produtores da comunicação, o processo produtivo e a recepção das mensagens. No plano pedagógico, trabalha-se, principalmente, através de programas e projetos de leitura

crítica dos produtos midiáticos. Mas, pode-se trabalhar também com a perspectiva da *educação pela comunicação*, oferecendo condições para que os educandos se apropriem dos meios e linguagens da comunicação e passem a assumir uma postura ativa, posicionando-se enquanto produtores das suas próprias mensagens (SOARES, 2002, 2011a).

1.3.2 Expressão comunicativa através das artes

Esta área se relaciona com os pressupostos da Arte-Educação, reconhecendo que o estudo da história e da estética das artes é importante para a descoberta de uma multiplicidade de formas de expressão. Como afirma Soares (2011b), a área da expressão comunicativa através das artes "está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos" (p. 47). E, para além da prática artística, busca-se investigar a força comunicativa expressa nas produções dos sujeitos, tendo consciência que as obras podem ser concebidas como uma produção coletiva, contudo, sem desconsiderar o caráter individual do ato criativo (SOARES, 2011b).

1.3.3 Mediação tecnológica nos espaços educativos

Semelhantemente à área da *educação para a comunicação*, as discussões deste tópico remontam às origens do campo educomunicativo, acompanhando as problematizações em torno do acesso e domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pela sociedade e, principalmente, pela escola. Também denominada de *information literacy*, esta área objetiva preparar estudantes e professores para explorar o potencial oferecido pelos novos meios tecnológicos, usando-os adequadamente e garantindo uma gestão democrática destes recursos (SOARES, 2002). Conforme Soares (2011b, p.48):

> Trata-se de um espaço de vivência pedagógica muito próximo ao imaginário da criança e do adolescente, propiciando que não apenas dominem o manejo dos novos aparelhos, mas que criem projetos para o uso social das invenções que caracterizam a Era da informação.

Observa-se, desta forma, que a *mediação tecnológica na educação* não se resume à mera inserção das TIC no ambiente escolar, pois envolve também um processo pedagógico que visa garantir, além da acessibilidade, uma apropriação solidária e democrática destas novas mídias, combatendo o *apartheid digital* (SOARES, 2002, 2011b).

1.3.4 Pedagogia da comunicação

Área voltada, especialmente, para a educação formal, busca explorar as possibilidades oferecidas pelo campo da comunicação à escola, sempre guiada pelo viés pedagógico na elaboração de propostas educomunicacionais. De acordo com Soares (2011, p.48), a pedagogia da comunicação "mantém-se atenta ao cotidiano da didática, prevendo a multiplicação da ação dos agentes educativos (o professor e o aluno trabalhando juntos), optando, quando conveniente, pela ação através de projetos". Esta área permeia todas as outras já citadas e se torna mais evidente por meio da implementação de projetos educomunicativos, relacionando-se, notadamente, com a gestão da comunicação no espaço escolar.

1.3.5 Gestão da comunicação nos espaços educativos

Área voltada "para o planejamento e a execução de planos, programas e projetos referentes às demais áreas de intervenção, apontando, inclusive, indicadores para a avaliação de ecossistemas comunicacionais" (SOARES, 2011b, p.48). A gestão da comunicação envolve também o trabalho com emissoras de rádio e televisão educativas, editoras, programas de educação a distância, e centros culturais. Dessa forma, a área não fica restrita aos ambientes formais de educação, realizando atividades que se articulam também no âmbito da comunicação e da cultura (SOARES, 2011a). A presença de um gestor da comunicação ou de um educomunicador, se faz cada vez mais necessária no ambiente escolar, pois é comum encontrar graves problemas na implementação de projetos de comunicação desenvolvidos nas escolas. Em Juazeiro-BA, por exemplo, no ano de 2014, foram identificadas 16 escolas públicas com projetos de comunicação totalmente paralisados devido, principalmente, à ausência de pessoal capacitado para desenvolver essas atividades (MARQUES, 2015).

1.3.6 Reflexão epistemológica

Área que objetiva promover o contínuo processo de reflexão sobre a inter-relação comunicação/educação, voltando-se para o trabalho de pesquisa, ação e teorização do campo. Através da reflexão epistemológica busca-se garantir unicidade às práticas educomunicativas, oferecendo condições para que o campo seja reconhecido e se legitime, afinal, trata-se de um fenômeno cultural emergente. Os estudos realizados pelos pesquisadores do NCE/ECA-USP exemplificam bem essa fase, pois envolvem a sistematização das experiências existentes, a publicação de pesquisas sobre o campo e a realização de atividades práticas. Esta pesquisa, por exemplo, faz parte do constante processo de reflexão epistemológica sobre o campo educomunicativo.

1.4 Origens históricas

Através dessa breve descrição sobre cada área de intervenção, deparamo-nos com as expressões *media literacy* e *information literacy*. Esses termos remontam às origens históricas do que compreendemos hoje por educomunicação, pois, embora, como vimos, as experiências latino-americanas tenham sido decisivas para definir o campo, principalmente por meio do trabalho de sistematização desenvolvido pelo NCE, existe uma série de ações anteriores, realizadas nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, no início do século XX, que também foram decisivas para fundamentar os pressupostos educomunicativos.

Nos Estados Unidos, as áreas denominadas *media literacy* e *information literacy* foram as que mais se destacaram. A primeira, dedicava-se às ações de educação para a comunicação, trabalhando, principalmente, com a leitura crítica da mídia. Já a segunda, priorizava os processos de mediação tecnológica na educação, tendo como foco o treinamento de professores e estudantes para manusear as novas tecnologias e saber utilizá-las como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem (SOARES, 2002).

De acordo com Soares (2002), o desenvolvimento dessas áreas não foi uniforme, existindo algumas fases com características bem específicas, decorrentes do momento histórico-cultural vivenciado no período. Segundo ele, a influência dos

estudos de recepção, maiormente na *media literacy*, contribuiu para o desenvolvimento de três fases: a primeira, chamada fase defensiva, ocorreu nos anos 1970; a segunda, denominada fase de desautorização ou embotamento, foi característica dos anos 1980; já a terceira, fase de recuperação, marcou os anos 1990.

A fase defensiva, também conhecida como *deficit model*, tinha um caráter psicomoralista a partir do qual julgava-se necessário proteger as pessoas dos efeitos nocivos causados pelos meios de comunicação. Por isso, nesta fase, atribuía-se à mídia, especialmente à televisão, o aumento da violência e das dificuldades de ensino-aprendizagem entre crianças e adolescentes. Para Soares (2002), essa postura defensiva, frente aos meios de comunicação de massa, foi influenciada pelo pensamento frankfurtiano.

Na fase de desautorização ou embotamento, diferentemente do período anterior, havia maior tolerância em relação à mídia massiva. De caráter empirista e estruturalista, utilizava vídeos como instrumento pedagógico, buscando prevenir contra a influência das drogas e da delinquência juvenil. Foi denominada de "desautorização" devido à grande redução de investimentos em projetos de *media literacy* nesse período, quando várias ações do tipo foram desautorizadas (SOARES, 2002).

Já a fase de retomada ou recuperação, também denominada de *acquisiton model*, retomou as atividades de educação para a comunicação, trabalhando com a leitura crítica da mídia através da análise e produção de mensagens. Segundo Soares (2002), diferentemente da primeira fase, não atribuía aos meios de comunicação de massa um caráter destrutivo. Influenciada pelo construtivismo e multiculturalismo, enxergava nas mídias a possibilidade de ampliar as habilidades expressivas dos sujeitos.

Embora essas três fases estejam situadas na segunda metade do século XX, experiências com *media literacy* já podiam ser identificadas nos Estados Unidos, nos anos 1930. Inicialmente, essa área voltava-se, sobretudo, para o processo de alfabetização audiovisual, com foco na televisão. Depois, passou a abarcar outras mídias e a analisar a interação entre as TIC e a juventude. Movimento semelhante aconteceu na Europa, e era denominado *Media Education* (TAVARES JUNIOR, 2007).

De acordo com Orozco Gomes (1997), países como Austrália, Inglaterra, Suíça, Alemanha e, mais recentemente, o Chile vêm incorporando ao currículo escolar a educação para os meios de comunicação. Segundo ele, o docente é uma figura imprescindível ao fortalecimento da inter-relação comunicação e educação na escola, atuando como agente mediador entre as mídias e os estudantes.

Para Soares (2011b), a educação para a comunicação ultrapassou fronteiras, ganhando espaço em vários lugares do mundo e recebendo, como vimos, diferentes denominações.

> A educação para a recepção dos produtos midiáticos é uma prática internacionalmente reconhecida sob a denominação de *Media Education* (*Media Literacy*, nos Estados Unidos, e *Educación en Medios*, na Espanha). Nos países de fala espanhola da América Latina, usava-se, na década de 1980, a expressão *Educación para la Comunicación*. No Brasil, a experiência com maior repercussão, no mesmo período, foi o projeto LCC – Leitura Crítica da Comunicação, desenvolvido pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), contando com a colaboração de pesquisadores da ECA-USP e do Instituto Metodista de Ensino Superior de São Bernardo do Campo (SOARES, 2011b, p.33).

Conforme Soares (2011b), embora o histórico da educomunicação revele as múltiplas raízes do campo, é na América Latina que se identifica o maior volume da prática, devido, principalmente, aos movimentos de educação popular e comunicação alternativa. Muitas dessas experiências foram influenciadas pelos estudos do educador Paulo Freire, ganhando força através do trabalho de Organizações não governamentais (ONGs) e outras entidades do terceiro setor.

De acordo com Cicilia Peruzzo (1999, p.206): “Nas últimas décadas, manifestações de tal ordem, ocorridas em nível da sociedade civil, vêm revelando a existência de uma comunicação diferenciada [...], gerada no seio das camadas subalternas da população”. Para a autora, certos princípios educomunicativos, como a participação ativa dos sujeitos e a abordagem de conteúdos condizentes com as realidades locais, são amplamente praticados pelos setores populares organizados. Segundo ela, assim como na educomunicação, os movimentos de comunicação popular/alternativa visam contribuir para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Em seu artigo “Uma educomunicação para a cidadania”, Soares (2002) também relata essa aproximação entre os pressupostos educomunicativos e os

movimentos de comunicação popular. De acordo com ele, as pesquisas do NCE da ECA/USP já vinham confirmando o surgimento de um novo campo de intervenção social, o qual brotava da ação das organizações populares e tinha como base a união estratégica entre os campos da Comunicação e da Educação. Ou seja, o que conhecemos hoje por educomunicação, já era posto em prática por setores à margem da universidade e do sistema escolar formal.

Segundo Menezes (2013), no período de 1945 a 1964 foram realizadas várias experiências na interface comunicação/educação por meio dos Centros Populares de Cultura (CPCs), dos Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e do Movimento de Educação de Base (MEB). A influência da igreja cristã, em parceria com os movimentos sociais, também foi responsável por um grande número de ações de educação para a comunicação no país. Além do projeto LCC - Leitura Crítica da Comunicação, outras ações foram desenvolvidas junto às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e instituições públicas de ensino, como por exemplo, o projeto TAT - Treinamento e Análise de Televisão, criado pelo Instituto Metodista de São Bernardo do Campo-SP.

Contudo, para Menezes (2013), as origens das práticas educomunicativas no Brasil remontam às primeiras experiências radiofônicas desenvolvidas no país, as quais tinham o intuito de exercer uma função educativa e contribuir para a popularização da cultura. Nesse contexto, a primeira experiência de "educomídia" ocorreu em 1923, através do programa de Edgar Roquette-Pinto, na fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (atualmente, Rádio MEC).

Os pesquisadores do NCE, porém, foram os principais responsáveis por sistematizar essas experiências e problematizá-las a partir dos referenciais epistemológicos da educação e da comunicação, utilizando autores como Paulo Freire, Mario Kaplún e Jesús Martín-Barbero. Esse processo tem possibilitado a consolidação e expansão do campo educomunicativo nos ambientes formais e não formais de educação.

Embora o aumento significativo da prática tenha ocorrido a partir dos anos 1980, no Brasil, Soares (2011b) ressalta que no decorrer da década de 90 "núcleos de extensão de universidades, assim como ONGs voltadas para o uso da mídia em suas diversas experiências de formação de crianças e jovens difundiram metodologias de abordagem para práticas de educação pela mídia" (p.34). Um

exemplo desse processo foi a criação, em 2004, da Rede de Comunicação, Educação e Participação (Rede CEP), formada por mais de dez organizações não governamentais espalhadas pelo país, contando com a participação de centros de pesquisa, como o NCE/USP e outros colaboradores.

O trabalho do professor Ismar de Oliveira Soares, juntamente com os demais pesquisadores do NCE, contribui, também, para o reconhecimento do campo nos espaços acadêmicos e demais ambientes formais de educação, como pode ser notado através da criação, em 2009, do bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Educomunicação, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e da Licenciatura em Educomunicação, criada pela ECA/USP, em 2011.

Atualmente, no Brasil, existem muitos projetos fundamentados nos referenciais educomunicativos, seja no âmbito da educação formal (escolas e universidades), seja na educação informal (ONGs, movimentos populares e etc). A ONG “Cipó – Comunicação Interativa”, localizada em Salvador-BA; e a Fundação Casa Grande, localizada no município de Nova Olinda-CE, são exemplos de organizações que, entre os seus projetos, desenvolvem ações educomunicativas reconhecidas internacionalmente. No âmbito da educação formal, a educomunicação ganhou espaço nas universidades, por meio de projetos de pesquisa e extensão. Além disso, passou a ser reconhecida na esfera das políticas públicas voltadas para o espaço escolar, como veremos a seguir.

1.5 Educomunicação, políticas públicas e contexto escolar: desafios e possibilidades

As diversas experiências práticas de educomunicação desenvolvidas em vários estados brasileiros, bem como o estudo dessas experiências, levaram ao reconhecimento do campo pelo poder público. Desde então, os pressupostos educomunicativos passaram a permear leis, projetos e programas nacionais voltados para educação pública nos mais diversos níveis de ensino.

De acordo com Soares (2011b), a simples mudança de uma estrutura escolar em direção aos parâmetros educomunicativos, já pode ser considerada um grande progresso. Do mesmo modo, o reconhecimento do campo no domínio das políticas públicas indica um avanço significativo da inter-relação Comunicação/Educação nos

espaço formais de ensino. Nesse sentindo, programas e projetos, como os descritos a seguir, evidenciam a relevância que a educomunicação passou a adquirir no cenário educacional brasileiro, repleto de desafios e possibilidades.

1.5.1 Projeto Educom.rádio – Educomunicação pelas ondas do rádio

Com base na sistematização das experiências educomunicativas e demais estudos realizados pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP, os pesquisadores do NCE foram responsáveis por encabeçar ações importantes para a difusão e reconhecimento do campo, como o projeto "Educom.rádio – Educomunicação pelas ondas do rádio", desenvolvido junto à Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo (SOARES, 2011b).

O *Educom.rádio* promovia a formação em rádio escola educomunicativa com estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar interessados nessas ações. De acordo com Soares (2011b), entre os anos de 2001 e 2004, foram atendidos pelo projeto, aproximadamente, 11 mil agentes educacionais vinculados às 455 escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Paulo.

Através do *Educom.rádio*, as instituições recebiam o material básico necessário à implantação de uma rádio escola, contando, inclusive, com uma antena transmissora capaz de cobrir uma área de 200 a 300 metros de raio. No decorrer do projeto, os participantes eram capacitados a trabalhar numa perspectiva educomunicativa, que, como vimos, vai além da técnica, incentivando a produção midiática colaborativa e crítica (SOARES, 2011b).

A realização de um projeto como esse exigiu da comunidade escolar uma postura dialógica e participativa no planejamento e desenvolvimento de suas atividades, objetivando ampliar as condições de expressão dos participantes e engajá-los em seu próprio processo educativo. Para Soares (2011b, p.39-40): "Apenas quando a maior parte dos membros da comunidade tiver aderido aos parâmetros de uma pedagogia dialógica e midiática será possível afirmar que a escola, finalmente, optou pelos parâmetros da educomunicação".

O Educom.rádio conquistou espaço nas escolas municipais de São Paulo e adquiriu o reconhecimento do poder público, sendo transformado em lei municipal no

dia 28 de dezembro de 2004. A Lei Educom[8] (sob o número 13.941) foi criada durante a gestão da prefeita Marta Suplicy, e regulamentada, em 15 de agosto de 2005, pelo prefeito José Serra. De acordo com a lei, em seu Art.2º - inciso I, o poder municipal deve se responsabilizar pela criação de programas e projetos que visem "desenvolver e articular práticas de educomunicação, incluindo a radiodifusão restrita, a radiodifusão comunitária, bem como toda forma de veiculação midiática, de acordo com a legislação vigente, no âmbito da administração municipal". A lei visa garantir também, como expresso no inciso III, a capacitação de dirigentes, coordenadores, professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar, seguindo os pressupostos educomunicativos.

Nesse contexto, em dezembro de 2009, o secretário de educação, Alexandre Schneider, aprovou a portaria nº 5.792 definindo normas complementares e procedimentos para a implementação do "Programa nas Ondas do Rádio", nas seguintes unidades de ensino: Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs, Escolas Municipais de Educação Especial – EMEEs, e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs (NCE/ECA-USP, 2017). Conforme o artigo 1º – inciso I, a resolução objetiva garantir, além da capacitação contínua, o incentivo à elaboração de projetos educomunicativos que contemplem múltiplas linguagens: impressa, radiofônica, audiovisual, digital e etc.

1.5.2 Lei Educom no Mato Grosso

Processo semelhante aconteceu no estado do Mato Grosso, após a realização de um projeto de educomunicação que abrangeu os três estados do Centro-Oeste, entre os anos de 2005 e 2006. Segundo Soares (2011b), na época, foram promovidas atividades educomunicativas por intermédio do Ministério da Educação, capacitando 2.500 pessoas, em 80 escolas de Ensino Médio dos estados de Mato Grosso, Goiás e Mato Grosso do Sul. Essa capacitação não ficou restrita aos profissionais da educação, abarcando pessoas de assentamentos rurais, aldeias

[8] A Lei Educom pode ser acessada na íntegra através do link: http://www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/sao_paulo/lei_educom

indígenas e comunidades quilombolas, atendendo o público urbano e rural (SOARES, 2011b).

A implementação desse projeto, assim como aconteceu em São Paulo, levou o poder público do estado do Mato Grosso a criar "um dispositivo legal destinado a garantir o emprego do conceito da educomunicação mediante o uso da linguagem radiofônica" (SOARES, 2011b, p.40). Assim, em 10 de junho de 2008, foi sancionada a Lei Estadual nº 8.889/08, dispondo sobre a implantação do programa "Rádio Escola Independente" na Rede Estadual de Ensino, propondo a instalação de pequenas estações radiofônicas nas escolas. De acordo com informações do NCE/ECA-USP, essas rádios escolares, fundamentadas nos princípios educomunicativos, devem possibilitar o trabalho com todas as áreas de ensino, envolvendo linguagens, ciências exatas, humanas e sociais.

1.5.3 Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

Pesquisas e experiências práticas em educomunicação, como o projeto *Educom.rádio*, colaboraram também para incentivar a concepção de leis e políticas públicas educacionais. Em 2009, por exemplo, o governo federal instituiu, por meio da portaria nº 971, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), buscando incentivar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio.

De acordo com informações do Ministério da Educação (MEC), atualmente, o ProEMI é estruturado com base em oito Campos de Integração Curriculares (CIC), antes denominados de macrocampos[9], são eles: acompanhamento pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);iniciação científica e pesquisa; mundo do trabalho; línguas adicionais/estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, uso de mídias e cultura digital; e protagonismo juvenil.

Os pressupostos educomunicativos podem ser trabalhados a partir do CIC "Comunicação, uso de mídias e cultura digital". O novo documento orientador do ProEMI (2016-2017), alinhado às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação

[9] Até o primeiro semestre de 2016, o ProEMI era estruturado com base em macrocampos, os quais correspondiam às possíveis áreas de atuação da escola nas atividades complementares às disciplinas curriculares tradicionais. Com a nova regulamentação, alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio, os macrocampos ganharam uma nova nomenclatura, sendo denominados de Campos de Integração Curriculares (CIC).

2014-2024 e à reforma do Ensino Médio, ainda mantem a educomunicação como área fundamental ao desenvolvimento das atividades desse CIC:

> As atividades a partir desse CIC deverão desenvolver processos relacionados à **educomunicação**, para a criação de sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços educativos, que possibilitarão condições de acesso às diferentes mídias e tecnologias, ferramentas, instrumentos e informações que desenvolvam a ampliação da cultura digital e suas múltiplas modalidades de comunicação. As ações deverão permitir o desenvolvimento de múltiplas formas de comunicação e processos criativos, proporcionando o domínio dos instrumentos e formas de comunicação, bem como a reflexão sobre o uso crítico das diversas tecnologias nos diferentes espaços de interação social (MEC, 2016, p.14).

Tendo como base o fragmento acima, retirado do documento orientador do ProEMI para o ano de 2017[10], torna-se perceptível que os princípios básicos da educomunicação são reconhecidos e sugeridos pelo programa. Pois, mais do que inserir as mídias na escola, o documento sugere "a criação de sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos", além de propor uma reflexão crítica sobre o uso das diversas tecnologias da informação e comunicação nas distintas realidades sociais. Processo semelhante era encontrado também no documento orientador do Programa Mais Educação (PME)

1.5.4 Programa Mais Educação (PME)

O Programa Mais Educação (PME) foi criado a partir da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. O PME tinha como objetivo incentivar a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, elegendo sete áreas de trabalho, denominadas pelo MEC de "macrocampos", entre elas, o macrocampo denominado "Comunicação, uso de mídias, e cultura digital e tecnológica", que envolvia, na sua concepção, atividades de rádio escola, fotografia, jornal escolar, história em quadrinhos, vídeo e etc., seguindo uma perspectiva educomunicativa.

O PME foi implementado em milhares de escolas públicas de todo o país entre os anos de 2010 a 2016, no entanto, ainda na gestão da presidenta Dilma

[10] O documento orientador foi emitido em outubro de 2016, após as reformas do governo Michel Temer. Porém, as orientações se referem à implantação do ProEMI ao longo deste ano (2017).

Roussef, no início do primeiro semestre de 2016, o Ministério da Educação (MEC) já anunciava uma possível reformulação visando atender unidades escolares cujos estudantes apresentavam graves problemas de alfabetização e letramento. Porém, devido aos lamentáveis acontecimentos que levaram à cassação da presidenta democraticamente eleita, a reforma do Programa Mais Educação ficou sob a responsabilidade do governo Michel Temer, que junto ao Ministério da Educação (MEC), através da Portaria MEC nº 1.144/2016[11] e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016[12], criou um Novo Mais Educação, que objetiva, apenas, melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, acabando, definitivamente, com seis dos sete macrocampos do antigo Mais Educação.

Antes da reforma realizada pela atual gestão federal, o Programa Mais Educação (PME), além do macrocampo "Comunicação, uso de mídias, e cultura digital e tecnológica", contava também com os seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa; esporte e lazer; educação em direitos humanos; e promoção da saúde. Com a reformulação, foi mantido apenas o macrocampo "acompanhamento pedagógico", que consiste em atividades de reforço escolar para as disciplinas de matemática e língua portuguesa.

É importante lembrar que, entre os anos de 2008 e 2009, antes da regulamentação definitiva do PME, o macrocampo "Comunicação, uso de mídias, e cultura digital e tecnológica" era denominado "Educomunicação", tendo uma proposta integralmente fundamentada nos pressupostos educomunicacionais. Entretanto, mesmo com a mudança de nomenclatura, o manual operacional do PME mantinha a educomunicação como basilar para o desenvolvimento das suas atividades, como pode ser notado no fragmento textual abaixo, retirado do manual:

> O macrocampo Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica oferece às escolas a possibilidade de criarem e fortalecerem *ecossistemas comunicativos*, estimulando práticas de socialização e convivência no espaço escolar. Trata-se de um novo

[11] Portaria do MEC nº 1.144/2016 disponível, na íntegra, em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192

[12] Resolução FNDE nº 5/2016 disponível, na íntegra, em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000005&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC

> olhar sobre a relação dos campos, Educação e Comunicação que, quando articuladas para fins pedagógicos, são capazes de constituir *redes virtuosas de comunicação e comunicadore*s firmadas em práticas colaborativas e democráticas. O conceito de comunicação no Programa Mais Educação é reconhecido, portanto, pela busca do ideal de uma comunicação viva e plena, garantindo às crianças, adolescentes e jovens o direito à voz e o respeito à diversidade (MEC, 2014, p. 9).

Notava-se, dessa forma, uma total conformidade entre a proposta do macrocampo "Comunicação, uso de mídias, e cultura digital e tecnológica" com o campo educomunicacional. No documento do PME (MEC, 2014) é clara a intenção de trabalhar uma outra perspectiva de comunicação, "viva e plena", primando pelo desenvolvimento de relações humanas pautadas em práticas colaborativas e democráticas. Semelhantemente, o manual explicita o intento de oferecer às escolas a possibilidade de criarem e fortalecerem "ecossistemas comunicativos", termo, como vimos, utilizado por autores como Jesús Martín-Barbero e Ismar de Oliveira Soares para conceituar a educomunicação.

No mesmo documento, a relação desse macrocampo com o universo educomunicacional fica ainda mais clara quando encontramos uma referência direta à educomunicação:

> A prática "educomunicativa" exige, pela natureza do paradigma que a sustenta, uma modificação no modelo cristalizado da relação entre professor e estudante: não há mais lugar para um transmissor ativo e um receptor passivo de informações, mas sim uma relação dialógica onde todos tem a palavra, para estar *no mundo* e *com o mundo* (MEC, 2014, p. 9).

Fica evidente também, como podemos ver no fragmento acima, o diálogo entre a educomunicação e a perspectiva pedagógica abordada pelo filósofo e educador Paulo Freire (1999), o qual sugere uma relação dialógica e igualitária entre os sujeitos da ação educativa. Consideramos, assim, de inquestionável importância a proposta do antigo PME, mesmo reconhecendo a existência de muitos problemas enfrentados na fase de implementação, a maioria deles decorrentes da ausência de formação e capacitação na área (MARQUES, 2015).

A extinção dos pressupostos educomunicativos através do Programa Novo Mais Educação, bem como o desaparecimento de todos os demais macrocampos de atuação, constitui um retrocesso às políticas públicas de educação integral no Brasil. Temas como educação ambiental, desenvolvimento sustentável, economia solidária

e criativa, cultura, artes, entre tantos outros, foram totalmente desconsiderados na reformulação do programa, deixando de lado inúmeras indicações da LDB e dos PCNs.

1.6 Breves considerações

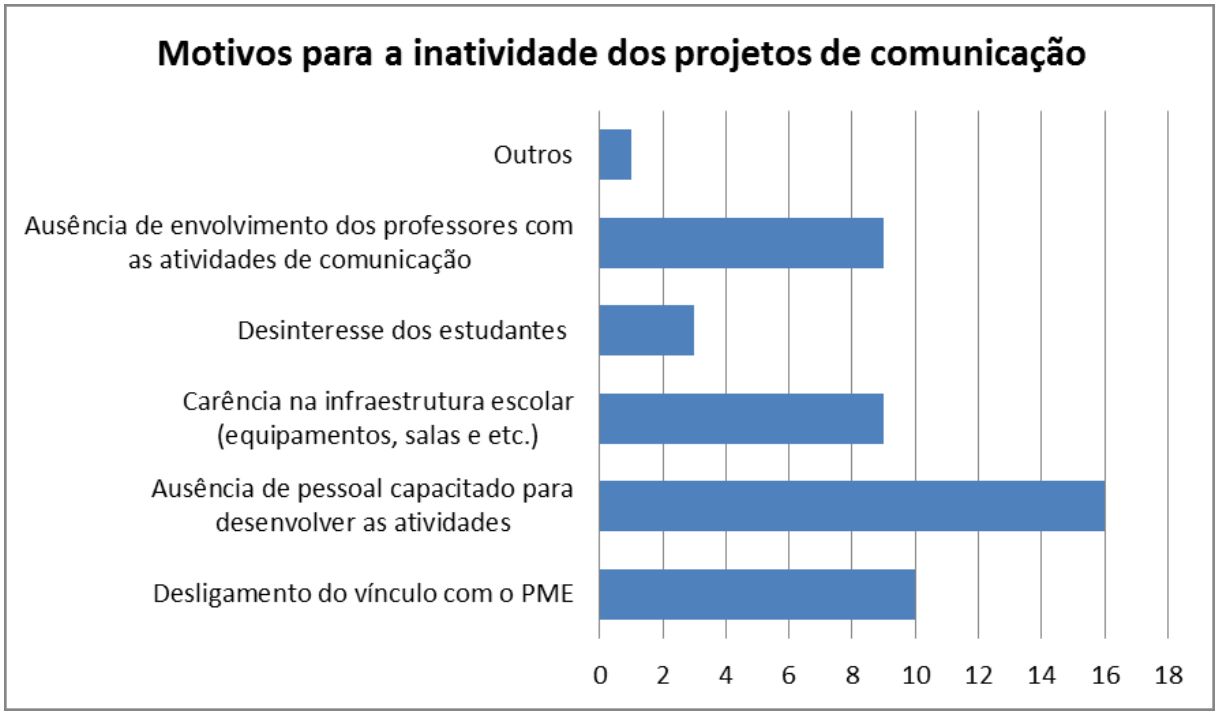
Com base no exposto até aqui, torna-se notório que o campo educomunicativo tem ganhado espaço nas problematizações em torno de uma educação integrada ao cenário brasileiro contemporâneo, onde o acesso aos meios de comunicação e às tecnologias digitais tem aumentado significativamente[13]. Processo que se evidencia, como observado, na criação de leis fundamentadas em propostas de educomunicação, além de programas e projetos que também abordam essa perspectiva.

Todavia, é preciso reconhecer que a implementação dessas ações e o cumprimento dessas leis, frequentemente, esbarram em uma série de barreiras políticas e em graves problemas de gestão pública. Em Juazeiro-BA, por exemplo, no ano de 2014, a maioria das escolas públicas que desenvolviam algum projeto de comunicação, o faziam através de programas como o PME e o ProEMI[14]. Porém, a ausência de pessoal capacitado, além de problemas na infraestrutura das escolas (equipamento, salas e etc) e o baixo envolvimento dos professores nesses projetos, foram apontados como os principais motivos que levaram à paralisação das atividades de comunicação nas escolas públicas locais (MARQUES, 2015).

[13] Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad -2015), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a televisão está presente em 97,1% dos domicílios brasileiros. Semelhantemente, 93,3% dos domicílios possuem telefone (fixo ou celular) e 40,5% apresentam microcomputador com acesso à Internet. Em relação ao acesso à internet por meio de microcomputador no domicílio, o país ainda tem um longo caminho a trilhar. Porém, vale destacar que esse número não leva em consideração o acesso à internet através de lan houses e dispositivos móveis (como os smartphones, cada vez mais populares).

[14] Informações obtidas através do Trabalho de Conclusão de Curso, de minha autoria, denominado "Educomunicação nas escolas públicas de Juazeiro (BA): um diagnóstico"**.** Monografia apresentada, no ano de 2015, à UNEB, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo em Multimeios.

Gráfico 1- Motivos para a inatividade dos projetos de comunicação em Juazeiro-BA



Fonte: MARQUES, 2015.

Esse gráfico levou em consideração 16 escolas que, em 2014, estavam com projetos de comunicação paralisados (inativos). Como podemos ver, o segundo principal motivo apontado para a inatividade dos projetos foi o desligamento do vínculo com o Programa Mais Educação (PME). Pois, mesmo com todos os problemas de gestão que o PME enfrentava, esse programa era fundamental para oportunizar o trabalho com a comunicação no ambiente escolar. Vale lembrar também que dos seis projetos em atividade (ativos) naquele mesmo período, quatro deles tinham vínculo com o PME e os outros dois estavam vinculados ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

No Mato Grosso, por exemplo, segundo informações da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (Seduc), em 2016, 150 escolas estaduais desenvolveram projetos de educomunicação através de diversos meios: rádio escolar, fotografia, produção de vídeos, tecnologias educacionais, ambiente de redes sociais, robótica educacional, histórias em quadrinhos e etc. Algumas escolas apresentam projetos com mais de três anos de duração, primando por ações de longo prazo. De acordo com a Seduc, o estado tem se esforçado para colocar em prática o que estabelece a Lei Estadual nº 8.889/08.

Assim, é possível compreender que, mesmo com as inúmeras falhas encontradas na gestão de projetos, além dos desafios impostos à implementação dessas ações, o esforço para a criação e execução de programas educomunicativos vale a pena. Afinal, são essas práticas que têm possibilitado, em sua maioria, o trabalho com a comunicação nas escolas. Nesse sentido, reconhecendo o importante papel da educomunicação no contexto escolar, propomos, nesta pesquisa, compreender, na prática, como a implementação de projetos educomunicativos pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Por isso, no capítulo seguinte, descreveremos minuciosamente os caminhos metodológicos que nos guiaram nessa investigação.

CAPÍTULO 2
CAMINHOS METODOLÓGICOS

Antes de apresentar os principais instrumentos de pesquisa, abordagem e método que foram utilizados ao longo do trabalho, faremos uma breve explanação sobre o lócus em estudo: a Escola de Formação Técnica Juazeirense (EFTJ). Em seguida, detalharemos os caminhos metodológicos trilhados no decorrer da pesquisa, justificando o motivo das escolhas realizadas e desmistificando ideias reducionistas sobre o método a ser aplicado.

2.1 Conhecendo o lócus da pesquisa

A EFTJ, lócus da pesquisa, é uma instituição pública que oferece a modalidade de Ensino Médio Integrado, onde o estudante tem a possibilidade de adquirir, atrelado ao nível médio, uma formação técnica em Recursos Humanos ou Administração. De acordo com informações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a instituição, localizada na zona urbana de Juazeiro-BA, possui 571 estudantes matriculados.

De acordo com a diretora, em dezembro de 2012, a escola foi beneficiada com alguns equipamentos básicos para instalação de uma rádio escolar. Segundo ela, no ano seguinte, foi solicitado apoio do curso de Comunicação Social – Jornalismo em Multimeios, da UNEB, campus III, para auxiliar na instalação e manuseio dos equipamentos radiofônicos. Na época, não havia disponibilidade de professores da UNEB para ajudar nesse processo, entretanto, um grupo de discentes de Jornalismo, do qual fiz parte, resolveu visitar a escola e conhecer o espaço destinado à criação da rádio. Nesse período, pude participar um pouco mais da realidade da instituição, motivo que justifica a escolha dela como lócus da minha pesquisa.

Juntamente com outros estudantes do curso de Jornalismo, em 2014, iniciamos o planejamento de um projeto de rádio escolar para a EFTJ, tendo como auxílio teórico-metodológico as disciplinas Comunicação e Educação II (comumente chamada de Educomunicação II) e Comunicação Comunitária. Durante alguns meses, traçamos um diagnóstico da situação em estudo e começamos um processo

de formação em rádio escola, apenas com os discentes da Escola de Formação Técnica Juazeirense.

O trabalho desenvolvido naquele período evidenciou bons resultados, principalmente no que se refere à formação desses jovens, que ao longo do processo se mostraram cada vez mais engajados com os problemas da escola e, aos poucos, foram perdendo a timidez excessiva demonstrada no início das ações. A iniciativa incluiu oficinas de produção textual, locução e leitura crítica de produtos audiovisuais. Contudo, alguns problemas surgiram no decorrer do processo de formação, contribuindo para que o projeto não ganhasse continuidade: a rádio escola não possuía todos os equipamentos necessários para o seu correto funcionamento; o grupo de jovens participantes iniciou o estágio na área técnica dos seus respectivos cursos, apresentando dificuldades de conciliar os horários de aula e estágio com as atividades em andamento; somado a isso, o nosso grupo teve que se ausentar da escola após cumprir o cronograma previsto. E mesmo com todas essas intempéries, conseguimos alcançar significativos avanços através das ações implementadas, especialmente no que diz respeito ao engajamento e participação dos jovens.

Ao recordar desse processo, decidi retornar à Escola de Formação Técnica Juazeirense no final do ano passado, visualizando nesta instituição a possibilidade de realizar um novo projeto.

Em visita realizada no dia 22 de dezembro de 2016, conversei com a diretora e com a vice-diretora da escola, as quais me informaram que, embora tivessem adquirido novos equipamentos, a rádio escola estava sendo utilizada apenas para avisos institucionais, sem participação dos jovens. Fui informado também que, naquele momento, não há havia projetos na interface comunicação/educação sendo desenvolvidos na escola, e que iniciativas desse tipo seriam bem-vindas.

Aproveitando a oportunidade, apresentei a proposta da minha pesquisa de mestrado e fui autorizado a desenvolver o projeto na EFTJ. A receptividade da direção, os problemas relatados e a experiência anterior foram fatores decisivos para escolher essa escola como lócus deste estudo.

Vale ressaltar que, apesar do relato problemático sobre a rádio escola, bem como do apelo feito pela direção em relação ao funcionamento desse espaço, esta pesquisa não definiu previamente quais seriam as “ferramentas” ou tecnologias

comunicacionais utilizadas no projeto, pois nossa proposta não se resumiu à utilização de um meio ou ferramenta, indo além da mera inserção de uma tecnologia no ambiente escolar. Ao propor um trabalho com comunicação, compartilhamos de uma visão mais ampla sobre o campo, como define Cicilia Peruzzo (2004): “[...] a comunicação é mais que meios e mensagens, pois se realiza como parte de uma dinâmica de organização e mobilização social...” (p.2). Perspectiva esta que dialoga com os pressupostos educomunicativos e da pesquisa-ação, responsáveis por guiar-nos neste estudo.

Portanto, não poderíamos definir, com base apenas em uma conversa com a direção, que a rádio seria o instrumento utilizado para auxiliar no processo de formação participativa e de leitura crítica da mídia. Essa decisão foi tomada coletivamente, em parceria com os protagonistas do processo, os estudantes. Ocasião na qual, eles escolheram a linguagem fotográfica como meio de expressão a partir do qual desenvolveríamos o trabalho.

Guiados pela educomunicação, o nosso objetivo foi proporcionar um espaço de formação democrática, participativa e crítica, com destaque para problematização dos conteúdos midiáticos, processo que, como vimos, independe da tecnologia ou ferramenta utilizada. Conforme Kaplún (1999, p.68): “Isso implica considerar a Comunicação [...] antes de tudo, como um componente pedagógico”.

Dessa forma, fundamentados nos referenciais da educomunicação e da pesquisa-ação, que pressupõem um processo decisório coletivo, compartilhamos com os estudantes a problemática evidenciada pela direção, e juntos realizamos um planejamento participativo das ações. Os procedimentos metodológicos que justificaram essas escolhas serão explicitados e discutidos a seguir.

2.2 Opções metodológicas

As opções metodológicas responsáveis por trilhar os caminhos desta pesquisa objetivaram proporcionar, a todos os envolvidos, uma experiência de aprendizado coletivo, tendo como base pressupostos participativos e democráticos que possibilitaram aos sujeitos vivenciar, junto com o pesquisador, as descobertas encontradas ao longo do processo de investigação. Neste sentido, esta pesquisa foge do padrão convencional-positivista do fazer científico, através do qual, muitas vezes, a essência de uma coletividade se perde em meio às estatísticas

generalizantes. Segundo René Barbier (2007, p.37), faz-se necessário compreender que “nossa perspectiva, relativa à pesquisa-ação, sustenta que sua natureza é essencialmente diferente da das ciências sociais usualmente consagradas”.

Dialogando com esse pensamento, Dubost (1987 apud BARBIER, 2007) nos apresenta a pesquisa-ação como um método que possui um entendimento diferenciado sobre a noção de objetividade nas Ciências Sociais. Para ele, a pesquisa-ação “é a revolta contra a separação dos ‘fatos’ e dos ‘valores’”, bem como, “um protesto contra a separação do pensamento e da ação”, configurando-se como uma maneira de “transcender a estéril especialização das Ciências Sociais com seu implícito repúdio da responsabilidade humana para com os acontecimentos sociais” (DUBOST, 1987, p.136 apud BARBIER, 2007, p.38).

Optar por tais escolhas metodológicas, como a pesquisa-ação, não significa abdicar do rigor científico necessário a toda e qualquer atividade investigatória. Pelo contrário, os métodos de pesquisa não convencionais exigem ainda mais disciplina e ética por parte do pesquisador, principalmente quando se tratam de abordagens participativas, como as que foram utilizadas neste trabalho, as quais proporcionaram uma relação de proximidade e envolvimento entre pesquisadores e demais membros da pesquisa.

Nessa perspectiva, dialogamos com Sarmento (2003), pois, para ele, o rigor teórico-metodológico é uma exigência necessária e fundamental para o desenvolvimento de uma atividade investigatória, entretanto, tal rigor não deve ser confundido com a objetificação dos membros da pesquisa ou com o total distanciamento entre pesquisadores e pesquisados. De acordo com o autor, o rigor é uma exigência científica não porque seja a reprodução inquestionável de uma realidade objetiva, mas sim, e, sobretudo, porque “é fiel às informações que colheu, às fontes que utilizou, às vozes que escutou e concepções que perfilhou, envolvendo tudo isso numa subjectividade interpretativa, que é também a marca de autor de uma ciência que não erradicou o sujeito” (SARMENTO, 2003, p.108).

Nessa perspectiva, Howard Becker (1999), em sua obra **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**, chama atenção para as maneiras “convencionalmente rigorosas” sugeridas pelos metodólogos para a resolução de problemas de pesquisa. De acordo com Becker, o rigor metodológico se faz indispensável ao trabalho do cientista, porém, isto não implica, necessariamente, em

um total distanciamento entre o investigador e os sujeitos pesquisados, como sustentam os métodos de cunho positivista. Para ele, faz-se necessário compreender a pesquisa sociológica também como um empreendimento coletivo resultante da relação e do envolvimento entre “investigadores” e “investigados”.

> Se fizermos frente aos nossos problemas de método e de técnica com uma combinação de análise logicamente rigorosa e de compreensão sociológica da pesquisa como um empreendimento coletivo, talvez possamos finalmente criar uma ciência viável (BECKER, 1999, p.46).

Sobre esse assunto, Michel Thiollent (2011) defende que é possível, sem abandonar o espírito científico, criar mecanismos de pesquisa social com caráter empírico que possibilitam a participação conjunta de pesquisadores e sujeitos da pesquisa na situação-problema investigada. Para ele, uma abordagem qualitativa de cunho social permite ao pesquisador a utilização de medidas que em vez de separação, promovam coparticipação.

Assim, visando o desenvolvimento de uma pesquisa social de base empírica, como citado por Thiollent (2011), elegemos a pesquisa-ação como método norteador deste trabalho, o qual juntamente com outras perspectivas metodológicas, a exemplo da etnometodologia, visa proporcionar à investigação um conhecimento mais aprofundado sobre o campo pesquisado, possibilitando, através da ação coletiva planejada, o aprendizado mútuo.

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

A escolha por tal abordagem, participativa e cooperativa, não aconteceu por acaso. Encontramos na pesquisa-ação a possibilidade de investigar as possíveis transformações decorrentes da utilização de processos educomunicativos no ambiente escolar, pois, como nos lembra Soares (2011b), a “Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade” (p.13). Além disso, os autores que fundamentam a proposta educomunicativa, a definem como uma teia de relações inclusivas, democráticas,

midiáticas e criativas, as quais visam romper com a “perspectiva hegemonicamente verticalista na relação entre emissor e receptor” (SOARES, 2011a, p.37).

Semelhantemente, a pesquisa-ação sugere uma horizontalidade na relação pesquisador-pesquisados, permitindo a todos os partícipes se apropriarem das problematizações acerca do campo em estudo. O envolvimento coletivo, em torno de uma determinada ação, pode ampliar as condições de aprendizado e estimular o potencial criativo de todos os envolvidos. Deste modo, a pesquisa-ação também possibilita o surgimento de “uma teia de relações inclusivas, democráticas e criativas” em torno da realização de ações que contam com o empenho da comunidade.

Assim, visando compreender como a inserção da Educomunicação no ambiente escolar pode se tornar uma forma de ensino-aprendizagem que estimule a participação dos estudantes e propicie uma formação mais crítica em relação aos conteúdos midiáticos, vimos na pesquisa-ação o caminho metodológico mais adequado para alcançar esse objetivo.

Todavia, como destaca Thiollent (2011), a pesquisa-ação, muitas vezes, é desenvolvida juntamente com outras estratégias de pesquisa social, não apresentando uma estrutura rígida e permitindo o diálogo com diferentes instrumentos de coleta de dados. Por isso, ao buscar outros referenciais que dialogassem com a perspectiva contra hegemônica da pesquisa-ação, encontramos na etnometodologia um campo metodológico rico de possibilidades investigativas.

> Os dispositivos de coleta de dados utilizados no campo da educação pelos etnometodólogos são extremamente variados: observação direta nas salas de aula, observação participante, entrevistas, estudos dos relatórios administrativos e escolares, resultados obtidos nos testes, gravações em vídeos das aulas ou entrevistas de orientação, projeção das gravações para os próprios atores, gravação de comentários feitos no decorrer dessas projeções. Tais procedimentos provêm do método etnográfico cuja primeira indicação é a observação do campo e dos atores em ação. [...] Ainda outra característica da prática da etnometodologia é que requer a descrição. Na medida em que essa corrente tem como objetivo mostrar os meios utilizados pelos membros para organizar a vida social em comum, a primeira estratégia de uma pesquisa etnometodógica é descrever o que fazem os membros (COULON, 1995, p.110-111).

Desse modo, a etnometodologia nos auxiliou, sobretudo, na fase inicial da pesquisa-ação, denominada por Thiollent (2011) de “fase exploratória”, ou, como

define David Tripp (2005), “análise situacional”. Nessa fase, o pesquisador busca conhecer, de forma mais aprofundada, o seu campo de estudo, sempre atento às interações entre os sujeitos e à dinâmica das relações. Por isso, a observação direta se faz fundamental, possibilitando, nessa etapa, traçar um diagnóstico da situação investigada através da identificação dos principais problemas e conflitos existentes, bem como permitindo delinear um perfil dos sujeitos envolvidos. Essa fase se faz decisiva na pesquisa-ação, pois é partir dela que podemos identificar os possíveis participantes da pesquisa e planejar as primeiras ações. Afinal, na pesquisa-ação, faz-se imprescindível conhecer o campo e seus membros antes de agir.

Nesse sentido, o diário de campo tornou-se um instrumento de registro indispensável à pesquisa, viabilizando a descrição do contexto observado e, por conseguinte, um melhor planejamento das ações. Coulon (1995) recomenda “descrever os acontecimentos repetitivos e as atividades que constituem as rotinas do grupo”, o que pressupõe, segundo ele, adotar uma dupla posição: “estar em posição exterior para ouvir” e, ao mesmo tempo, “ser um participante das conversações naturais através das quais emergem as significações das rotinas” (p.112).

A perspectiva etnometodológica surge nos Estados Unidos, nos anos 1960, com base na sistematização de uma série de pesquisas produzidas por sociólogos que não se enquadravam nos rígidos ideais positivistas da época, sofrendo significativa influência da filosofia ocidental do início do século XX, através, por exemplo, da Fenomenologia alemã e do Empiriocriticismo/Pragmatismo inglês e norte-americano. Para esses sociólogos, “a preocupação da sociologia deveria ser, em princípio e essência, desvelar a alquimia dos procedimentos cotidianos que formam o tecido social” [...], tendo como foco o “[...] estudo de fenômenos sociais disponíveis em atividades humanas incorporadas, sensíveis de fala e de ação” (OLIVEIRA E MONTENEGRO, 2012, p.130).

A obra *Studies in Ethnomethodology* (1967), de Harold Garfinkel, é um marco da pesquisa etnometodológica dos anos 1960, reunindo uma série de estudos realizados na Califórnia no decorrer da década de 50, os quais não objetivavam uma mera descrição de fenômenos imutáveis, mas também, uma análise interpretativa de processos socialmente construídos. Segundo Oliveira e Montenegro (2012), os pressupostos da etnometodologia de Garfinkel (1967), se voltam para uma analítica

da lógica racional prática, manifestando-se em “uma realização processual contínua e contingente” que envolve uma objetividade “localizada no tempo e no espaço, direta e indissociavelmente dependente de significados atribuídos, ou seja, uma intersubjetividade” (p.131).

Desse modo, levando em consideração as conceituações originárias do etnométodo, Coulon (1995) sugere uma etnometodologia da educação, a qual mostre, na escola, a desigualdade em vias de se construir, e não uma desigualdade já realizada e expressa em estatísticas. Para ele, o objetivo dos estudos etnometodológicos em educação é descrever as práticas pelas quais os sujeitos do espaço educacional podem gerar desigualdades, revelando que: “a seleção e exclusão escolares não são instituídas por uma ordem diabólica oculta; pelo contrário, são produzidas, no dia a dia, pelos parceiros do ato educativo” (COULON, 1995, p.105).

Percebe-se, dessa forma, o quão significativo é o papel da etnometodologia educacional em parceria com a pesquisa-ação, munindo-nos de conhecimentos sobre o campo pesquisado e seus sujeitos, ao mesmo tempo em que dialoga com a adoção de uma postura participativa por parte do pesquisador. Vale destacar que, ao longo deste capítulo, embora seja frequente fazermos referência a uma abordagem participativa, o método norteador dos nossos estudos é a pesquisa-ação, e não a pesquisa participativa. Tal esclarecimento se deve à constante confusão entre as duas estratégias metodológicas que apesar das semelhanças, apresentam algumas diferenças básicas.

De acordo com Michel Thiollent (2011, p.21), não há unanimidade sobre essa questão, entretanto ele defende a diferenciação entre as abordagens. Para o autor, “toda pesquisa-ação é do tipo participativo”, pois necessariamente implica na participação das pessoas investigadas. Porém, diferentemente, nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação, pois esta implica o planejamento e acompanhamento de uma ação. “Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (THIOLLENT, 2011, p.21).

Outro fator que merece destaque é a nossa alusão à pesquisa-ação enquanto método, e não como metodologia. Esse posicionamento é partilhado por David Tripp (2005), Maria Amélia Franco (2005), René Barbier (2007) e Michel Thiollent (2011)

ao problematizarem a pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011), método é o caminho prático da investigação, enquanto a metodologia está relacionada às reflexões, discussões e estudos sobre o método, ou seja, a uma epistemologia do método. Assim, dialogando com esses autores, concebemos a pesquisa-ação como um método que resulta de um conjunto de procedimentos que interligam conhecimento e ação, extraindo das ações realizadas novos saberes.

Semelhantemente, Howard Becker (1999), ao tratar da metodologia na pesquisa sociológica, também faz essa diferenciação:

> A metodologia é o estudo do método. Para os sociólogos presume-se que seja estudar os métodos de fazer pesquisa sociológica, de analisar o que pode ser descoberto através delas e o grau de confiabilidade do conhecimento assim adquirido, e de tentar aperfeiçoar estes métodos através da investigação fundamentada e da crítica de suas propriedades (BECKER, 1999, p.17).

Assim, compartilhando desse posicionamento concebemos a pesquisa-ação enquanto método de pesquisa, entretanto, não iremos deixar de lado as reflexões acerca desse método, como o estamos fazendo agora ao problematizar uma abordagem participativa decorrente da implementação de um processo de investigação-ação, adentrando, deste modo, no universo epistemológico da metodologia. Pois, como destaca Becker (1999): “A metodologia é importante demais para ser deixada aos metodólogos” (p.18).

2.3 Outras etapas e instrumentos de pesquisa

Para uma melhor compreensão das escolhas metodológicas até aqui traçadas, e com o intuito de evidenciar outros instrumentos de trabalho que foram utilizados, acreditamos ser relevante retomar alguns objetivos desta pesquisa. Como vimos, além de buscar compreender como a educomunicação pode proporcionar o surgimento de um ambiente participativo na escola, objetivamos também averiguar se as tradicionais formas de ensino, adotadas na Escola de Formação Técnica Juazeirense (EFTJ), têm proporcionado essa participação. Nesse sentido, sugerimos também a implementação de um plano de ações educomunicativas que nos possibilitasse, na prática, desenvolver e acompanhar uma experiência participativa e de leitura crítica da mídia.

O método da pesquisa-ação nos permitiu o desenvolvimento desse plano de ações, ao mesmo tempo em que orientou a condução participativa e democrática de todo o processo de pesquisa, perspectiva condizente com a educomunicação. A partir de uma situação-problema identificada na escola, e que foi do interesse dos participantes compreendê-la, iniciamos, juntos, o processo de planejamento das ações, partilhando os saberes adquiridos até ali, e levando em consideração a interface comunicação/educação, a qual permeou todo o trabalho de campo.

De acordo com Maria Amélia Franco (2005), autora que tem se dedicado aos estudos sobre epistemologia da pesquisa-ação e modelos colaborativos de investigação educacional, na pesquisa-ação, as ações empreendidas devem ser cuidadosamente pensadas visando ampliar as condições de compreensão do objeto de estudo em análise. Para ela, conhecimento e ação precisam andar lado a lado durante todo o processo investigativo, pois não se trata de uma práxis despreocupada ou desvinculada da teoria, o esforço epistemológico deve permear a prática com o objetivo de melhorá-la, aperfeiçoá-la, gerando mais conhecimento. Pois, como já citado, ao fazermos referência ao termo práxis, partindo de uma perspectiva freiriana, não reduzimos esta acepção ao puro e simples praticismo, ou à mera teorização sobre algo, mas sim à união e diálogo constante entre teoria e prática, onde as ações realizadas em campo se fundamentam em reflexões teóricas, auxiliando-nos na compreensão da realidade em estudo.

> Quando se pretende investigar a dimensão da ação na pesquisa-ação, tem-se também por finalidade refletir seu sentido, suas configurações, bem como seu "entranhamento" no processo investigativo. Nessa direção, tem-se a preocupação de identificar as ações necessárias à construção/compreensão do objeto de estudo em questão, bem como as ações fundamentais para transformar tais compreensões em produção de conhecimento. Portanto, o grande interesse é permitir conhecer as ações necessárias à compreensão dos processos que estruturam a pedagogia da mudança da práxis na situação em investigação. Considerando-se a pesquisa-ação um processo eminentemente interativo, a análise da qualidade da ação entre os sujeitos que dela participam é fundamental para definir sua pertinência epistemológica e seu potencial praxiológico (FRANCO, 2005, p.491).

Nesse sentido, cada etapa da pesquisa foi criteriosamente planejada com o devido respaldo teórico/epistemológico, sobretudo no que diz respeito à implementação das ações. A fase exploratória, que marcou o início do processo, foi decisiva para a reflexão e socialização dos problemas encontrados, fornecendo-nos

um diagnóstico do cenário em estudo. Nessa etapa fez-se decisiva a observação direta em sala de aula, tendo como base a etnometodologia. Esse procedimento de observação direta permitiu conhecer melhor a relação docente-discente, na EFTJ, munindo-nos de informações importantes para investigar a possibilidade de diálogo entre as disciplinas tradicionais e a Educomunicação, bem como, perceber se a dinâmica existente em sala de aula proporcionou um ambiente participativo e aberto às problematizações a respeito dos conteúdos midiáticos. Coulon (1995) citando H.Mehan (s.d, p.22) destaca que, nessa fase de observação, "os problemas encontrados pela equipe tornam-se parte integrante da pesquisa". É nesse sentido que todos os problemas encontrados no campo serão levados em consideração no momento de planejar as ações educomunicativas.

Nessa etapa, além da utilização do diário de campo, foram aplicados questionários[15] aos professores participantes, buscando conhecer um pouco mais sobre eles, suas estratégias de ensino, e sua possível relação com o universo educomunicativo no cotidiano da didática. A aplicação dos questionários, unida à observação direta etnometodológica, ajudou-nos a compreender melhor as estratégias de ensino dos professores e sua relação com os discentes.

De acordo com Coulon (1995, p.105), a observação etnometodológica "substitui o estudo das causas ou variáveis determinantes pelo estudo do sentido produzido pelos atores em interação", permitindo-nos apreender as significações decorrentes da interação entre os sujeitos da pesquisa. Por outro lado, através dos questionários e da consequente análise das respostas dos sujeitos, será possível identificar congruências e/ou incongruências entre a prática observada e o discurso encontrado nas entrevistas estruturadas.

Segundo Boni e Quaresma (2005), os questionários podem ser enquadrados na categoria de "entrevistas estruturadas ou fechadas, onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir a elas", possibilitando a comparação com o mesmo conjunto de perguntas feitas a outros entrevistados, refletindo as diferenças entre esses.

Partindo desse conceito, utilizei o questionário/entrevista estruturada de forma a conseguir informações que, muitas vezes, não são adquiridas através de outras

[15] O modelo do questionário, a ser aplicado com os professores, está disponível no apêndice deste trabalho.

modalidades de entrevista. O questionário possibilitou o anonimato do entrevistado, garantindo assim uma maior liberdade nas respostas. Através do anonimato proporcionado por esse instrumento de coleta de dados, os professores puderam se sentir mais a vontade para falar, por exemplo, de eventuais problemas e conflitos existentes na escola.

Ademais, utilizamos também a entrevista semiestruturada[16] com alguns professores e estudantes, contudo a realização dessas entrevistas só aconteceu em outra etapa da pesquisa, após a implementação do plano de ações. O objetivo foi ouvir a opinião dos participantes sobre a realização do projeto e os possíveis impactos provocados no ambiente escolar por meio da utilização de uma abordagem educomunicativa.

Diferentemente do questionário, a entrevista semiestruturada não exige uma ordem rígida na elaboração e condução das questões. O desenvolvimento da entrevista vai se adaptando ao entrevistado, permitindo uma melhor exploração das perguntas discutidas. Apesar deste instrumento de coleta de dados ser caracterizado pela elaboração de um roteiro pré-definido, o pesquisador não precisa se deter a ele, pois outros questionamentos podem ser abordados ao longo da entrevista (MANZINI, 1990/1991). Essa modalidade de entrevista permite também um contato mais direto entre pesquisador e "pesquisado", possibilitando uma interação que, por si só, já pode informar muito sobre o entrevistado.

Ainda de acordo com Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está voltada para um tema sobre o qual produzimos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para ele, esse tipo de entrevista faz com que as informações apareçam de forma mais livre e as respostas não ficam restritas a uma padronização de alternativas.

A união entre as duas modalidades de entrevista, juntamente com a observação direta, oportunizou um conhecimento mais aprofundado sobre os participantes e o contexto de suas práticas. As entrevistas estruturadas (questionários) forneceram informações diretas e tabuláveis, já as semiestruturadas abrangeram informações de caráter mais subjetivo, e, portanto menos quantificáveis, porém imprescindíveis para apreender elementos daquela realidade.

[16] Os roteiros de entrevistas semiestruturadas também estão disponíveis no apêndice.

Embora a pesquisa-ação seja uma modalidade que não se enquadra nos rígidos padrões positivistas da pesquisa científica, onde, muitas vezes, há uma total separação entre pesquisadores e “pesquisados”, ela permite, como vimos, o diálogo com outros métodos e instrumentos de coletas de dados. Por isso, optamos também pela utilização dos questionários, os quais, mesmo se tratando de uma técnica “quantificável”, agregam informações relevantes à pesquisa-ação.

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do segundo ano do ensino médio, e também professores, os quais manifestaram interesse pela situação-problema diagnosticada, já que a pesquisa-ação e os pressupostos educomunicativos não permitem uma “imposição” por parte do pesquisador ou da escola na definição dos membros. Optamos por não trabalhar com discentes do terceiro ano do ensino médio devido à preparação intensiva para o vestibular e para os estágios na área de formação técnica, o que poderia comprometer a participação na pesquisa e, possivelmente, nas atividades escolares. Nesse sentido, valorizamos os critérios de representatividade qualitativa, com amostragem intencional.

> Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada. [...] o princípio de intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa social com ênfase nos aspectos qualitativos onde todas as unidades não são consideradas como equivalentes, ou de relevância igual. Existe, neste caso, um tratamento qualitativo da interpretação do material captado em unidades qualitativamente representativas do conjunto do universo [...] (THIOLLENT, 2011, p.71-72).

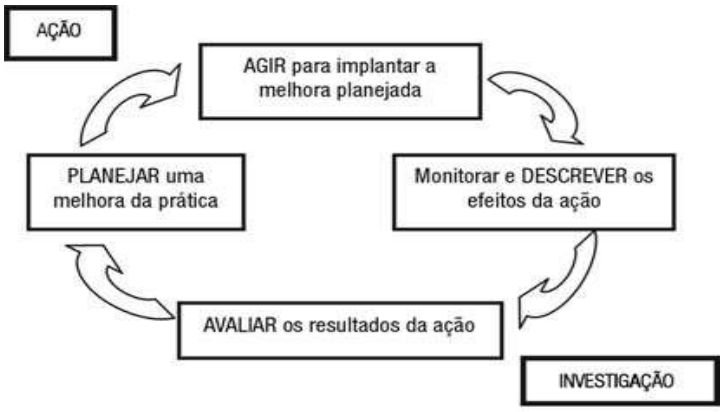
Isto posto, foram definidos os membros da pesquisa os quais participaram das atividades desenvolvidas, não se restringindo apenas à execução das ações, mas também participando do planejamento destas. O objetivo foi propiciar condições que favorecessem o aprendizado dos sujeitos sobre a problemática em questão através de um processo de reflexão coletiva com embasamento teórico e, sobretudo, prático.

Vale destacar também que, durante o período de observação direta, na fase exploratória, acompanhamos, em duas turmas, as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, procurando observar a dinâmica adotada e os possíveis diálogos entre os conteúdos abordados e a educomunicação. As informações adquiridas, por meio

da observação, foram fundamentais também para traçar um diagnóstico do campo pesquisado e fornecer subsídios para o planejamento contextualizado das ações educomunicativas.

A discussão e revisão dessas ações foram constantes durante toda a pesquisa por meio da realização de reuniões de planejamento com uma das professoras diretamente envolvida na pesquisa, e com os discentes participantes das ações implementadas, encontros que Thiollent (2011) denomina de “seminários de planejamento”. Conforme o autor: “O papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação” (THIOLLENT, 2011, p.67), incluindo o acompanhamento e avaliação constante das ações, processo que faz parte do ciclo da investigação-ação:

Figura 1: ciclo básico da investigação-ação



Fonte: TRIPP, 2005, p.446

Como se pode notar através do ciclo básico da investigação-ação, no qual se inclui a pesquisa-ação, além de acompanhar e avaliar as ações planejadas, pode-se fazer necessário (re)planejar o que foi definido, objetivando uma melhora da prática. Na fase conclusiva, após a implementação do plano de ações, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os estudantes e professores envolvidos direta ou indiretamente no projeto, possibilitando uma avaliação prévia das ações empreendidas. Ao final da pesquisa, realizamos para toda a comunidade escolar, em evento aberto ao público externo, uma exposição do trabalho desenvolvido ao longo do ano, compartilhando a experiência realizada com todos os presentes. Momento que será detalhado e analisado nos próximos capítulos.

Após essa etapa de pesquisa de campo[17], seguiu-se a fase de análise das informações colhidas, onde foram considerados os questionários, as entrevistas semiestruturadas, a observação direta com embasamento etnometodológico, o diário de campo, as problematizações coletivas e todo o conjunto de ações realizadas. Por fim, após a conclusão de toda a pesquisa, iniciamos o esforço de divulgação externa, por meio de canais apropriados: conferências, congressos e etc., além, é claro, de promover um retorno da informação aos participantes e demais membros da comunidade escolar, processo imprescindível nesse tipo de pesquisa, diferenciando-se da "pesquisa clássica", na qual, o processo de mudança, segundo Barbier (2007, p.53) "é concebido de cima para baixo" [...] e "os resultados não são comunicados aos sujeitos, mas remetidos aos que têm poder de decisão".

Percebe-se, portanto, através dos caminhos metodológicos traçados até aqui, que a pesquisa-ação, embora tenha uma lógica de etapas a serem seguidas, não apresenta um roteiro fixo ou uma "fórmula pronta" a ser aplicada. Segundo Thiollent (2011): "O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível [...]. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada" (p.55).

2.4 Desmistificando a pesquisa-ação

Como vimos no tópico anterior, a pesquisa-ação, diferentemente do que muitas pessoas pensam, não segue um roteiro rígido, apresentando significativa flexibilidade quando comparada a outras formas de pesquisa. Porém, no meio acadêmico, são comuns certas opiniões taxativas quanto ao papel da pesquisa-ação, restringindo a sua aplicabilidade à resolução de um problema coletivo trazido à tona por um dado grupo que, obrigatoriamente, deve solicitar o auxílio de um pesquisador ou equipe de pesquisadores. Caso o trabalho a ser desenvolvido não se enquadre nesse "molde", recomenda-se procurar outro método de pesquisa.

Essas opiniões, provavelmente ancoradas nos primeiros referenciais sobre pesquisa-ação, ignoram a existência de diferentes modalidades desse tipo de

[17] O cronograma com o detalhamento das fases da pesquisa está disponível no projeto de pesquisa, no apêndice deste trabalho.

pesquisa. De acordo com René Barbier (2007), um dos principais estudiosos do método, podem ser enumerados pelo menos quatro tipos de *action-research*: a *action-research diagnóstica*, que tem como objetivo produzir planos de ação encomendados por determinada instituição; a *action-research participativa,* a qual busca envolver os membros da comunidade no processo de pesquisa; a *action-research empírica,* que "consiste em acumular os dados das experiências de um trabalho nos grupos sociais semelhantes" e, por fim, a *action-research experimental*, que implica em "um estudo controlado da eficácia relativa das diferentes técnicas utilizadas em situações sociais aproximadamente idênticas" (p.30).

Para além desses quatro tipos de pesquisa-ação, Barbier (2007) destaca que existem outras modalidades, algumas delas mais profundamente ligadas à concepção originária do psicólogo Kurt Lewin, um dos pioneiros na criação do método, outras, entretanto, perpassam por referenciais da sociologia, da educação e, sobretudo, da psicossociologia. Para ele, diferentes autores apresentam especificidades na teorização e aplicação da pesquisa-ação, todavia algo deve ser comum a todas essas abordagens: a participação coletiva dos sujeitos.

Outro fator que também merece destaque é que, embora reconheça a existência de inúmeras formas de se implementar uma pesquisa-ação, Barbier (2007) defende, em estilo bastante pessoal, a sua preferência por uma modalidade de pesquisa-ação denominada "existencial", bem como argumenta que é no trabalho de campo que cada pesquisador irá definir a natureza da pesquisa-ação. Utilizando-se de uma metáfora com a arte marcial chinesa Tai Chi Chuan, Barbier argumenta que cada professor possui uma forma especifica de praticar essa arte milenar (e assim acontece na pesquisa-ação), porém, "você não deve confiar em mim nem em outro mestre. É pela prática pessoal que você saberá o que é bom para você" (CHUNGLIANG AL HUANG apud BARBIER, 2007, p. 67). O autor afirma:

> É verdade que meu tipo de pesquisa-ação é peculiar, e eu o defino como existencial. Desse ponto de vista, as pesquisas-ações que eu empreendo tratam, há anos, de temas muito enraizados na afetividade humana (nascimento, amor e paixão [...] vida social alternativa, interculturalidade, etc.). Faz parte da natureza da pesquisa-ação assim como da natureza das artes marciais que a obsessão do rigor e da competição desapareçam, ao longo da experiência, em prol de sua finalidade repleta de uma complexidade crescente do Potencial Humano. [...] Fora das discussões, às vezes necessárias, sobre a cientificidade, é na prática clínica que cada

> pesquisador poderá, pouco a pouco, aproximar a natureza de “sua” pesquisa-ação (BARBIER, 2007, p. 67).

Essa argumentação nos ajuda a desconstruir a perspectiva de um modelo único de pesquisa-ação, aquele que nasce no seio da comunidade “como problema a ser resolvido” e é levado pelos próprios sujeitos a um pesquisador ou grupo de pesquisadores. Tal perspectiva, segundo Barbier (2007), sofre influência da abordagem participativa defendida pelo filósofo e sociólogo francês Georges Lapassade, que descreveu pelo menos sete aspectos da pesquisa participativa, entre eles o seguinte: “O problema nasce na comunidade que o define, o analisa e o resolve”, argumento presente na fundamentação da “pesquisa-ação de orientação política”.

Barbier (2007) destaca ainda que, no decorrer da história, apesar das variadas especificidades na implementação de pesquisas-ações, o método tem se orientado para uma participação crescente das populações envolvidas no estudo. Nesse processo, o pesquisador assume o papel de interventor e agente da mudança. Jacques Ardoino (1989 apud BARBIER, 2007, p.31) descreve, todavia, distintas perspectivas da pesquisa-ação ao longo do seu desenvolvimento: a perspectiva axiológica, que objetiva amenizar o sofrimento humano, trabalhando as disfunções sociais e privilegiando os modelos de gestão democrática; a perspectiva praxiológica, “que otimiza a ação e facilita a decisão”; a perspectiva metodológica, “dividida entre uma clínica de situações sociais” com opção experimentalista; e uma perspectiva epistemológica, sugerindo uma teoria do campo e do seu contexto.

Segundo David Tripp (2005), professor e pesquisador que se dedica a estudar, entre outros temas, a pesquisa-ação aplicada ao contexto educacional, existem pelo menos cinco modalidades de pesquisa-ação: pesquisa-ação técnica; pesquisa-ação prática; pesquisa-ação política; pesquisa-ação socialmente crítica e pesquisa-ação emancipatória. De acordo com ele, a variedade de modelos de pesquisa-ação não é uma conceituação nova, e se deve à sua aplicabilidade nas diferentes áreas de conhecimento: entre os anos de 1940 e 1950 era bastante utilizada em administração, desenvolvimento comunitário, mudança organizacional e ensino; a partir dos anos 1970, passa a ser aplicada com finalidades de mudança política, conscientização e outorga de poder; na década seguinte, ganha espaço na área de desenvolvimento nacional da agricultura; e, a partir dos anos 1990, começa

a ser empregada em negócios bancários, saúde e geração de tecnologia (TRIPP, 2005).

Nota-se, desse modo, que a pesquisa-ação pode ser realizada de diferentes formas, em conformidade com cada campo em estudo. Para Thiollent (2011), atualmente, existem pelo menos sete áreas que costumam aplicar esse método em suas pesquisas, são elas: educação, comunicação, serviço social, setor organizacional de empresas, sistemas de informação, desenvolvimento rural/difusão de tecnologia, e práticas políticas. Todavia, em meio a essa multiplicidade de abordagens, há um eixo comum responsável por definir se determinada pesquisa se enquadra ou não nos referenciais metodológicos da pesquisa-ação: é preciso que o método escolhido busque

> [...] elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas (THIOLLENT, 2011, p.7).

Ou seja, a pesquisa-ação pressupõe o esclarecimento de um dado problema de ordem social e/ou técnica, demandando um esforço coletivo para sua resolução e/ou explicação. Além disso, exige que os membros participantes da pesquisa manifestem interesse pela problemática levantada, não implicando, necessariamente, que a situação-problema seja levada pelos sujeitos até o pesquisador.

Os pontos de vista unilaterais sobre esse tipo de pesquisa podem ser esclarecidos por meio de uma breve análise histórica do método, pois, dessa maneira, perceberemos que, desde o seu surgimento, existem diferentes perspectivas de pesquisa-ação a depender do referencial utilizado. Contudo, o que geralmente acontece com os defensores de um modelo único de pesquisa é a defesa com base em um autor específico, desconsiderando outras fontes, o processo evolutivo do método e as constantes adaptações às problemáticas contemporâneas.

Ao buscarmos as origens da pesquisa-ação, fica claro que não há consenso sobre quem a inventou e quando ou onde começou a ser aplicada, surgindo daí, diferentes “correntes” que são defendidas por distintos autores. Segundo Tripp

(2005), alguns atribuem a criação do método a Kurt Lewin, em 1946; outras fontes, porém, como Altrichter e Gestettner (1992) acreditam que os primeiros trabalhos foram desenvolvidos na Alemanha, em 1913; já Deshler e Ewart (1995) supõem que "a pesquisa-ação foi utilizada pela primeira vez por John Collier para melhorar as relações inter-raciais, em nível comunitário, quando era comissário para Assuntos Indianos, antes e durante a Segunda Guerra Mundial" (TRIPP, 2005, p.445).

De acordo com René Barbier (2007) atribui-se, com mais frequência, o surgimento da pesquisa-ação ao Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã, naturalizado americano, que desenvolveu estudos fundamentados na relação investigação-ação durante a primeira metade do século XX. Entretanto, Barbier lembra também que alguns estudiosos do método atribuem sua criação ao John Dewey e o movimento da Escola Nova no período pós Primeira Guerra Mundial. Existindo ainda aqueles que defendem, assim como Deshler e Ewart (1995), que a pesquisa-ação tem origem nas descobertas de tipo etnológico, utilizadas em beneficio de uma política favorável aos povos indígenas, realizadas pelo antropólogo John Collier (BARBIER, 2007).

Para Barbier, a partir dos fundamentos históricos da pesquisa-ação, é possível dividir o desenvolvimento do método em duas fases: a primeira, definida como período de emergência e consolidação da *action-research*, ocorre entre os anos que precedem a Segunda Guerra Mundial até os anos 60, com significativa influência do modelo de pesquisa americano, tendo como principal referência os estudos de Kurt Lewin, que destacava: "Não queremos ação sem pesquisa, nem pesquisa sem ação" (LEWIN apud BARBIER, 2007, p.29); a segunda fase, denominada de período de radicalização política e existencial, tem início a partir dos anos 60 e se estende até os nossos dias, contando com as contribuições, sobretudo, de estudos europeus e canadenses.

Em **A pesquisa-ação** (2007), Barbier evidencia as diferentes tendências do método de acordo com o lugar de desenvolvimento:

- Na Alemanha, com Heinz Moser (1975, 1977), a pesquisa-ação torna-se mais engajada e emancipatória, seguindo uma "filosofia próxima à Escola de Frankfurt" (p.33).

- “Na Suíça, Matthias Finger (1981) fundamenta-se não só no interacionismo simbólico de Henri Blumer e nas teses de Jürgen Habermas, mas também nas proposições de Heinz Moser” [...] (p.34).

- Em território americano, através de Gerald I. Susman e Roger D. Evered, formalizam-se “sem compromissos as diferenças essenciais entre as ciências positivas e a pesquisa-ação” (p.35).

- Na América Latina, o método sofre significativa influência da união entre “a sociologia radical” e o “militantismo revolucionário com Camilo Torrès, Luis A. Costa Pinto, Florestan Fernandes, Orlando Fals Borda, e [...] Paulo Freire, em educação popular” (p.35).

Em resumo, torna-se difícil atribuir uma definição única à pesquisa-ação, afinal ela se apresenta sob formas diferentes de acordo com o teórico escolhido e a área e lugar de aplicação, cabendo ao pesquisador optar por uma das correntes disponíveis e ter consciência da existência de outras linhas de investigação.

Em seu livro **Metodologia da pesquisa-ação** (2011), Michel Thiollent deixa claro que esse método não se limita a uma forma de ação, pois um dos seus principais objetivos é “aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (p.23), implicando em um processo de aprendizado mútuo e aperfeiçoamento da prática. Semelhantemente, David Tripp (2005) aborda a melhora da prática e o aprendizado dos sujeitos como características imprescindíveis à pesquisa-ação no âmbito educacional: “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]” (p.445).

2.5 Breves considerações metodológicas

Ao refletirmos sobre a metodologia a ser adotada nesta pesquisa, buscamos, sobretudo, escolher um método que dialogasse com os princípios educomunicativos de participação ativa dos sujeitos, construção coletiva do saber e recepção crítica de

conteúdos. Nesta busca incessante, deparamo-nos com inúmeras abordagens metodológicas que limitavam a nossa proposta e não condiziam com a educomunicação, pois em nome de uma suposta neutralidade e objetividade científica, reduziam os indivíduos a meros informantes. À procura de caminhos admissíveis, encontramos na pesquisa-ação a possibilidade de realização desta pesquisa, dialogando com os pressupostos de David Tripp (2005), Maria Amélia Franco (2005), Michel Thiollent (2011) e Barbier (2007). Para este último:

> Se por muito tempo o papel da ciência foi descrever, explicar e prever os fenômenos, impondo ao pesquisador ser um observador neutro e objetivo, a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social (BARBIER, 2007, p.53).

Fundamentados nessa perspectiva de mudança social, à medida que nos aprofundamos no estudo da pesquisa-ação, tornou-se clara a inter-relação entre o referencial teórico da educomunicação e esse método, uma vez que, para além da práxis que os envolve, a pesquisa-ação implica em considerar as vivências dos sujeitos partícipes do processo, respeitando o saber existente e contribuindo, dialogicamente, para a construção de novos saberes.

Procuramos, desse modo, diminuir a distância entre dois universos culturais diferenciados: o dos especialistas/pesquisadores e dos participantes/pesquisados (THIOLLENT, 2011). Preocupação também evidenciada na educomunicação, e, como vimos, na perspectiva freiriana adotada neste trabalho. Paulo Freire (2013), já nos alertava sobre o perigo da invasão cultural, a qual perpassa pela sobreposição do saber especializado sobre o saber popular: “O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação” (FREIRE, 2013, p.48).

Seguindo tais pressupostos teórico-metodológicos, e tendo como base os instrumentos de coleta de dados expostos ao longo do trabalho, evidencia-se a abordagem predominantemente qualitativa deste estudo, afinal, como vimos, não buscamos nos deter apenas ao quantificável resultante dos questionários, mas também, e principalmente, às impressões extraídas da interação entre os sujeitos da pesquisa no contexto por eles vivenciado, visando produzir novas informações sobre o campo em estudo, como aborda Deslauriers (1991, p. 58) apud Silveira (2009, p. 31):

> Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (...) A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Dessa maneira, buscamos compreender a complexa dinâmica social que envolve o cotidiano escolar local e como as práticas educomunicativas interferiram nesse cenário. Tal abordagem nos possibilitou por meio da pesquisa-ação e da etnometodologia, conhecer um pouco mais do universo desses sujeitos e, sobretudo, perceber como a educomunicação pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em escolas públicas de Juazeiro-BA.

Em síntese, procuramos, através de cada estratégia metodológica adotada, suprir as demandas evidenciadas nos objetivos desta pesquisa, quais sejam:

- **Objetivo geral:** compreender como a inserção da educomunicação no ambiente escolar pode se tornar uma forma de ensino-aprendizagem que estimule a participação dos estudantes e propicie uma formação mais crítica em relação aos conteúdos midiáticos.

- **Objetivo específico 1:** Averiguar, na Escola de Formação Técnica Juazeirense (EFTJ), se as tradicionais formas de ensino, adotadas em sala de aula, têm proporcionado um ambiente participativo e aberto às problematizações a respeito dos conteúdos midiáticos.

- **Objetivo específico 2:** Investigar a possibilidade de diálogo entre as disciplinas tradicionais, lecionadas na Escola de Formação Técnica Juazeirense (EFTJ) , e a educomunicação.

- **Objetivo específico 3:** Propor a implementação de um plano de ações educomunicativas, na EFTJ, e juntamente com os professores e estudantes avaliar as implicações no processo de ensino-aprendizagem.

As demandas dos **objetivos específicos 1 e 2**, especialmente, levou-nos a pensar no diálogo entre duas abordagens metodológicas, a pesquisa-ação e a etnometodologia. A pesquisa-ação, enquanto método norteador de todo o trabalho, ajudou-nos a refletir sobre possíveis caminhos de intervenção e participação coletiva, os quais eram traçados levando em consideração as situações observadas no contexto pesquisado, etapa esta definida como "análise situacional" (TRIPP, 2005) ou "fase exploratória" (THIOLLENT, 2011), conforme já citado. Nesta fase, a etnometodologia supriu uma certa "carência" da pesquisa-ação no que se refere a estratégias de observação, descrição e interpretação das situações analisadas, sobretudo através da observação direta e das anotações do diário de campo.

Durante todo o mês de abril de 2017 e parte do mês de maio (entre os dias 03/04 e 11/05) colocamos em prática a observação direta em sala de aula, acompanhando, todas as segundas e quintas-feiras, as aulas de duas turmas do segundo ano do ensino médio, procurando compreender a complexa relação entre professor e estudante nas situações de ensino-aprendizagem.

Nessa etapa de observação direta, buscamos nos atentar para os sujeitos em ação/interação (estudantes e professores), com o intuito de averiguar se as tradicionais formas de ensino adotadas naquele espaço estavam proporcionando um ambiente participativo e aberto às problematizações a respeito dos conteúdos midiáticos, bem como se havia a possibilidade de diálogo entre a disciplina lecionada naquela sala de aula e a educomunicação.

Assim, a etnometodologia se fez essencial para suprir as demandas dos objetivos citados, pois a união entre observação direta e descrições da rotina escolar, registradas no diário de campo, forneceram-nos informações importantes sobre o espaço em estudo, ajudando-nos a pensar sobre o planejamento coletivo das ações, proposta presente no **objetivo específico 3**.

Neste último objetivo, o método da pesquisa-ação se fez ainda mais estratégico, afinal, as descrições detalhadas na etapa exploratória muniram-nos de conhecimentos sobre os sujeitos da pesquisa, processo que facilitou nossa abordagem em sala de aula ao propor a implementação de um plano de ações educomunicativas construído em conjunto com os professores e estudantes, como sugeriu nosso terceiro objetivo específico.

Além disso, a realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que participaram diretamente do planejamento e implementação das ações foram imprescindíveis no processo de avaliação do projeto educomunicativo implementado na escola. A junção dessas abordagens metodológicas e instrumentos de coleta de dados, auxiliou-nos, conforme veremos mais adiante, a alcançar o objetivo geral desta pesquisa, etapas que serão detalhadas nos capítulos seguintes, nos quais evidenciaremos também os esforços, dificuldades e desafios que surgiram no trabalho de campo.

CAPÍTULO 3
EDUCOMUNICAÇÃO: DA TEORIA AO TRABALHO DE CAMPO

Adentrar no laboratório social, que constitui a pesquisa de campo nas Ciências Humanas e Sociais, é sempre um desafio. O processo de imersão nessa nova realidade exige do pesquisador um certo desapego das concepções pré-estabelecidas e uma postura aberta às novas compreensões e concepções de mundo. Para nós, pesquisar é descontruir-se e reconstruir-se constantemente. Tal reflexão se faz ainda mais latente quando optamos por trabalhar com uma abordagem metodológica como esta: de cunho qualitativo, fundamentada, sobretudo, na pesquisa-ação e na etnometodologia.

Como vimos nos capítulos anteriores, a escolha pelo método do tipo pesquisa-ação, por exemplo, não ocorreu aleatoriamente. Procuramos trabalhar ancorados em uma metodologia que dialogasse com os pressupostos educomunicativos, possibilitando uma construção coletiva do aprendizado, onde nós, pesquisadores, reconhecemos a necessidade de aprender em conjunto com os sujeitos participantes da pesquisa, levando em consideração que, como nos lembra Paulo Freire (1996): “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (p. 25).

Assumir tal posicionamento teórico-metodológico, alicerçado em uma outra concepção de comunicação, como define Soares (2011a): “uma comunicação educativa”, exige ainda mais do pesquisador. Fato que poderá ser notado ao longo deste capítulo.

Procuramos, deste modo, especialmente através da pesquisa-ação, colocar em prática uma comunicação que ultrapassa o modelo da transmissão entre dois polos, denominado por Winkin (1998) como “modelo telegráfico”, buscando assim retomar as compreensões primeiras sobre a palavra comunicação, as quais perpassam pelo sentido originário do latim *communicare*, que significa “pôr em comum, estar em relação”. Este é o sentido que também atribuímos à comunicação desenvolvida no trabalho de campo, ou seja, uma comunicação fundamentada na relação com outro, no “pôr em comum”, ou, como diria Winkin (1998), em um modelo comunicativo orquestral.

> A analogia da orquestra tem por objetivo mostrar como podemos dizer que cada indivíduo participa da comunicação, mais do que é a sua origem ou ponto de chegada. A imagem da partitura invisível da comunicação lembra mais particularmente o postulado fundamental de uma gramática do comportamento que cada um utiliza em seus intercâmbios mais diversos com o outro. É neste sentido que poderíamos falar de um modelo orquestral da comunicação, em oposição ao "modelo telegráfico". O modelo orquestral equivale, na verdade, a ver na comunicação o fenômeno social que o primeiro sentido da palavra traduzia muito bem, tanto em francês quanto em inglês: o pôr em comum, a participação, a comunhão (WINKIN, 1998, p.33-34).
> .

Semelhantemente a esse modelo orquestral, esforçamo-nos para pôr em prática uma abordagem metodológica participativa e colaborativa, almejando um "construir junto" através da pesquisa-ação e dos embasamentos educomunicativos. Entretanto, aos poucos, fomos descobrindo que o desafio seria maior do que imaginávamos: o modelo telegráfico imperava na escola, e romper com o paradigma da transmissão unidirecional (professor/emissor → estudante/receptor) exigiria demasiada paciência e dedicação.

3.1 Adentrando na escola: primeiros passos

O diálogo com a direção da Escola Técnica (EFTJ), para o desenvolvimento desta pesquisa, começou, como vimos, ainda no mês de dezembro de 2016, ocasião na qual evidenciou-se a abertura e entusiasmo da instituição em acolher o projeto. Porém, o desenvolvimento do trabalho de campo, com observação direta em sala de aula, teve início somente no mês de abril de 2017, após tramitação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEB.

Durante os meses anteriores (fevereiro e março) procurei manter contato com a escola, dialogando com a direção e professores, mas sem intervir diretamente naquela realidade. Este período foi importante para definir melhor quais seriam as turmas que poderiam participar da pesquisa. De antemão, como já mencionado, optamos por não trabalhar com discentes do terceiro ano do Ensino Médio, devido à preparação mais intensiva para o vestibular, bem como, uma exigência maior em relação ao cumprimento de carga horária relativa ao estágio na área técnica.

Deste modo, tínhamos a possibilidade de desenvolver o trabalho com turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio, mas, por se tratar de uma pesquisa vinculada a um programa de mestrado, com um tempo relativamente curto para execução, fez-se necessário delimitar o universo de sujeitos participantes. Neste sentindo, optamos por adotar um princípio comumente aplicado na pesquisa-ação, a amostragem intencional, que, como vimos, de acordo com Michel Thiollent (2011, p.71): "Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto".

Nesse processo de delimitação da amostragem, o diálogo com a direção e com alguns professores foi fundamental, pois muitos docentes relataram que as turmas do segundo ano do Ensino Médio não estavam participando de outros projetos da escola, tendo mais tempo livre para aderir à nossa proposta de educomunicação. Diferentemente, as turmas de primeiro ano já estavam participando de outras atividades no contraturno, o que poderia prejudicar a adesão dos jovens ao projeto. Assim, optamos por trabalhar com duas turmas: o segundo ano A e o segundo ano B. Dentro deste universo de 61 estudantes (26 discentes do 2º A e 35 do 2º B), elegemos mais um filtro: a adesão voluntária.

Desde o momento no qual a proposta educomunicativa foi apresentada à escola, procuramos deixar claro que a educomunicação exigiria de nós uma postura dialógica e colaborativa, portanto não seria condizente com os princípios educomunicativos, impor ou "obrigar" os estudantes a participarem do projeto. Dessa maneira, a adesão voluntária dos jovens, de acordo com o interesse deles pelo trabalho com comunicação, foi mais um critério intencional compreendido como importante para a pesquisa.

Vale destacar que na primeira fase do trabalho de campo, denominada fase exploratória, a observação direta, com orientação etnometodológica, fez-se decisiva. Nesse primeiro momento, durante pouco mais de um mês, entre os dias 03 de abril e 11 de maio, todas as segundas e quintas-feiras, acompanhamos a rotina desses 61 jovens dentro das salas de aula e também no horário do intervalo. Somente após essa fase de observação, seguida de uma explanação sobre a proposta do projeto para as duas turmas, é que partimos para a segunda etapa da pesquisa: a fase de intervenção, com planejamento coletivo das ações. A partir deste momento, passamos a trabalhar apenas com os jovens que manifestaram interesse pelo

projeto e pela problemática apresentada, a qual girava em torno da ausência dos meios de comunicação em sala de aula, mesmo diante do evidente envolvimento dos jovens com as novas mídias e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Tal problemática se tornou ainda mais relevante para a pesquisa quando, no momento de socialização do projeto com as duas turmas, alguns estudantes afirmaram acreditar que, se os professores trabalhassem mais com as mídias durante as aulas, eles teriam um interesse maior em participar das disciplinas curriculares tradicionais. Aproveitando os rumos da conversa, propomos aos discentes o desenvolvimento do projeto educomunicativo na escola, o qual seria desenvolvido em parceria com a disciplina de Língua Portuguesa, e guiado pela seguinte questão norteadora: a implementação de ações educomunicativas possibilitaria uma maior participação e criticidade dos estudantes nas atividades escolares?

Conscientes das intencionalidades da pesquisa, bem como da proposta de construção coletiva do projeto, inicialmente, 15 estudantes do 2º ano A e 11 do 2º ano B manifestaram interesse e assinaram a lista de participantes. Outros discentes também afirmaram ter interesse, porém, alegaram não poder participar porque ajudavam os pais em casa ou faziam estágio, o que os impossibilitava, já que muitos encontros teriam que ser realizados no contraturno das aulas (à tarde), afinal, pela manhã, eles já tinham os horários preenchidos pelas disciplinas curriculares tradicionais.

Para entendermos melhor todas as fases da pesquisa de campo, bem como os desafios que surgiram para sua implementação, iremos detalhar mais o processo de desenvolvimento de cada uma delas.

3.1.1 Fase exploratória

Levando em consideração que, segundo Thiollent (2011, p.56), a fase exploratória da pesquisa-ação “consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas”, bem como “estabelecer um primeiro levantamento (ou diagnóstico) da situação, dos problemas e de eventuais ações”, podemos considerar que as primeiras visitas à escola, em dezembro de 2016, já faziam parte desta etapa exploratória, pois, naquele momento, a direção apresentou

suas demandas e problemas relativos à inserção das mídias no ambiente escolar, e também mostrou-se aberta e receptiva ao projeto apresentado.

Nesse momento, de fato, foi possível identificar algumas expectativas da instituição em relação ao projeto, assim como perceber o interesse de determinadas pessoas em realizar, junto conosco, o processo de investigação-ação. As primeiras impressões foram de ampla receptividade e acolhimento, entretanto, ao dar início ao trabalho de planejamento, em março de 2017, apenas dois professores participaram de forma engajada e atuante na pesquisa. Já a direção e alguns membros da coordenação pedagógica, embora continuassem apoiando o projeto e se colocando à disposição para fornecer espaço físico e materiais/equipamentos necessários para o trabalho, não se mostravam dispostos a participar de forma mais direta do planejamento e execução das ações.

Desse modo, tornou-se perceptível uma cultura escolar aberta a intervenções, porém sem engajamento direto dos seus membros. De certa forma, a escola incentiva a realização de projetos, disponibilizando a infraestrutura mínima necessária, entretanto não se mostra proativa e atuante na ação educativa conjunta. Ainda impera no espaço escolar uma cultura individualista e fragmentada, onde os atores costumam trabalhar isoladamente. Cada disciplina é um mundo regido apenas pelo professor responsável. Isso se tornou ainda mais evidente à medida que adentrávamos em distintos espaços da instituição: diretoria, secretaria, sala dos professores, e sala de aula.

“Minha parte eu faço: planejo minhas aulas, cumpro meus horários, e gasto um tempo danado pra manter meu diário em dia. Tudo isso pra não enlouquecer no final de cada unidade. Ela quer mais o quê?”. Esta fala está entre as anotações do diário de campo, do dia 25 de maio de 2017, e foi registrada durante uma manhã destinada à Atividade Complementar, conhecida como AC, momento no qual há o maior número de professores reunidos na escola. Na ocasião, a diretora lembrava aos professores da proximidade de um evento anual chamado “Tranformaê”, período em que é promovido um dia inteiro de atividades extraclasse, como oficinas, palestras, música, dança, e exposição de projetos ou ações realizadas ao longo do ano na instituição. Após o lembrete e saída da diretora da sala, uma das professoras presentes proferiu o referido comentário. Naquele instante, com base nessa reação e nos comentários de outros professores, foi possível compreender que a realização

do evento citado exigia dos docentes uma dedicação a mais, um esforço que ultrapassava o planejamento individualizado de suas disciplinas.

Situações semelhantes aconteceram novamente ao longo do trabalho de campo, que se estendeu até o mês de setembro de 2017. Entre a primeira visita à escola e a finalização das atividades in loco passaram-se quase dez meses. Durante esse tempo, buscamos, como recomenda Alain Coulon, em **Etnometodologia e educação** (1995), "descrever os acontecimentos repetitivos e as atividades que constituem as rotinas do grupo" (p.112). Assim o fizemos, e ao revisitar o diário de campo ficou evidente que situações como a descrita acima não foram acontecimentos isolados, mas sim repetitivos.

Adotar essa postura etnometodológica, sendo "um participante das conversações naturais através das quais emergem as significações das rotinas" (COULON, 1995, p.112), ajudou-nos a perceber ainda que o comportamento apresentado pelos professores, de rejeição ao engajamento em projetos extraclasses, também se deve à rotina atarefada desses profissionais, muitos deles já visivelmente cansados com as inúmeras demandas existentes, chegando a trabalhar três turnos seguidos.

Por outro lado, encontramos profissionais como a professora de língua portuguesa Claro Ramos, e o professor de informática Pedro Freitas que, mesmo com uma rotina igualmente desgastante, mostraram-se receptivos e entusiastas do trabalho extraclasse, acolhendo e participando ativamente destas propostas. Estes dois docentes, especialmente, evidenciaram a existência de um elemento vocacional que os diferencia de outros tantos professores, fazendo-os adotar uma postura atuante e comprometida com o fazer educativo que ultrapassa as paredes das salas de aula e os desafia a sair de uma certa "zona de conforto" à qual são condicionados após anos lecionando uma disciplina específica.

Ao longo do trabalho de campo, sobretudo nessa fase exploratória, o comportamento do professor Pedro Freitas despertava a nossa atenção. Sem dúvidas, ele se destacava dos demais docentes devido à sua animação e proximidade com os estudantes. Durante o horário do intervalo, enquanto praticamente todos os docentes se dirigiam para a sala de professores, ele dificilmente lá entrava. Com o tempo, devido à repetição constante de tal comportamento, passamos a nos atentar melhor para tal fato e percebemos que o

professor aproveitava o intervalo para conversar com os discentes, saindo de um canto a outro do pátio, a arrancar sorrisos com suas brincadeiras adolescentes e "puxões de orelha" inofensivos. "Bora estudar! Bora estudar, meu povo! Vocês só pensam em balada. Não pode ser assim não", dizia ele enquanto se dirigia aos grupinhos de estudantes que conversavam durante o intervalo. "Vamos largar essa vida de Facebook, e bora estudar! O Enem tá chegando", alertava. Os discentes, por sua vez, mostravam-se receptivos às "broncas", e o acolhiam no grupo, dando continuidade às conversações corriqueiras.

Numa manhã de quinta-feira, 21 de setembro de 2017, enquanto conversávamos informalmente, sentados em um dos canteiros do pátio escolar, o professor, instigado pelos rumos do bate-papo, revelou o porquê de quase não frequentar a sala destinada aos docentes: "Aquele povo só sabe reclamar. É muita lamentação. Não estou dizendo que não há motivos pra isso, mas só reclamar adianta?", questionou. Em seguida, prossegue: "É por isso que fico aqui fora. Eu prefiro estar com os 'meninos'. Com eles consigo ânimo pra continuar meu trabalho".

Essa conversa com o professor, bem como a sua postura enquanto docente, sempre aberto às novas propostas e pronto para ajudar, fez-nos recordar Paulo Freire (1996) quando, em sua **Pedagogia da Autonomia**, sugere que não existe docência sem a esperança de que um mundo melhor seja possível. O professor Pedro Freitas fugia do desânimo e "conformismo" que frequentemente pairavam sobre a sala destinada aos professores, buscando manter viva a esperança que o impulsiona a acreditar no poder transformador da educação. Esperança da qual escreve Freire (1996, p.103):

> Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Era perceptível em professores como Pedro Freitas, essa luta "contra o desengano" que "consome e imobiliza", diferenciando-o de outros docentes da

escola. E, para além do que já foi dito sobre este professor, faz-se necessário destacar também uma característica sua muito relevante para a problematização desta pesquisa: Pedro Freitas é um grande incentivador de ações de comunicação na escola, já tendo desenvolvido projetos de fotografia e audiovisual com diversas turmas. No ano de 2016, um dos curtas-metragens produzidos pelos seus alunos, sobre gravidez na adolescência, foi premiado em um concurso de vídeos promovido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Em 2017, mais uma vez, os estudantes produziram novos curtas e participaram do concurso, embora não tenham sido premiados novamente, puderam problematizar uma série de questões através dos vídeos, como degradação do Rio São Francisco, bullying, depressão, homofobia, entre outras temáticas.

Para fins de análise situacional (TRIPP, 2005), nesta fase exploratória da pesquisa, ainda iremos problematizar a importância de sujeitos incentivadores da ação educomunicativa, como o professor Pedro Freitas e a professora Clara Ramos. Mas, neste momento, faz-se relevante retomar a discussão inicial sobre a ausência de engajamento dos demais professores, coordenação pedagógica e membros da direção nas proposições de ações extraclasse, a exemplo do projeto educomunicativo apresentado à escola.

Este diagnóstico prévio, revelado já na fase exploratória, dava pistas que o trabalho com a educomunicação, sobretudo no momento do planejamento conjunto e da elaboração colaborativa do plano de ações não seria tarefa fácil. Por um lado, esses profissionais incentivavam a realização do projeto, considerando-o relevante, e mostrando-se dispostos a acolhê-lo, no entanto, por outro, não se dispunham a se fazer presentes ao longo de sua construção. Como veremos adiante, só encontramos este apoio mais direto, que fez a pesquisa-ação acontecer, através de alguns estudantes e dos dois professores já citados, Pedro Freitas e Clara Ramos. Todavia, em relação aos demais membros, percebíamos esse distanciamento da ação, da práxis.

Assim, começávamos a sentir que colocar em prática um modelo de comunicação dialógico e participativo, condizente com os pressupostos educomunicativos e da pesquisa-ação, demandaria grandes esforços, afinal, fazia-se necessário romper com uma estrutura educacional já consolidada. A maioria dos membros da comunidade educativa estava acostumada a trabalhar individualmente,

dedicando-se às suas disciplinas e funções específicas, e pouco dispostos a ampliar o universo de possibilidades de ensino-aprendizagem que poderiam decorrer do diálogo com outras disciplinas e projetos. Retomando os modelos de comunicação descritos por Winkin (1998), tornava-se evidente na escola o predomínio de um modelo telegráfico, unidirecional, fechado. O nosso esforço seria criar possibilidades de diálogo, retomando o sentido primordial da palavra comunicação: "pôr em comum, estar em relação, participação, comunhão". Procurando, deste modo, encontrar brechas para o desenvolvimento de "ecossistemas comunicativos, abertos e colaborativos, possíveis graças à gestão democrática dos recursos da informação" (SOARES, s.d., p.2).

A realidade que se apresentou no contexto pesquisado, decorrente de observações e conversações fora da sala de aula, já nos auxiliava a refletir sobre algumas questões presentes nos objetivos específicos da pesquisa, que, como vimos, buscaram, entre outras coisas, investigar a possibilidade de diálogo entre as disciplinas tradicionais e a educomunicação, bem como averiguar se as tradicionais formas de ensino têm proporcionado um ambiente participativo e aberto às problematizações a respeito dos conteúdos midiáticos. Nesse cenário, a postura apresentada pela maioria dos professores já fornecia indícios que nos auxiliaram a responder às demandas dos objetivos. Todavia, foi a observação direta em sala de aula que tornou possível a junção de elementos necessários à compreensão desses objetivos, como poderá ser notado a seguir.

3.1.2 Observação direta em sala de aula: o cotidiano da didática

Dando continuidade à fase exploratória da pesquisa, iremos detalhar a realização do trabalho de observação direta em sala de aula, procurando explorar as nuances interpretativas de cada situação apresentada. Para esta fase, levamos em consideração também as contribuições de Winkin (1998), através de sua obra **"A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo"**. De acordo com o autor, o período observacional se faz demasiado significativo para aqueles que buscam compreender o tipo de comunicação realizada no campo em estudo. Para ele, "as regras que fundam a previsibilidade comunicacional devem poder ser extraídas da observação de regularidades comportamentais em todas as áreas da vida social"

(WINKIN, 1998, p.159). Esta fase foi imprescindível para conhecermos melhor os estudantes e professores nas situações de ensino-aprendizagem, permitindo-nos traçar um perfil/diagnóstico basilar para o segundo momento da pesquisa.

Nesse sentindo, é importante lembrar que a fase de observação direta em sala de aula, tão significativa para este estudo, aconteceu entre os dias 03 de abril e 11 de maio de 2017. Durante mais de trinta dias, acompanhamos o cotidiano escolar de 61 estudantes distribuídos em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio atrelado à formação técnica em Administração. Vale destacar também que esse período aqui descrito, de pouco mais de um mês, corresponde apenas à observação realizada dentro de sala de aula, todavia, permanecemos em campo até o final do mês de setembro de 2017, e embora tenhamos dado sequencia às etapas seguintes da pesquisa, a observação de viés etnometodológico esteve presente durante todo o processo e não apenas nesta fase.

O principal objetivo nesta etapa exploratória da pesquisa-ação foi, como nos recomenda Thiollent (2011, p.57), tentar "identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado de diagnóstico". Guiados por essas orientações e pelos objetivos da pesquisa, todas as segundas e quintas-feiras o diário de campo nos acompanhou nesse exercício delicado de observar, descrever e interpretar situações.

Nesse contexto, faz-se relevante destacar o acolhimento dado ao nosso projeto através da professora de Língua Portuguesa, Clara Ramos, que, voluntariamente, mostrou-se disposta a nos auxiliar, abrindo as portas da sala de aula para a realização da observação direta. Este fato merece destaque na pesquisa devido impor-se enquanto exceção àquela realidade, já que muitos outros professores revelaram incomodar-se com a presença de um pesquisador, acompanhando, cotidianamente, suas aulas.

Em conversa com a direção e com os professores, antes de iniciar essa etapa de observação direta em sala de aula, foi possível perceber, pelo discurso desses sujeitos, que tal resistência ainda está muito associada à figura do pesquisador extensionista[18], aquele que observa e "julga" a didática dos professores e,

[18] Fazendo referência à problematização do termo "extensão" pelo educador e filósofo Paulo Freire (2013), que atribui à palavra, em seu campo associativo semântico, uma relação significativa com a ideia de transmissão, entrega, doação. "Na medida em que, no termo 'extensão', está implícita a ação

frequentemente, “sugere” um modelo “ideal”, uma forma “correta” de como proceder. Estas situações incomodam os docentes, os quais passam a encarar a figura do pesquisador universitário como alguém que está ali para apontar os erros de sua prática, sem, no entanto, propor, na práxis, uma contrapartida para além das problematizações teórico-acadêmicas.

Levando em consideração essa realidade, procuramos deixar claro, mais uma vez, que a perspectiva educomunicativa, bem como a pesquisa-ação, não condiziam com a postura extensionista/invasiva. Mais do que apenas observar, a nossa proposta era de problematizar, juntos, as situações de pesquisa, como também planejar coletivamente a elaboração de ações em diálogo com o professor. O objetivo não era estender o conhecimento acadêmico até a escola, dá-lo pronto, acabado, desconsiderando o saber dos professores em sua lida diária. A nossa proposta foi fazer comunicação, por isso, o diálogo com os professores e estudantes seria imprescindível antes de qualquer intervenção prática. Este esclarecimento sensibilizou a professora Clara Ramos, que permitiu, sem resistência, o acompanhamento de suas aulas.

O primeiro dia de observação direta em sala de aula aconteceu numa manhã de segunda-feira, 03 de abril de 2017. Na ocasião, a professora explicou aos estudantes que, caso eles concordassem, a partir daquele dia, existiria mais uma pessoa na sala acompanhando as discussões da disciplina. Aproveitamos a oportunidade para esclarecer aos discentes que a nossa intenção era contribuir para o processo formativo deles através da comunicação, e que, portanto, não exerceríamos uma função meramente observacional.

Procuramos deixar claro também que não estávamos ali para julgar o comportamento deles ou criticá-los, reafirmando o intuito de conhecê-los melhor para, em seguida, propor a realização conjunta de um trabalho que refletisse as expectativas do grupo. Afinal, como nos alertava Winkin (1998, p.143): “[...] não se escondam. Estejam ali e eventualmente o digam: estão fazendo um trabalho para esta ou aquela instituição. Vocês não são jornalistas nem inspetores de polícia. Tranquilizem as pessoas e tranquilizem-se”. E assim procuramos fazê-lo. Diante dessa explanação, os estudantes não manifestaram qualquer resistência relativa à

---

de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, o que ressalta nele uma conotação indiscutivelmente mecanicista” (p.26).

presença de um pesquisador em sala de aula. E já no primeiro dia de observação aparentavam agir com muita naturalidade, dando pouca importância ao fato de ter uma nova pessoa na turma.

Nesse primeiro encontro, alguns fatores relativos à utilização das TIC em sala de aula chamaram a nossa atenção. Vejamos um trecho descrito no diário de campo:

> Antes mesmo de entrar na sala, ainda durante o intervalo, percebi que os smartphones são tão comuns quanto as canetas e os cadernos. Os dispositivos móveis se mostram significativamente presentes na vida desses jovens, mesmo dentro da escola. [...] Enquanto aguardam 'tocar' o sinal de retorno às aulas, os estudantes conversam, riem e registram muitos momentos através dos cliques fotográficos do celular. Entre caras, bocas e trejeitos, por vezes engraçados, as selfies predominam. Em questão de segundos, as expressões faciais variam da seriedade e introspecção à alegria e euforia esbanjada em sorrisos estáticos. [...] Ao voltar para a sala, agora mais contidos que outrora, alguns optam por guardar o celular dentro da bolsa, outros, porém, continuam a utilizá-lo sem constrangimento, por vezes esquecendo de desativar os comandos sonoros que anunciam a chegada de mais um recadinho via aplicativos de mensagens instantâneas.

Como podemos notar, através do fragmento acima, a presença dos dispositivos móveis dentro da escola nos dão pistas importantes sobre a realidade comunicacional que buscamos estudar, afinal, para compreender como a inserção da educomunicação pode se tornar uma forma de ensino-aprendizagem que estimule a participação dos estudantes e propicie uma formação mais crítica em relação aos conteúdos midiáticos, precisamos antes entender o universo comunicacional vivenciado por eles, para, no segundo momento da pesquisa, traçar estratégias de abordagem contextualizadas com essa realidade. Nessa perspectiva, o cenário descrito no diário de campo já informava que o celular poderia ser um dos recursos utilizados para trabalhar a educomunicação na escola, entretanto, essa decisão só poderia ser tomada em outro momento, com participação de todos aqueles que se dispusessem a fazer parte do projeto.

Vale ressaltar que o cenário descrito acima, marcado pela utilização dos smartphones na escola, se repetiu inúmeras vezes durante o período de observação direta. Por isso, resolvemos destaca-lo, pois, assim como Coulon (1995) sugere que, nesta fase, dediquemos uma atenção especial às rotinas dos grupos e aos

acontecimentos repetitivos que a constituem, Winkin (1998) também recomenda ao pesquisador ficar atento às regularidades. De acordo com ele:

> Aos poucos, verão surgirem regularidades [...]. São recorrências comportamentais que nos levam a falar em termos de regras, quando não em termos de códigos. Na verdade, trata-se de impressões de regularidades, às claras ou em filigrana - coisas que não aparecem são talvez tão importantes quanto as que aparecem. Quando escreverem seu relatório final, retomarão esses surgimentos de "regras" para propor enunciados de natureza generalizante (WINKIN, 1998, p.139).

Desse modo, levando em consideração as recorrências comportamentais que se apresentaram no campo, decidimos relatar o corriqueiro envolvimento dos jovens com os smartphones, fator que evidencia um comportamento cada vez mais comum à sociedade contemporânea e, em especial, à juventude. De acordo com dados da 28ª Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas, realizada este ano pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP), até o fim de 2017, o Brasil terá um smartphone por habitante. Atualmente, o país possui 198 milhões de celulares inteligentes em uso, crescimento de 17% na comparação com dados da pesquisa do ano passado. O levantamento indica que até o fim deste ano a base instalada de smartphones será de 208 milhões de aparelhos, em um país com pouco mais de 207 milhões de habitantes[19].

Quando se trata especificamente do público jovem, principal sujeito deste trabalho, os dados também chamam atenção. Segundo pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), denominada TIC Kids[20], os smartphones continuam sendo os principais meios utilizados pelos jovens com menos de 18 anos para se conectar à internet. De acordo com o levantamento, 83% do público juvenil acessa a rede mundial de computadores através desses celulares.

Percebe-se, assim, que as regularidades referentes ao uso dos dispositivos móveis na escola em análise, refletem um cenário mais amplo, marcado por uma significativa ampliação do acesso às TIC no Brasil, embora saibamos, como nos

[19] Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizada este ano.

[20] Mais informações sobre esta pesquisa podem ser encontradas no site do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), disponível através do link: http://cetic.br/pesquisa/kids-online/

lembra Silveira (2003), que as populações mais ricas são privilegiadas neste aspecto. Por isso, não podemos deixar de lado uma breve reflexão sobre esse processo que populariza o uso de tecnologias digitais, a exemplo dos smartphones. Tal movimento faz parte da própria lógica capitalista, que busca através do barateamento dos preços, aumentar o consumo por parte dos segmentos de renda mais baixa. Porém, dentro dessa perspectiva de consumo, aqueles que possuem maior poder aquisitivo têm acesso privilegiado e mais amplo às inovações do mercado. Nesse sentindo, muitas das tecnologias consumidas pelas populações mais pobres já são consideradas "ultrapassadas" quando comparadas ao padrão de consumo dos setores abastados.

> A dinâmica capitalista, de barateamento constante de preços e aumento de qualidade e capacidade da tecnologia da informação e comunicação, permitirá que cada cidadão-consumidor possa usufruir dos seus benefícios. Sem dúvida, a queda de preços de muitos produtos da primeira revolução industrial levou-os aos extratos mais pobres da sociedade. O problema está na velocidade da incorporação das benesses tecnológicas. As elites as utilizam exaustivamente muito tempo antes da sua popularização. Isto poderia não ser considerado um problema se a tecnologia da informação não fosse fundamental para a ampliação da capacidade de decidir, conhecer e pensar. A tecnologia da informação está sendo usada efetivamente para acelerar o distanciamento entre segmentos sociais na apropriação da riqueza socialmente produzida (SILVEIRA, 2003, p. 6).

Não poderíamos deixar de lado esta problematização proposta por Silveira (2003), pois, de fato, como observamos na escola lócus deste estudo, é evidente que os segmentos mais pobres da sociedade também estão tendo acesso às TIC. De acordo com informações da direção da Escola de Formação Técnica Juazeirense, muitos discentes da instituição fazem parte de famílias beneficiárias de programas sociais como o Bolsa Família, e residem na periferia ou zona rural da cidade. Porém, mesmo fazendo parte de um grupo com menor poder aquisitivo, estes discentes conseguem ter um significativo acesso a essas tecnologias. Isto pôde ser notado, como vimos, através do exercício de observação na escola: durante o intervalo eram poucos os estudantes que não exibiam seus smartphones. Fator este que pode ser considerado positivo do ponto de vista da popularização do acesso aos meios tecnológicos, os quais, segundo Silveira (2003), são fundamentais

para ampliar a “capacidade de decidir, conhecer e pensar” em mundo marcado pelo predomínio das TIC.

Sem dúvidas, nesta sociedade globalizada, marcada pela informação em rede, o acesso às novas TIC se faz imprescindível para inserir esses jovens no universo competitivo atual, onde a informação e o conhecimento são o eixo central do desenvolvimento (MARTÍN-BARBERO, 2011a). No entanto, tão importante quanto o acesso são os usos que se faz dessas tecnologias. Que tipo de comunicação é realizada por meio desses dispositivos? Neste trabalho, buscamos nos deter, sobretudo, nas questões relativas à comunicação, por isso, questionamos: Para além do acesso às TIC, qual é o modelo de comunicação que se configura na escola? Afinal, como enfatiza Martín-Barbero (2011a, p.123): “[...] nada pode prejudicar mais a educação do que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar”. De acordo com ele, o modelo escolar ainda é predominantemente vertical e autoritário, principalmente quando se trata da relação professor-aluno, marcada por um sistema de aprendizado linearmente sequencial. Enquanto a escola não romper com esse modelo, a tecnologia, por si só, não será capaz de promover uma formação crítica aos educandos. Sendo, por isso, “indispensável partir dos problemas de comunicação antes de falar sobre os meios” (Martín-Barbero, 2011a, p.123).

Nessa perspectiva, retomamos aqui o relato sobre a observação direta em sala de aula, etapa que nos revelou inúmeros aspectos sobre o modelo de comunicação adotado na escola. Assim, recorrendo novamente ao diário de campo, conseguimos identificar outras regularidades, muitas delas referentes à relação professor-aluno. Neste caso, a relação entre a professora Clara Ramos e os discentes das turmas do 2º ano A e B. As descrições desses momentos, evidenciadas no diário, são indispensáveis para que consigamos compreender o modelo de comunicação desenvolvido em sala de aula. Vejamos mais um trecho do diário de campo, as anotações são do dia 04 de maio de 2017, todavia, relatos semelhantes foram recorrentes durante todo o período de observação:

> Desde o primeiro dia em que iniciei a observação em sala de aula até hoje, um fator tem despertado minha atenção: o evidente esforço da professora Clara Ramos em dialogar com os discentes e estimulá-los a participar das aulas. Logo nos primeiros encontros, cheguei a

> pensar que a minha presença estivesse influenciando tal comportamento. Mas, com o passar do tempo, através da convivência com a professora e depois de ouvir relatos espontâneos dos estudantes, tenho chegado à conclusão que a postura dialógica é uma característica marcante dela, apesar da agitação constante das duas turmas. Durante a aula de hoje, por exemplo, fiquei a observar a forma afetuosa com que ela se dirige aos alunos para tirar suas dúvidas, sempre demonstrando boa vontade para esclarecer o que for necessário, ouvindo-os atentamente e atribuindo grande importância aos questionamentos expostos: "Gente, prestem atenção, ouçam que pergunta interessante o colega fez! O que vocês acham? Alguém pensou nisso?". É perceptível seu esforço de fazer com que o discente se sinta acolhido e compreenda que ali é um espaço de aprendizado onde as dúvidas são sempre bem vindas e o que ele tem a dizer é considerado importante.

Por meio do fragmento acima é possível perceber que a postura adotada pela professora em sala de aula aproxima-se muito dos pressupostos educomunicativos e freirianos problematizados ao longo deste trabalho. Diferentemente das relações verticalizas e autoritárias abordadas por Martín-Barbero ao se referir à escola, o que se via naquela sala de aula era uma tentativa constante de estímulo ao aprendizado através da escuta atenta e das discussões em grupo. Entretanto, vale ressaltar que a dinâmica implementada nessa sala, através do trabalho da professora Clara Ramos, não reflete o modelo de comunicação predominante na escola. Por várias vezes, presenciamos situações conflituosas entre a direção escolar e os discentes, devido o "descumprimento das normas estabelecidas". A escola possui regras disciplinares bastante rígidas, sobretudo quando se trata das vestimentas e do comportamento em sala de aula. Logo na entrada da instituição, na guarita, deparamo-nos com o seguinte aviso: "Proibido entrar trajando bermuda, minissaia, short e camiseta. [...] Os alunos só poderão entrar trajados com o fardamento completo".

Acreditando se tratar de uma informação importante sobre a realidade do lócus pesquisado, resolvemos registrar a informação no diário de campo e também através da foto abaixo.

Figura 2: Normas expressas em cartaz na porta da escola

Fonte: arquivo pessoal

Inicialmente, acreditamos que tal norma se tratava apenas de mais um procedimento de segurança comum às escolas, e que, portanto, não seria necessário atribuir demasiada importância ao fato. Por isso, em um primeiro momento, a informação não foi registrada no diário de campo e nem através de fotografia. Todavia, com o passar do tempo, fomos percebendo que a instituição demonstrava ser muito rígida quanto a estes assuntos, o que, por vezes, desencadeava situações conflituosas, algumas das quais chegaram a atrapalhar o processo de implementação da segunda fase desta pesquisa. Iremos detalhar esses acontecimentos mais à frente, porém, resolvemos citá-los aqui para justificar o porquê desse registro, bem como, para que compreendamos a existência de uma diversidade de situações no contexto escolar, as quais dizem muito sobre o modelo de comunicação existente naquele espaço. Pois, se por um lado, temos a realidade da sala de aula da professora Clara Ramos, docente que se esforça para manter a horizontalidade na relação professor-aluno, por outro, presenciamos ocorrências "extraclasse" que evidenciaram relações distintas. Entretanto, no momento, iremos nos deter sobre as situações observadas em sala de aula, as quais foram imprescindíveis para traçar um perfil da docente e dos discentes da turma, etapa fundamental para nos auxiliar no processo de planejamento da segunda fase da pesquisa, marcada pela intervenção educomunicativa.

Sobre este aspecto, podemos relatar outras regularidades descritas no diário de campo: a dificuldade da professora em conseguir a atenção e a participação das

turmas nas atividades propostas era uma delas. Pois, mesmo esforçando-se para promover momentos mais dinâmicos e interativos, por vezes, a docente apresentava dificuldade em cumprir o que tinha planejado para a aula. O comportamento dos discentes se alternava entre uma excessiva agitação e uma quietude passiva. Diante deste cenário era possível notar o descontentamento da professora, que, apesar do empenho, muitas vezes, não conseguia despertá-los para a participação.

> A aula de hoje foi mais tranquila. Talvez um pouco tranquila demais para as expectativas da professora Clara. Na ocasião, ela procurou trabalhar algumas questões sobre gênero e tipologia textual, a partir de uma canção do Djavan. Enquanto explicava, pacientemente, a proposta da atividade, dois estudantes, que estavam logo à minha frente, nos fundos da sala, dormiam com tranquilidade. Outros dois, localizados mais ao centro, manuseavam seus smartphones, ignorando a presença da professora em sala de aula. A docente, incomodada diante da situação, pediu para que, naquele momento, os discentes guardassem os celulares e ficassem mais atentos às "discussões". [...] A atividade proposta deveria ser feita em grupo. A recomendação foi para que eles prestassem atenção na música e identificassem o gênero e as tipologias textuais que predominavam na canção. [...] Mais ao fundo, um discente balbuciou: "Êita música chata! Dá é sono". [...] A professora, na tentativa de ajudá-los, se deslocou de um canto a outro da sala, dirigindo-se a cada um dos grupos, procurando instigá-los a resolver as questões. Todavia, diante das reações pouco animadoras, ela decidiu assumir seu lugar à frente da sala e propôs a resolução das questões "à moda antiga", no quadro branco. Os estudantes, prontamente, se dispuseram a copiar as respostas sem qualquer questionamento e/ou reclamação.

A situação descrita acima, registrada no diário de campo em uma segunda-feira, 10 de abril de 2017, condiz com outros momentos nos quais a professora decidiu mudar a dinâmica expositiva da aula e propôs algo diferente. Ocasiões semelhantes se repetiram ao longo do período de observação, evidenciando o desafio de "conquistar" os discentes e conseguir envolvê-los nas atividades propostas. Desafio este que, mais tarde, também se apresentou para nós durante a fase de intervenção.

O comportamento desses estudantes sempre nos intrigava. Para eles, tudo parecia ser mais interessante que a escola, fazendo-nos lembrar as considerações de Jesús Martín-Barbero (2000, p.54) sobre o surgimento de um ecossistema comunicativo: "A primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias, com sensibilidades novas, muito mais claramente visíveis entre os mais jovens". De fato, a relação dos

discentes com essas tecnologias, sobretudo com os celulares, evidenciam um novo modo de se relacionar com o outro, seja ele professor ou colega de classe. Isto pode ser percebido através dos fragmentos do diário de campo já relatados. Os discentes utilizam esses dispositivos dentro e fora da sala de aula. Os diálogos presenciais vêm perdendo espaço para os bate-papos virtuais. No universo das "*selfies",* as formas se relacionar com a imagem também têm passado por transformações significativas, tornando-se perceptível um processo de "encenação" da vida por meio das fotografias veiculadas nas redes sociais da internet. Nesse contexto, mesmo diante dos esforços empreendidos por docentes como a professora Clara, a sala de aula parece ter se tornado um espaço desinteressante ao público jovem. Estamos lidando aqui com aquilo que Martín-Barbero (2000) chamou de um *sensorium* novo, uma experiência cultural nova na qual os estudantes "têm maior empatia cognitiva e expressiva com as tecnologias e com os novos modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e o distante" (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.54).

Para darmos sequência a essa problematização, enumeramos brevemente outras regularidades comportamentais observadas em sala de aula. Vejamos:

1. "Nas aulas de caráter mais expositivo, a professora costuma utilizar o Datashow. [...] Alguns discentes, por sua vez, preferem fotografar os slides através dos seus celulares, do que copiá-los no caderno".

2. "Diante da agitação, esforçando-se para ser ouvida, ela desligou os ventiladores da sala (que costumam fazer barulho) e pediu para que os alunos colaborassem com a aula".

3. "Pela terceira vez durante a aula, ela pediu, educadamente, para que os dois discentes guardassem o celular. Diante da insistência em utilizar os aparelhos, a professora resolveu recolhê-los, colocando-os sob sua mesa".

4. "À medida que discutia o conteúdo, ela também os provocava: 'Vocês concordam comigo? Discordam? Pode falar, gente. Qual a opinião de vocês?'. O silêncio incômodo, porém, reinava".

Os fragmentos acima também foram retirados do diário de campo. Por se tratarem de acontecimentos repetitivos, resolvemos relatá-los e discuti-los, dando continuidade à etapa de análise situacional. Há pouco falávamos da configuração de um ecossistema comunicativo marcado pela presença das tecnologias na vida dos jovens, processo que se expressa claramente nos trechos 1 e 3. Através do fragmento 1, percebemos a utilização de, no mínimo, dois dispositivos da "era tecnológica", o Datashow utilizado pela professora, e os celulares em uso pelos estudantes. Diante da presença desses aparatos, como afirma Martín-Barbero (2000), surgem novos modos de perceber e se relacionar com o tempo e o espaço. O Datashow, por exemplo, permite à professora melhorar o aproveitamento do tempo destinado às suas aulas, pois, em vez de escrever todo o conteúdo expositivo no quadro branco, ela já pode levá-lo pronto e incrementá-lo com recursos imagéticos e sonoros. Semelhantemente, o tempo dedicado à escrita pelos discentes também é reduzido, já que muitos optam por fotografar o que está sendo exposto nos slides, deixando de lado a caneta e o caderno. Deste modo, nota-se que tanto docentes quanto discentes, cada um a seu modo, estão se apropriando das TIC, porém, também é notável que essas tecnologias por si só não conseguem melhorar o nível de participação e aprendizado dos estudantes, fato que se confirma nos fragmentos 2, 3 e 4. Percebe-se que os smartphones dos estudantes, por inúmeras vezes, se configuram mais como instrumentos de disputa em relação à fala do professor, do que como potencializadores da sua prática. Todavia, precisamos reconhecer que, no contexto em análise, embora a docente apresente uma postura dialógica e busque promover dinâmicas e aulas que fogem do modelo meramente expositivo, ela, em nenhum momento, se apropriou dos meios, recursos e espaços virtuais frequentemente utilizados pelos discentes, quais sejam: os smartphones, as redes sociais da internet, a fotografia e etc.

Ressaltamos que, tal constatação não visa apontar falhas ou erros cometidos na prática docente, mas sim refletir e traçar possíveis caminhos de mudança que levem à participação e ao aprendizado crítico dos discentes. Esta etapa da pesquisa, por se tratar de uma fase de diagnóstico, através da análise situacional do campo, exige de nós uma investigação constante sobre o modelo que está posto, e, nesse processo, precisamos levar em consideração que as impressões de

regularidades observadas nem sempre estão às claras, pois, como nos lembra Winkin (1998, p.139), “coisas que não aparecem são talvez tão importantes quanto as que aparecem”. Nesse sentido, apontamos também a ausência de determinados comportamentos ou atitudes que poderiam gerar outros resultados, e, que por isso, serão levados em consideração na fase de intervenção deste trabalho.

Retomando aqui a problematização de outras regularidades citadas, podemos perceber por meio dos fragmentos 2 e 4, que o comportamento dos discentes variava da excessiva agitação, chegando ao ponto da professora ter que desligar o ventilador para ser ouvida, ao “silêncio incômodo” nos momentos de discussão. Como relatado, por mais que a docente tentasse provocar os estudantes, fazendo-os perguntas, pedindo uma opinião, demostrando respeito pelas suas falas e elogiando os mínimos gestos de participação, nada conseguia tirá-los daquela postura receptiva, passiva, típica de um modelo de educação bancária (FREIRE, 1997) no qual o estudante assume a postura de “depósito de informações”, de uma caixa a ser preenchida pelos conteúdos advindos do “detentor” de conhecimento.

Tal característica já se impunha como mais desafio a ser investigado na fase de intervenção: como conseguir a atenção desses educandos e, sobretudo, fazê-los assumir uma postura ativa diante dos conteúdos que lhe são passados?

Problematizando essas questões, encontramos na obra “**A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**” (2004), de George Yúdice, algumas reflexões que podem nos auxiliar a compreender o porquê desses jovens assumirem, na sala de aula, uma postura de meros receptores da informação, mesmo quando lhes é dado espaço para que sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem. Yúdice (2004) disserta sobre a existência de uma força performativa que, através das inúmeras imposições e pressões decorrentes do social e das relações institucionais, nos condiciona a assumir determinados comportamentos “normativos”. Assim, de acordo com ele, a performatividade:

> [...] se refere aos processos pelos quais identidades e entidades de realidade social são constituídas pelas repetidas aproximações de modelos (ou seja, o normativo), bem como por aqueles resíduos (‘exclusões constitutivas’) que são insuficientes. [...] à medida que a globalização se aproxima de culturas diferentes para contato mútuo, ela aumenta os questionamentos das normas e, com isso, instiga a performatividade. [...] O que conecta sujeito e sociedade são as forças performativas que os operam, por uma lado, para ‘arrear’ ou fazer convergir as muitas diferenças ou interpelações que

> constituem e singularizam o sujeito, e, por outro lado, para rearticular um maior ordenamento do social (YÚDICE, 2004, p. 53-54)

Diante das considerações de Yúdice (2004) sobre a existência de uma performatividade social, passamos a refletir sobre as possíveis forças performativas que podem ter influenciado o comportamento discente. Nesse sentido, acreditamos que a própria configuração do sistema escolar, tal como está posta, contribui significativamente para o posicionamento pouco questionador e, por vezes, inquieto dos estudantes. A instituição escolar, por mais que tenha passado por mudanças expressivas ao longo dos anos, ainda apresenta uma estrutura secular fortemente marcada pela hierarquização e disciplinarização do saber, processo que se expressa na própria configuração dos seus espaços, onde ainda predominam as salas de aula com carteiras enfileiradas que, por si só, já informam muito sobre o papel a ser assumido pelo educando no processo de aprendizagem. Dentro dessa estrutura, também marcada por uma série de normas a serem obedecidas (como a questão, já citada, da vestimenta), o estudante acaba assumindo uma performance que reflete a sua vivência (e "obediência") na escola ao longo de anos, já que tratamos aqui de discentes prestes a concluir o Ensino Médio.

Sobre este aspecto recorremos a Butler (1993, p.12 apud YÚDICE, 2004, p.92) para dizer que a performatividade é "[...] 'a reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas' sociais ou psicossociais disciplinares que produzem corpos 'sexuados', e, por extensão, corpos 'racializados'[...] ". Assim, a performatividade assumida pelos estudantes, ora quietos e passivos, ora agitados e "indisciplinados", pode refletir a reiteração de um conjunto de normas disciplinares estabelecidas que expressam a conformidade e/ou rejeição às identidades e papéis socialmente instituídos.

Segundo Martín-Barbero (2011) o sistema educativo do século XXI tem dois centros muito claros: a escola e o livro. E esta configuração reflete um contexto maior de centralização do saber instituído ao longo dos séculos: "[...] Dos mosteiros medievais às escolas de hoje, o saber conservou esse duplo caráter de ser, ao mesmo tempo, centralizado e personificado em figuras sociais determinadas" (Martín-Barbero, 2011, p. 126). Na escola, o professor é uma dessas figuras que, historicamente, adquiriu legitimidade como detentor do saber, cabendo ao aluno respeitar a autoridade desse sujeito e assumir o papel de receptor dos

conhecimentos a serem transmitidos. Diante deste cenário, como vimos, os discentes podem manifestar conformidade e/ou rejeição a esses papéis sociais determinados, assumindo performatividades que passam a se constituir pelas repetidas aproximações desses modelos.

Nessa perspectiva, o posicionamento, por vezes, passivo e calado, dos estudantes aproxima-se muito do modelo de escola hierarquizado do qual trata Martín-Barbero (2011a), onde o saber ficou "centralizado e personificado" na figura do docente, restando aos discentes a recepção inquestionável daqueles conteúdos. Semelhantemente, a inconformidade ou rejeição a esse modelo secular pode ser expressa a partir de outras performatividades, através da agitação ou "indisciplina" dos jovens, afinal, é preciso reconhecer que esses sujeitos estão imersos em uma nova dinâmica cultural que ultrapassa os muros e padrões instituídos pela escola. De acordo com Martín-Barbero (2011a), trata-se da dinâmica da comunicação, que faz parte do novo ecossistema comunicativo no qual vivemos.

> [...] Ela se concretiza com o surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado [...]. 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 escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional (MARTÍN-BARBERO, 2011a, p. 126).

Percebe-se, deste modo, a coexistência de duas dinâmicas significativamente distintas: aquela vivida pelo jovem dentro da escola, e uma outra disponível à palma da mão (marcada pelo saber disperso e fragmentado). Neste cenário, somos colocados diante de um grande desafio, o qual perpassa pelo imprescindível diálogo entre os campos da Comunicação e da Educação, e que não pode deixar de lado a existência das forças performativas que atuam nesse novo ecossistema.

3.2 Breves considerações sobre o trabalho de campo

Presenciamos, ao longo deste capítulo, uma diversidade de situações que nos informam muito sobre o modelo de comunicação existente na Escola de

Formação Técnica Juazeirense (EFTJ). De um lado, podemos identificar uma escola aberta à realização de projetos, e de outro, a ausência de engajamento efetivo de alguns membros da comunidade escolar nas atividades propostas, cenário que será melhor problematizado no capítulo seguinte.

Encontramos, porém, dentro deste mesmo ambiente, figuras dispostas a participar e contribuir com o trabalho educomunicativo, como os professores Pedro Freitas e Clara Ramos. Esta última, como vimos, permitiu o acompanhamento das suas aulas durante toda a fase de observação direta, possibilitando-nos compreender melhor a relação professor-aluno, bem como traçar um perfil/diagnóstico desses sujeitos em interação, processo indispensável para o planejamento da próxima etapa da pesquisa.

Neste capítulo, conseguimos evidenciar também a existência de um novo ecossistema comunicativo, marcado pela presença das TICs, que provoca novos modos de perceber e se relacionar com o espaço e o tempo, colocando diante da escola e de todos aqueles que se propõem a atuar no processo de formação da juventude, o desafio de construir espaços de ensino-aprendizagem condizentes com esta realidade.

Para isso, buscamos ainda compreender as regularidades comportamentais observadas em campo, sobretudo no que diz respeito à postura dos discentes em sala de aula, que acreditamos reiterar um conjunto de normas sociais determinadas ao longo dos anos. Nesse processo, as reflexões de Yúdice (2004) sobre a existência de uma “performatividade” foram fundamentais, permitindo-nos perceber que, em detrimento dos esforços da professora Clara Ramos, a instituição escolar ainda possui uma estrutura hierarquizada e centralizadora, que faz imperar um modelo telegráfico de comunicação.

Assim, levando em consideração todas essas observações e reflexões decorrentes da análise situacional em campo, denominada por Thiollent (2011) como fase exploratória, partiremos para o segundo momento desta pesquisa: a etapa de intervenção. Nesta fase, o nosso esforço será pela construção de um modelo orquestral de comunicação (WINKIN, 1998), fundamentado nos preceitos participativos e colaborativos da pesquisa-ação e dos referenciais educomunicativos.

CAPÍTULO 4
DA OBSERVAÇÃO À PRÁXIS EDUCOMUNICATIVA

Neste capítulo, iniciaremos o detalhamento de mais uma fase desta pesquisa: a etapa de intervenção educomunicativa. Afinal, não podemos esquecer, como já abordado, que a "Educomunicação é essencialmente práxis social" (SOARES, 2011b, p.13). Deste modo, em busca dessa práxis social transformadora, abordada por Ismar de Oliveira Soares (2011a, 2011b) e Paulo Freire (2013), procuramos colocar em prática um projeto educomunicativo construído coletivamente, levando em consideração as especificidades dos educadores e educandos observadas ao longo da fase exploratória.

Assim, logo após o término do período de observação direta em sala de aula, no dia 11 de maio de 2017, procuramos compartilhar nossas impressões a respeito do campo observado junto às duas turmas, como orienta Thiollent (2011) ao propor a realização dos seminários de planejamento objetivando examinar, discutir e tomar decisões sobre o processo de investigação. Nessa perspectiva, reunimo-nos com a professora Clara Ramos, para avaliar o melhor momento de concretização destes seminários, já que ela foi uma das poucas[21] professoras que concedeu o espaço de suas aulas para o desenvolvimento de algumas atividades do projeto.

Deste modo, as primeiras reuniões de planejamento foram realizadas inicialmente apenas com a professora. O objetivo destes encontros foi analisar o plano de aulas da disciplina de Língua Portuguesa, buscando espaços para a realização de atividades do projeto educomunicativo, as quais seriam desenvolvidas, sobretudo, no contraturno escolar, à tarde. Entretanto, como veremos adiante, o planejamento inicial teve que passar por modificações, levando em consideração o próprio ciclo da pesquisa-ação, o qual perpassa pela avaliação dos resultados das ações e pelo processo de (re)planejamento para melhora da prática.

Logo em seguida, após essas definições de cronograma, partimos para o planejamento junto aos principais sujeitos da pesquisa: os jovens. Nos primeiros

[21] O professor de informática, Pedro Freitas, também se mostrou disposto a conceder algumas de suas aulas para a realização de atividades do projeto, porém, as duas turmas escolhidas durante a delimitação da amostragem (2º ano A e 2º ano B matutinos) não tinham aulas junto a este professor, motivo que impossibilitou o aproveitamento de mais um espaço de trabalho.

encontros[22], socializamos as impressões sobre o período de observação e apresentamos o projeto para as duas turmas. Por se tratarem de duas turmas distintas e relativamente numerosas, realizamos a mesma dinâmica em momentos diferentes. No dia 25 de maio de 2017, reunimo-nos com a turma do 2º ano A. E já no dia 29/05 o encontro foi com a turma do 2º ano B.

A dinâmica desses dois primeiros encontros, fundamentada na proposta dos "seminários de planejamento", funcionou da seguinte forma:

1. Organizamos as carteiras da sala de aula em círculo, procurando romper com o padrão enfileirado e criar um ambiente mais propício ao diálogo.

2. Compartilhamos as impressões extraídas do período de observação e abrimos o espaço para ouvi-los.

3. Apresentamos toda a proposta do projeto de pesquisa, enfatizando o poder de decisão deles quantos aos rumos do projeto.

4. Abrimos o espaço para opiniões, dúvidas e sugestões.

5. E, por fim, definimos algumas deliberações para o projeto com base na discussão do grupo.

Esta foi a estrutura básica dos dois primeiros encontros, entretanto, para compreendermos melhor o planejamento inicial e algumas decisões relativas aos rumos do projeto, iremos detalhar um pouco mais desse processo, também registrado no diário de campo, que nos acompanhou até o final da pesquisa.

Um dos principais objetivos desses primeiros encontros foi identificar os discentes que tinham interesse em se engajar nas atividades do projeto (que não funcionaria com participação obrigatória) e definir qual seria a mídia ou as mídias norteadoras. Essas informações seriam imprescindíveis para um planejamento

[22] Esses encontros foram fundamentados na proposta de realização dos "seminários de planejamento" sugeridos por Thiollent (2011) para a pesquisa-ação. Todavia, informalmente, costumávamos chamá-los de reuniões de planejamento ou simplesmente encontros.

inicial, pois a partir do momento que soubéssemos o número de estudantes dispostos a participar das atividades, bem como as aspirações relativas ao projeto (entre elas o trabalho com a mídia escolhida por eles), conseguiríamos, enfim, organizar melhor o plano de ações.

4.1 Encontro do dia 25/05 – Turma 2º ano A

Neste primeiro encontro, após o período de observação, buscamos implementar uma dinâmica que favorecesse o diálogo e a participação dos discentes, empreendendo esforços para superar o modelo telegráfico da transmissão unidirecional à qual estavam acostumados. Nesse sentido, começamos por reorganizar a composição do espaço da sala de aula, desfazendo as fileiras de carteiras e colocando-as em círculo. O intuito foi proporcionar uma roda de conversa, onde todos podiam ser vistos e ouvidos pelos demais membros do grupo, objetivando, assim, romper com a estrutura meramente expositiva comum às aulas tradicionais.

Para início de conversa, procuramos recordá-los sobre o porquê da presença de um "observador" em sala de aula durante todo aquele período, lembrando-os que tal processo compunha uma das etapas da pesquisa, e que, a partir daquele momento, partilharíamos de nossas impressões "observacionais" para definirmos, em conjunto, os rumos do projeto. Deste modo, relatamos alguns aspectos observados, como o constante uso do celular dentro da escola e a pouca participação nas discussões propostas em sala de aula.

O tom da conversa não era de julgamento, mas de problematização. Queríamos ouvi-los sobre as regularidades comportamentais observadas, por isso, provocávamos: "Por que vocês não costumam participar tanto das aulas?" "Vocês acham que essas aulas poderiam ser diferentes?" "De que forma?" "O que mais atrai vocês para utilizar o celular?". Semelhantemente ao que foi notado na fase exploratória, poucos estudantes respondiam às provocações, mantendo a performatividade até então observada.

Seguindo o que foi pensado na nossa primeira reunião de planejamento junto à professora Clara Ramos, apresentamos o projeto de pesquisa também na estrutura de roda de conversa, deixando claro que os discentes poderiam

interromper e fazer os questionamentos que quisessem ao longo da explanação. Nenhum estudante pediu para falar no decorrer da apresentação, porém, logo após a exposição do projeto, muitos começaram a apresentar curiosidade quanto à oportunidade de trabalhar com as mídias e aprenderem novas técnicas de comunicação. Isto ocorreu porque durante a apresentação do projeto, procuramos expor algumas possibilidades de trabalho a partir de diferentes mídias: rádio, audiovisual (documentário/ curtas-metragens), jornal escolar, fotografia, blog, videoblog (vlog) e etc.

Após a apresentação, mais uma vez, abrimos espaço para comentários e sugestões. Neste segundo momento os estudantes participaram mais ativamente das conversações, e a maioria manifestou interesse em trabalhar com o audiovisual, escolhendo o curta-metragem como opção a partir da qual poderíamos iniciar a formação em comunicação. Aproveitamos a oportunidade para falar sobre a existência de equipamentos de rádio escola na instituição, lembrando aos jovens que poderíamos utilizá-los para produzir peças radiofônicas a partir das discussões norteadoras que aconteceriam durante as formações educomunicativas. Os discentes, porém, não expressaram qualquer interesse em trabalhar a partir da rádio. Com base nos comentários deles, percebemos que esta mídia não se mostrava atrativa para os estudantes daquela turma. Diante deste cenário, decidimos, coletivamente, que as formações técnicas teriam como base o audiovisual, resultando na produção de um curta-metragem com temática que ainda seria problematizada nos próximos encontros.

Este momento de escuta ajudou-nos a entender também o porquê dos educandos terem escolhido o audiovisual, e, mais especificamente, o curta-metragem como gênero a ser trabalhado nas formações. Os discentes relataram que já tinham assistido alguns curtas-metragens produzidos pelas turmas do professor de informática, Pedro Freitas, e que no ano anterior, uma das produções havia sido premiada no concurso de vídeos realizado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. O referido curta-metragem, que tratava sobre gravidez na adolescência, concorreu com todas as outras escolas da rede estadual e foi o vencedor. O fato de poder protagonizar essas produções e ser reconhecido por elas despertava o interesse dos jovens.

A escolha pelo audiovisual também refletia a realidade observada na fase exploratória, afinal, como vimos, os estudantes costumavam registrar tudo em imagens através das câmeras dos seus smartphones. Outra característica que chamava atenção era o fato de gostarem de protagonizar as imagens por meio das inúmeras *selfies* registradas durante o intervalo entre as aulas.

O interesse pelo audiovisual se manifestou também na dinâmica que propomos em seguida. Os discentes foram orientados a formar duplas e realizar uma entrevista sobre consumo midiático junto ao parceiro ou parceira. Após a realização da entrevista, eles deveriam socializar as informações com os demais membros do grupo. O intuito da dinâmica foi adquirir mais conhecimento sobre o contexto midiático vivenciado por esses jovens, e, sobretudo, entrosá-los mais, permitindo que encontrassem gostos em comum com os demais colegas.

Para auxiliá-los na atividade, entregamos um roteiro de entrevista[23] com as questões norteadoras da conversação. Os questionamentos foram elaborados com uma linguagem simples, coloquial, para evitar incompreensões ou constrangimentos. As cinco perguntas norteadoras versavam sobre assuntos como interesse por leitura, televisão, música, internet e etc.

Durante a realização das entrevistas entre as duplas, os estudantes se dedicaram à atividade e cumpriram o que foi proposto. Porém, no momento de socialização das informações junto aos demais membros do grupo, a sala foi tomada por um grande alvoroço. Por mais que orientássemos sobre a necessidade de respeitar o espaço de fala dos outros, dedicando atenção às colocações dos colegas, eles pareciam ignorar estas orientações. Todos buscavam falar ao mesmo tempo. Alguns discentes, mais tímidos, esforçavam-se para compartilhar o que tinham realizado, mas, diante da agitação, não conseguiam espaço. A professora Clara, que também auxiliava na atividade, ainda tentou conter os ânimos da turma. Quando, enfim, conseguimos um pouco mais de tranquilidade, restava pouco tempo para finalizar o que tínhamos planejado para desenvolver no espaço, de duas aulas de Língua Portuguesa, concedido pela docente. Deste modo, esse segundo momento, de socialização das entrevistas, foi prejudicado.

Mesmo diante deste cenário, obtivemos informações importantes sobre o perfil de consumo midiático desses jovens, pois, além das anotações realizadas

[23] O roteiro de entrevista, utilizado na dinâmica, está disponível nos apêndices deste trabalho.

entre o alvoroço das falas, alguns discentes devolveram o roteiro de entrevista com as respostas. A nossa proposta não previa o recolhimento desses roteiros, o intuito era, de fato, aumentar o entrosamento entre os discentes, e realizar um momento de socialização, fazendo-os exercitar a escuta e respeito ao lugar de fala dos demais membros. A coleta dessas informações sobre os "gostos midiáticos", daria-se no espaço destinado ao compartilhamento das entrevistas na roda de conversa. Todavia, algumas duplas (sete, no total) haviam organizado as respostas no roteiro e, espontaneamente, nos devolveram. Um acontecimento não planejado que nos forneceu mais informações sobre o perfil de consumo midiático daqueles educandos, confirmando também algumas regularidades comportamentais observadas na fase exploratória, como o envolvimento desses jovens com as redes sociais da internet e aplicativos de mensagens instantâneas. Fato que se tornou perceptível ao conferirmos as respostas dadas aos seguintes questionamentos: "Você costuma acessar a internet? Quais os sites/páginas que você costuma acessar?". O resultado foi o seguinte: das sete duplas que devolveram o roteiro com as respostas, todas as sete responderam "sim" à primeira pergunta, afirmando que costumavam acessar a internet. Isto corresponde a 14 estudantes, pois o roteiro trazia, separadamente, as respostas de cada membro da dupla.

Em relação ao segundo questionamento: Quais os sites/páginas que você costuma acessar? 12 dos 14 estudantes responderam que costumavam acessar redes sociais da internet e aplicativos de mensagem instantânea, citando diretamente o *Facebook* e o *WhatsApp*.

Os discentes também fizeram referência a outros acessos na rede, todavia, em menor escala que os já citados.

- Sites/blogs de esporte: uma citação.
- Sites/blogs de poesia: uma citação.
- Sites de jogos (games): quatro citações.
- Sites de música: duas citações.
- Utilização da internet para pesquisa escolar: duas citações
- Acesso ao *youtube* (canal de vídeos): quatro citações.

Por se tratar de uma questão aberta, porém bastante objetiva, muitos discentes foram diretos ao se expressar. Alguns colocaram como resposta unicamente os termos “redes sociais” ou “*facebook* e *Whatsapp*”, o que não significa, obviamente, que eles acessem apenas esses conteúdos. Outros estudantes, como vimos, citaram, além das redes sociais, outras opções: sites ou blogs de esportes, games, músicas, vídeos e etc. No entanto, com auxílio também das informações coletadas durante o período de observação, tornava-se nítido que o envolvimento mais significativo dos jovens, de fato, era com as redes sociais da internet e aplicativos de mensagens instantâneas, os quais, frequentemente, foram utilizados dentro da sala de aula. Fato que reflete uma tendência já identificada em pesquisas de maior abrangência, como a já citada TIC Kids Online Brasil, que traz dados bastante expressivos sobre este universo, mostrando que 90% dos jovens de 9 a 17 anos possuem pelo menos um perfil em rede social.

Poderíamos refletir aqui sobre outras questões apresentadas no roteiro de entrevista, todavia, como ressaltamos no início, a nossa intenção com a dinâmica foi, principalmente, entrosá-los a partir das afinidades compartilhadas, e possibilitar o exercício da escuta e respeito à fala do outro. Além, é claro, de conhecer um pouco mais sobre o universo midiático vivenciado por esses jovens, adquirindo informações significativas para traçar estratégias de abordagens contextualizadas com esta realidade. Não cabendo aqui, porém, analisar cada questão isoladamente, o que ultrapassaria o objetivo desta pesquisa, afinal os outros questionamentos tratam de preferências musicais, de filmes, novelas e etc., os quais, embora sejam relevantes, dão margem a análises que ultrapassam os objetivos deste trabalho. Ressaltamos, no entanto, que ao longo do desenvolvimento desta fase de intervenção, retomaremos algumas dessas questões para justificar determinadas escolhas de abordagem. E, em seguida, ao trazer o relato do encontro junto à turma do 2º Ano B, a discussão também será retomada.

Por fim, após a realização de todos esses momentos descritos, solicitamos que, aqueles discentes que tivessem interesse em participar do projeto, comprometendo-se a comparecer também nas oficinas de formação a serem realizadas no contraturno (tarde), se manifestassem. Ressaltamos que tudo seria planejado junto com eles, e que marcaríamos um próximo encontro para definirmos os melhores dias e horários de realização das oficinas educomunicativas. Diante do

exposto, 15 estudantes manifestaram interesse em fazer parte do grupo, assinando a lista destinada aos interessados.

4.2 Encontro do dia 29/05 – Turma 2º ano B

Este segundo encontro, realizado com a turma "B", seguiu o mesmo itinerário planejado e realizado com a turma "A". Por isso, não iremos repetir aqui a sequência exata a partir da qual as atividades foram realizadas. O destaque será dado apenas às especificidades que diferenciaram este encontro do anterior. Neste sentido, começamos por destacar uma pequena mudança no planejamento das atividades propostas para este novo encontro.

Considerando as informações sobre o perfil de consumo midiático dos jovens como importantes para a pesquisa, e avaliando a dinâmica de entrevistas realizada anteriormente, resolvemos implementar pequenas mudanças na atividade. Percebendo, como visto na turma do 2º ano A, que o momento de socialização dos conhecimentos havia sido prejudicado devido à agitação da turma, fato que atrapalhou a coleta dessas informações, decidimos então reorganizar o roteiro de entrevista[24] e aplicá-lo individualmente, seguindo a estrutura de um questionário a ser devolvido para análise. Acreditávamos que, por se tratar agora de um "documento" a ser recolhido, os estudantes dedicariam mais atenção à atividade, como, de fato, aconteceu.

A mudança buscou também um melhor aproveitamento do tempo[25] destinado à atividade, por isso, possibilitamos que já no questionário o discente manifestasse ou não o interesse em participar do projeto. Não sendo necessário, assim, proporcionar mais um momento apenas para que os estudantes declarassem o interesse em fazer parte do grupo. Ali mesmo eles poderiam expressar a disponibilidade para participar do projeto, bem como, a melhor opção de horário para realização das atividades. Este item estava contemplado na 6ª e última pergunta do questionário: "Você tem disponibilidade para participar do projeto durante o contraturno (tarde ou noite, especifique)?".

[24] O novo roteiro de entrevista, reelaborado, também está disponível nos apêndices deste trabalho.
[25] O tempo destinado à atividade era de 1h30min, correspondendo às duas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, cada aula com duração de 45min.

Com esta mudança, já poderíamos saber, através dos questionários, quantos discentes se interessavam pelo projeto, e qual era o melhor turno para realização das atividades. O nosso objetivo foi trabalhar com um planejamento que levasse em consideração a disponibilidade da maioria.

Nesse processo, um comportamento regular entre os estudantes que respondiam aos questionários chamou atenção: mesmo tratando-se de uma atividade individual, eles trocaram informações entre si, demonstrando curiosidade em saber quais eram os cantores, bandas, filmes, séries, entre outras coisas, que os colegas costumavam consumir. Deste modo, tornava-se visível o entrosamento entre os grupos, os quais compartilhavam inúmeros “gostos” em comum, cumprindo, assim, um dos principais objetivos da atividade.

Além disso, tal comportamento evidencia o quanto esses jovens gostam de conversar sobre os conteúdos midiáticos que consomem diariamente, mas que pouco são abordados em sala de aula. Fato que se expressou também no momento de socialização das informações, pois, mesmo tratando-se da aplicação de questionários individuais, dedicamos um espaço de tempo para instigá-los a compartilhar as respostas, orientando-os, mais uma vez, a respeitar o espaço do outro, para que todos pudessem falar, ouvir e serem ouvidos. Afinal, a construção de um modelo orquestral de comunicação, como propunha Yves Winkin (1998), perpassa pela partilha de sentidos, pelo pôr em comum e estar em relação com o outro, processo que começou a se apresentar já durante a aplicação do questionário e se repetiu no momento de socialização. Desta vez, diferentemente da turma anterior, a conversação ocorreu tranquilamente, contando com a participação de muitos estudantes, os quais demonstraram empolgação em falar da música ou filme que curtiam.

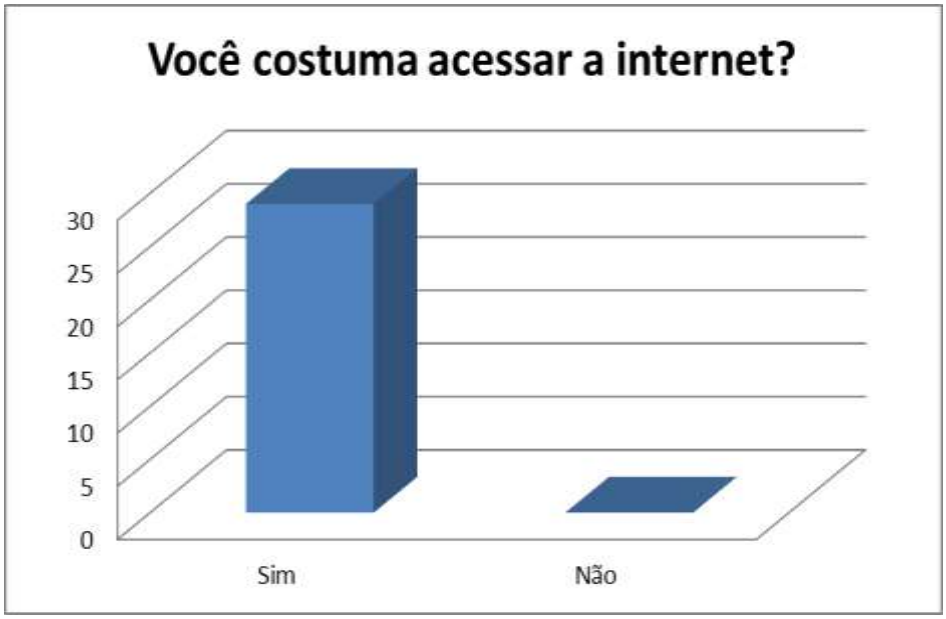
Os momentos iniciais deste encontro, do dia 29/05, também contaram com uma participação mais expressiva dos discentes. No momento de apresentação do projeto à turma, alguns alunos fizeram perguntas e tiraram dúvidas sobre como seria o processo de formação e planejamento coletivo. Aproveitamos o momento para lembrá-los que a mídia a ser trabalhada seria escolhida por eles, de acordo com as afinidades do grupo, e, do mesmo modo, os dias e horários de formação e planejamento seriam decididos de acordo com a disponibilidade da maioria. Diante do exposto, 11 estudantes do 2º ano B manifestaram interesse, fato que se

confirmou com as respostas dos questionários. Vale destacar, porém, que alguns alunos, embora afirmassem ter vontade de participar do projeto, alegaram não poder fazer parte do grupo devido a motivos como trabalho, estágio, questões familiares (diziam ajudar os pais em casa) e distância da escola, pois muitos discentes eram da zona rural e relataram a dificuldade de retornar no contraturno para participar das atividades. Diante destas alegações, ressaltamos que as oficinas educomunicativas e reuniões de planejamento não ocorreriam durante todos os dias da semana, e que os dias e horários seriam definidos com eles, de acordo com a disponibilidade da maioria. Além disso, como previsto no planejamento inicial, realizado junto à professora Clara Ramos, algumas ações aconteceriam durante as aulas de Língua Portuguesa, buscando, inclusive, traçar um diálogo entre os objetivos da disciplina e a educomunicação. Nestes momentos, toda a turma poderia participar.

Em relação à mídia escolhida por esta turma, todos foram unânimes em querer trabalhar com fotografia, evidenciando, mais uma vez, a afinidade dos discentes com a imagem. Pois, semelhantemente à turma anterior, foram apresentadas várias possibilidades de trabalho com diferentes meios, mesmo assim, a escolha refletiu o interesse dos jovens pelo universo imagético, bem como a recusa por outras linguagens, como o rádio. Ao tentarem justificar sua evidente rejeição à linguagem radiofônica, percebemos que os jovens atribuem a esse meio de comunicação um caráter “antigo”, ultrapassado. Quanto à fotografia, notamos que, ao longo do trabalho de campo, esta foi uma linguagem muito presente na vida dos estudantes, os quais fotografavam não apenas a si mesmos, como também os slides trabalhados em sala de aula.

Semelhantemente à turma anterior, outro fator que se tornou evidente entre os jovens do 2º ano B foi a significativa afinidade com o universo de possibilidades ofertadas pela internet. Cenário que se confirmou através das informações coletadas por meio dos questionários respondidos por 29 estudantes desta turma. Diante do seguinte questionamento: “Você costumar acessar a internet?”, todos os discentes foram unânimes em responder que sim.

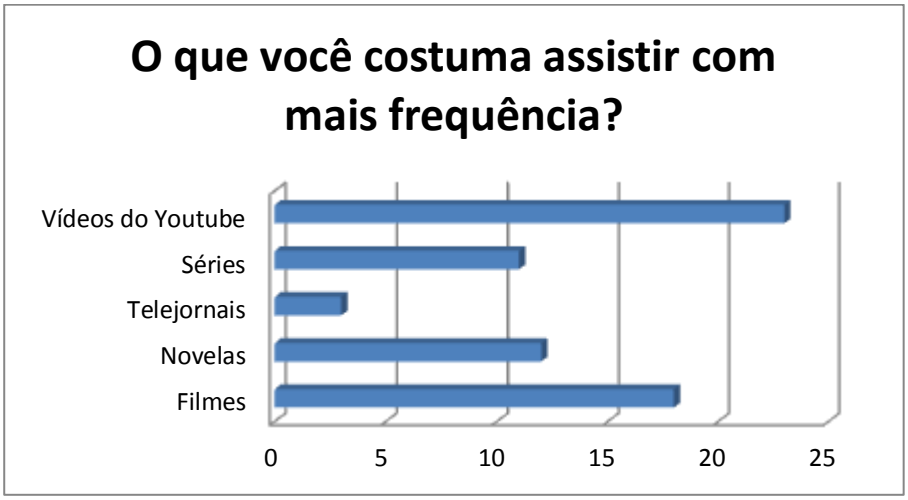
Gráfico 2 –Você costuma acessar a internet?



Fonte: própria

Percebemos, por meio do gráfico 2, que os estudantes estão cada vez mais conectados à multiplicidade de linguagens ofertadas pela internet, espaço que reúne em um só lugar tudo aquilo que os meios de comunicação tradicionais produzem: textos, vídeos, sons e imagens, porém, dentro de uma estrutura muito mais dinâmica e interativa, própria do novo ecossistema comunicativo abordado por Martín-Barbero (2011a,b). Fator que se revela também no gráfico seguinte:

Gráfico 3 – O que você costuma assistir com mais frequência?



Fonte: própria

Para responder ao questionamento expresso no gráfico 3, os discentes puderam escolher mais de uma opção, por isso optamos por esquematizar essas informações através do gráfico de barras, o qual nos permite comparar melhor as múltiplas escolhas.

O gráfico 3 revela, mais uma vez, o significativo envolvimento dos jovens com a web, pois 23 dos 29 alunos que responderam ao questionário, afirmaram assistir com mais frequência ao Youtube, plataforma de compartilhamento e distribuição de vídeos que só existe na internet e que possibilita ao usuário, sobretudo, divulgar suas próprias produções audiovisuais. Ou seja, por meio desse canal, o jovem internauta pode não apenas assistir aos vídeos, como também exibir suas próprias produções na rede, assumindo o papel de emissores e produtores. Processo frequentemente discutido nos estudos sobre formações educomunicativas, pois, conforme Citelli (2011, p.60-61), a educomunicação reconhece que as relações media-escola são marcadas, agora, "por novos dispositivos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação", sendo a internet um dos principais espaços onde este fenômeno acontece.

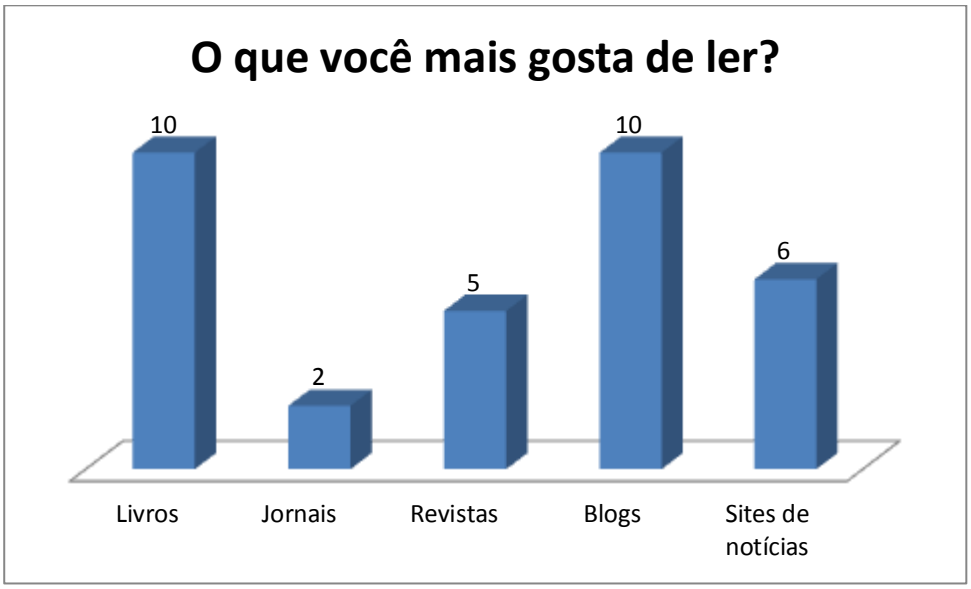
O acesso desses estudantes aos conteúdos da web pode ser ainda maior do que imaginamos, principalmente se levarmos em consideração que as outras opções audiovisuais apresentadas no questionário (séries, telejornais, novelas e filmes), embora sejam veiculadas frequentemente na televisão, também podem ser encontradas na internet. Além disso, são cada vez mais comuns as Smart TVs, também chamadas de televisões inteligentes ou TVs híbridas, que agregam funções multimídia e de navegabilidade on-line aos televisores, agora também conectados à internet. Diante desta nova realidade, segundo Martín-Barbero (2011a, p.130-132):

> O cidadão de hoje pede ao sistema educativo que o capacite a ter acesso à multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais se produzem as decisões que o afetam, seja no campo de trabalho, seja no âmbito familiar, político e econômico. [...] Só assumindo a tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura é que a escola poderá inserir-se de novo nos processos de mudança atravessados pela nossa sociedade e interagir com os campos de experiência em que se processam essas mudanças.

Percebemos, assim, que essa tecnicidade midiática, para a qual Martín-Barbero (2011a) chama atenção, já é uma realidade vivenciada pelos educandos da Escola Técnica (EFTJ), "o problema está em saber se a escola vai ser capaz de

ensinar a ler livros não só como ponto de chegada, mas também de partida para outra alfabetização, a da informática e das multimídias" (p.130). Reflexão ainda mais necessária quando consideramos a resposta dos estudantes ao seguinte questionamento: "O que você mais gosta de ler?". O gráfico a seguir expressa esse resultado.

Gráfico 4 – O que você mais gosta de ler?



Fonte: própria

O gráfico 4 evidencia uma tendência que já vem sendo revelada ao longo deste trabalho e que agora se confirma: a internet tem se tornado um espaço de leitura bastante significativo para os jovens. Assim como no questionamento anterior, os discentes puderam escolher mais de uma opção entre as múltiplas escolhas ofertadas. Diante disso, obtivemos um resultado bastante significativo: os suportes de escrita "livro" e "blog" são os que, proporcionalmente, os estudantes mais gostam de ler. Ou seja, novamente, uma plataforma on-line, no caso o blog, é citada como preferência pelos estudantes. Além disso, os sites de notícias também foram citados por um número significativo de jovens quando comparados proporcionalmente aos outros itens. Outra informação importante que pode ser observada no gráfico é o baixo interesse dos jovens pela leitura de suportes "noticiosos" impressos, como revistas e jornais. Esta parece ser uma tendência em relação aos meios de comunicação tradicionais, já que, como vimos, o rádio também

não desperta o interesse dos discentes, cada vez mais acostumados à leitura e interação com hipertextos[26].

Mais um dado significativo relativo ao interesse dos jovens pela leitura foi o seguinte: dos 29 estudantes que responderam ao questionário, três deles não marcaram nenhuma das opções disponíveis (livros, jornais, revistas, blogs, sites de notícia), pois afirmaram não gostar de ler. Um desses discentes justificou sua resposta: "Não gosto de ler. Prefiro assistir", fato que ressalta, mais uma vez, a afinidade com o audiovisual. Outro estudante acrescentou às opções existentes no questionário, o item "WhatsApp" como único suporte de leitura que despertava seu interesse, ou seja, novamente se expressa a preferência por uma mídia que necessita da internet para funcionar e se manifesta através de hipertextos, permitindo, em um mesmo espaço, o contato com a linguagem escrita, bem como com sons, imagens e vídeos. É nesse sentido que Magda Soares (2002, p.146) ressalta a existência de novas práticas de leitura e escrita que nascem do contato com a "era digital".

> A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] A hipótese é de que essas mudanças tenham conseqüências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Estas novas formas de se relacionar com os suportes de leitura e escrita, relatadas por Magda Soares (2002), vem se manifestando entre os sujeitos desta pesquisa desde o período de observação direta em sala de aula. Por isso, ao partir para a próxima etapa deste trabalho, procuramos, nas oficinas, considerar a existência desse novo ecossistema comunicativo, mais dinâmico e interativo que

[26] De acordo com informações do site http://educacao.globo.com, "o hipertexto é uma forma de escrita e leitura não linear, com blocos de informação ligados a palavras, partes de um texto ou, por exemplo, imagens. No mundo contemporâneo, com o excesso de informações, a narrativa ganha uma estrutura hipertextual, com forma de organização em rede, facilitando a interatividade entre textos necessária para a busca da informação com mais rapidez. No hipertexto, o leitor passa a ter uma participação mais ativa, pois ele pode seguir caminhos variados dentro do texto, selecionando pontos que o levam a outros textos ou outras mídias para complementar o sentido de sua leitura. O leitor torna-se, assim, um coautor do texto, pois constrói tramas paralelas de acordo com seu interesse".

outrora. Ressaltamos aqui, porém, como destaca Kaplún (1999) e Ismar Soares (2011b), que, embora seja necessário considerar os novos processos de interação decorrentes das relações com as TICs, o trabalho educomunicativo ultrapassa o caráter estritamente midiático e tecnológico, fazendo dialogar as novas e "velhas" formas de letrar existentes. Afinal, acreditamos que "[...] não adianta inserir aparatos tecnológicos dentro da sala de aula, se as relações continuarem baseadas no autoritarismo, na dependência e na prepotência" (ALVES, 2008, s.p). Fundamentados na educomunicação, propomos uma formação dialógica, participativa e problematizadora, a qual leva em consideração a diversidade de práticas de leitura e escrita que envolve todo o processo educativo.

Por fim, gostaríamos de abordar mais um dado significativo obtido através do questionário de consumo midiático. Semelhantemente à turma do 2º ano A, o 2º ano B também revelou que as redes sociais da internet são o tipo de conteúdo que eles mais costumam acessar na rede, processo que já se evidenciava desde a fase exploratória desta pesquisa. Vejamos o gráfico:

Gráfico 5 - Quais os sites/páginas que mais costuma acessar?

Fonte: Própria

Em relação a este questionamento, 28 dos 29 estudantes disseram que costumam acessar com mais frequência redes sociais da internet, como Facebook, Instagram, Twitter e Whastapp, reiterando, assim, um cenário que temos

evidenciado ao longo deste trabalho. Outro fator significativo é que, mesmo tendo manifestado, no gráfico 4, um interesse maior pela leitura de “sites de notícias”, quando se trata do que mais gostam de acessar na internet, os jovens manifestaram uma afinidade maior com as redes sociais e com os conteúdos de entretenimento e esporte (que também podem ter sido considerados por eles ao responder ao questionamento que deu origem ao gráfico 4).

Como veremos, todas essas informações, relativas ao universo midiático vivenciado pelos jovens, serão consideradas no momento de planejar as ações educomunicativas, partindo, todavia, de uma perspectiva crítica que não atribui às TIC, por si só, a salvação do modelo escolar. Na verdade, acreditamos que as relações que se estabelecem a partir dessas mídias são mais significativas para os processos de ensino-aprendizagem, fazendo-se necessário compreender que estamos diante de uma nova dinâmica educacional e comunicacional que não pode ser ignorada. É nesse sentindo que compartilhamos dos pressupostos educomunicativos os quais sugerem não apenas uma formação “midiática”, mas, sobretudo, participativa, alicerçada em um ideal de relações democráticas e inclusivas (SOARES, 2011b). Como destaca Winkin (1998, p.202), trata-se, também, “de mostrar como as NTIC[27] contribuem para a instauração de uma outra dinâmica em diferentes ambientes de trabalho coletivo”.

4.1.2 Algumas considerações sobre os encontros

Estes dois primeiros encontros, além de fornecerem informações importantes para o planejamento das oficinas educomunicativas, como o número de interessados no projeto e a mídia a ser trabalhada durante as formações, ajudou-nos também a conhecer um pouco mais sobre o universo de interesse desses jovens. Afinal, nos dois encontros, apesar das especificidades apresentadas, tornou-se notável a empolgação dos discentes pela temática midiática e o quanto eles gostavam de falar sobre o assunto com os demais colegas, fato que se confirmou na dinâmica proposta e durante a participação na escolha da mídia a ser trabalhada nas formações.

[27] Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Diante disso, julgamos ainda mais necessária uma aproximação dialógica entre os campos da educação e da comunicação. A ausência deste diálogo contribui para tornar a escola um ambiente desinteressante ao jovem, pois, como vimos, as metodologias vigentes não conseguem dar conta das novas relações que surgem a partir do contato com as TIC. Os discentes demonstram uma grande facilidade de manusear essas mídias, e ressignificam os seus usos, como no exemplo, já citado, em que os alunos utilizam os smartphones para registrar, em fotografia, aquilo que está escrito no quadro ou nos slides elaborados pela professora. De acordo com Martín-Barbero (2011b, p.206):

> [...] essa empatia dos jovens com as novas tecnologias é uma empatia cognitiva, modos de relação com o saber que passam por essas tecnologias, mas empatia expressiva também. Novos modos de dizer, novos modos de narrar, que passam por estas novas sensibilidades.

Nesse sentindo, a escola precisa considerar essas novas sensibilidades e possibilitar uma formação que rompa com o modelo secular de transmissão do saber, modelo este que, embora já tenha sido "internalizado" pelos estudantes através das forças performativas atuantes ao longo da formação escolar, ainda gera inquietação e "rebeldia". Para Martín-Barbero (2011b, p.202), os jovens querem nos dizer, "de maneira confusa, desconexa, raivosa, violenta, [...] que não cabem mais na nossa cultura". Segundo ele, nesse novo ecossistema comunicativo, "a escola está perdendo importância por ser incapaz de interagir com o horizonte cultural dos jovens" (p.210).

Portanto, este será o nosso esforço durante as formações educomunicativas: interagir com o horizonte cultural dos discentes, promovendo o diálogo entre os campos da educação e da comunicação. Foi pensando nisso que buscamos, por meio da dinâmica da entrevista (inicialmente em dupla, e depois individual), conhecer um pouco mais desse horizonte permeado pelo consumo midiático, para, só assim, interagir com essa realidade. O objetivo desta nova perspectiva formativa, fundamentada na educomunicação, não é substituir as formas tradicionais de ensino-aprendizagem, mas sim de encontrar maneiras de ampliá-las ou ressignificá-la a partir desse novo ecossistema comunicativo, como procuramos colocar em

prática por meio da parceria com a disciplina de Língua Portuguesa, que será detalhada mais a frente.

A empatia dos jovens com as TIC, abordada por Martín-Barbero (2000, 2011a, 2011b) e já evidenciada no período de observação direta, manifestou-se, mais uma vez, nestes dois encontros. No momento de apresentação do projeto às turmas, quando começávamos a expor as possíveis mídias a serem trabalhadas, já se podia notar uma mudança de comportamento nos discentes, pois eles passavam a demonstrar curiosidade, cochichando com os colegas, começando a fazer perguntas sobre o assunto. O que não aconteceu, como vimos, em outros momentos do encontro, nos quais os estudantes permaneciam calados.

Semelhantemente, como relatado, a aplicação do questionário sobre consumo midiático, na turma do 2º ano B, também propiciou um momento de troca de informações entre os estudantes, o qual ocorreu naturalmente. Fato que se repetiu na ocasião da socialização, quando os jovens, de forma espontânea, compartilharam os seus gostos midiáticos com os demais colegas. Deste modo, para nós, tornava-se cada vez mais nítida, essa empatia cognitiva e expressiva do público juvenil com as TIC, fazendo-nos acreditar, como defende Martín-Barbero (2011b), que os novos modos de relação com o saber perpassam por essas tecnologias, argumento que tem ganhado força após a análise dos questionários de consumo midiático, bem como por meio da observação direta dos eventos ocorridos no campo pesquisado.

4.3 Novos encontros

Como vimos, nos dois primeiros encontros com as turmas, conseguimos, em conjunto, realizar alguns encaminhamentos importantes, definindo a mídia a ser trabalhada durante as formações e o número de participantes de cada grupo. Entretanto, devido às limitações de tempo, restaram outras questões a serem discutidas com o grupo antes do início das oficinas, como a regularidade dos encontros, e a disponibilidade de dias e horários da maioria. Neste sentido, na semana seguinte aos primeiros encontros, nos dias 01 e 05 de junho, realizamos mais uma reunião com as turmas para definir essas questões. Novamente, contamos com o auxílio da professora Clara Ramos, que nos concedeu mais uma

aula para definirmos essas questões, bem como, auxiliou-nos a mediar o planejamento junto à turma.

No dia 01 de junho de 2017, quinta-feira, o encontro de planejamento foi com a turma do 2º ano A. Discutimos, junto aos interessados, quais seriam os melhores dias e horários para a realização das oficinas. Todos foram unânimes em relação ao turno escolhido: as formações aconteceriam à tarde, pois facilitariam o deslocamento de alguns discentes da zona rural (que tinham mais facilidade em conseguir transporte neste horário) e também da própria área urbana, já que muitos estudantes alegavam a resistência dos pais em liberá-los à noite, pois moravam em bairros mais afastados da escola.

Conseguimos definir também, sem dificuldades, os dias e horários das formações com esta turma, já que os estudantes se mostraram interessados no projeto, sugerindo alternativas possíveis. Assim, ficou definido que as oficinas seriam realizadas nas segundas e quintas-feiras, com duração de 1h30min, das 15h às 16h30. Nestas oficinas, começaríamos a problematizar também os temas de interesse do grupo, os quais iriam nortear as discussões para além da formação técnica na mídia escolhida. Guiados pelos pressupostos da educomunicação, o nosso objetivo ia muito além de ensiná-los a "manusear" equipamentos.

> Sob esta perspectiva, a comunicação passa a ser vista como relação, como modo dialógico de interação do agir educomunicativo. [...] Trata-se de um modo de interação que afasta a ótica puramente instrumental da tecnologia comunicativa e informativa (SOARES, 2011a, p.23).

Nesse sentido, compreendendo a comunicação enquanto relação, dialogando com estudiosos como Paulo Freire (2013), Mário Kaplún (1999), Martín-Barbero (2011a, 2011b) e Yves Winkin (1998), procurávamos planejar as formações de forma a situar os meios "a partir de um projeto pedagógico mais amplo", no qual a própria comunicação poderia se tornar o eixo norteador dos processos educativos (SOARES, 2011).

Assim, guiados por essa perspectiva, deixamos acertado também, neste encontro, a primeira oficina educomunicativa com os 15 discentes do 2º ano A, a ser realizada na quinta-feira, 08 de junho. Processo que será detalhado posteriormente.

Do mesmo modo, buscamos realizar os mesmos encaminhamentos com a turma do 2º ano B. De antemão, através dos questionários, já sabíamos o turno de preferência dos discentes, que, por motivos semelhantes à turma anterior, também optaram pelas formações à tarde. Ficando por definir apenas os dias e horários.

Dessa forma, na segunda-feira, 05 de junho, procuramos planejar essas questões junto à turma do 2º ano B. Alguns discentes haviam faltado (o que era bastante comum acontecer), mas nove dos 11 inscritos estavam presentes, permitindo definir o que tínhamos proposto para o encontro.

Os discentes optaram pela realização das oficinas nas terças e quartas-feiras, com duração de 2h, das 14h00 às 16h00. Alguns manifestaram interesse pela quinta-feira, ocasião na qual sugerimos que poderíamos realizar uma formação conjunta com a outra turma. Todavia, após discutir muito a questão, concluímos que a quarta-feira também seria um bom dia para os encontros, e assim ficou definido.

Vale destacar que a nossa intenção inicial foi formar um único grupo de trabalho, porém, diante da proposta de planejamento colaborativo, através da pesquisa-ação, ocorreu, como vimos, que as turmas optaram por mídias distintas e apresentaram também disponibilidades diferentes. Sendo assim, optamos por fazer prevalecer a escolha dos discentes, pois, para nós, esta seria uma forma de demonstrarmos que eles tinham autonomia para definir os rumos do projeto, fazendo-os se sentir parte de todas as ações realizadas.

Além disso, este não era um planejamento fechado, mudanças poderiam ser realizadas visando uma melhora da prática e dos efeitos dessas ações, proposta implicada, como já mencionado, no ciclo básico da investigação-ação, sugerido por Tripp (2005).

Semelhantemente, Thiollent (2011) já nos alertava que, embora busquemos dar uma sequencialidade lógica ao desenvolvimento da pesquisa-ação, visando facilitar a compreensão daqueles que não participaram diretamente da pesquisa, faz-se importante lembrar que o seu planejamento é muito flexível, e frequentemente não segue “uma série de fases rigidamente ordenadas” (p.55), afinal, os rumos do projeto são definidos em conjunto, ao longo do processo de investigação-ação. Guiados por essa perspectiva, iniciamos as formações educomunicativas por meio das oficinas.

4.4 Educomunicação em ação

O planejamento das oficinas educomunicativas faz parte do plano de ações desta pesquisa, o qual vem sendo construído gradualmente junto aos estudantes participantes. Desde os primeiros encontros, temos buscado colocar em prática uma abordagem aberta à colaboração dos sujeitos e que dialogue com as suas realidades e expectativas. Por isso, até aqui, fundamentados, sobretudo, nos referenciais educomunicativos, procuramos conceder espaço de fala a esses jovens, ouvindo-os e planejando, junto com eles, os rumos do projeto. Como vimos, os discentes foram os responsáveis por escolher a mídia a partir da qual iniciaríamos as oficinas educomunicativas, bem como os dias e horários que eles julgaram mais cômodos para participar.

Todo esse esforço tinha como objetivo fazer com que os jovens se sentissem parte do projeto e se envolvessem cada vez mais no planejamento das ações realizadas. Porém, ao dar início às formações educomunicativas, em detrimento dos esforços empreendidos até então, deparamo-nos com situações semelhantes àquelas enfrentadas pela professora Clara Ramos, em sala de aula, durante o período de observação direta.

A primeira oficina, conforme combinado com os discentes do 2º ano A, ocorreu no dia 08 de junho de 2017. Pontualmente, às 15h, terminávamos de preparar a sala para os estudantes. Carteiras em círculo, notebook, caixas-som, Datashow, tudo pronto para o nosso primeiro encontro. A professora Clara Ramos e o professor de informática, Pedro Freitas, que estavam ministrando aulas neste horário, sempre vinham à sala para saber se estávamos precisando de algum suporte. Às 15h30, apenas duas alunas, dos 15 inscritos, haviam comparecido. Resolvemos, então, aguardar mais dez minutos. Neste intervalo de tempo somente mais uma estudante se fez presente. Diante disso, iniciamos a conversa com esse pequeno grupo de três discentes. E o primeiro ponto a ser discutido com elas teve como base o seguinte questionamento: “Realizamos a nossa primeira formação hoje ou marcamos um próximo encontro, já que menos da metade do grupo compareceu?”.

As três garotas praticamente não opinavam. Pareciam tímidas e, de certa forma, constrangidas perante a situação. Todavia, ressaltamos que o importante para o projeto é que elas estavam ali, no contraturno das aulas, dispostas a

participar, e que, caso elas quisessem, começaríamos a partir daquele momento, o processo de formação, que poderia ser retomado em alguns pontos durante as próximas oficinas.

Assim, o grupo optou por dar início à nossa primeira formação educomunicativa, afinal, como justificou uma das alunas presentes, que reside na área rural da cidade: "todos sabiam o dia e horário, se não vieram é por que não 'tavam' a fim. Eu moro nos projetos[28] e vim. É questão de interesse".

Ante o exposto, começamos por uma apresentação dos membros do grupo. Cada integrante foi orientado a falar seu nome, lugar onde mora e as expectativas em relação ao projeto. Nesse momento, a timidez novamente se impôs, dando início àquele jogo de "empurra, empurra", onde ninguém quer ser o primeiro a falar. Mesmo assim, de forma sucinta, cada sujeito realizou sua apresentação. Uma das discentes, como vimos, residia na zona rural da cidade e se deslocava diariamente para a escola. As outras duas eram moradoras da área urbana, uma delas, residia nas proximidades do colégio. Em comum, as expectativas em relação ao projeto: aprender mais sobre produção audiovisual, manusear equipamentos, gravar, fazer filme (curta-metragem) e etc. Ou seja, todas as expectativas giravam em torno da técnica ou mídia a ser apreendida, afinal, como temos visto ao longo deste trabalho, o acesso às TIC é um atrativo para esses jovens, já imersos em um nova dinâmica comunicacional. Sobre este cenário, Guilhermo Orozco Gómez (2014), em sua obra **"Educomunicação: Recepção midiática, aprendizagens e cidadania"**, ressalta a existência de novas formas de aprendizagens, as quais justificam a afinidade do público jovem com essas mídias. De acordo com ele: "A maioria das aprendizagens atuais resulta das interações com diversos referentes e, em especial, com as telas e seus dispositivos tecnológicos" (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 76). Foi nesse sentindo que, no segundo momento da oficina, após as apresentações, exibimos um curta-metragem de 8min52s, a fim de discutirmos, inicialmente, questões estruturais próprias da linguagem audiovisual do gênero.

Nesse sentido, levando em consideração as afinidades dos discentes com conteúdos de entretenimento, como revelado nos questionários, decidimos exibir o curta-metragem denominado "O que os olhos não veem, o coração sente" (2014), uma produção construída por estudantes de Jornalismo em Multimeios da UNEB,

[28] A discente se refere aos projetos irrigados, os quais ficam localizados na zona rural de Juazeiro-BA.

que traz um roteiro de suspense com final cômico. Trata-se de um relato fílmico sobre acontecimentos misteriosos que aconteceram na universidade, muitos deles fruto da imaginação dos discentes devido ao medo diante do inesperado. A escolha por este filme se deu, sobretudo, por se tratar de uma produção realizada por estudantes (também jovens) e que abordava bem as sequências técnicas de um roteiro de curta-metragem, facilitando a discussão sobre os aspectos estruturais de um curta. Além disso, o filme escolhido apresenta uma linguagem simples, com aspectos cômicos, que se torna atrativa ao público juvenil. O curta-metragem "O que os olhos não veem, o coração sente" foi premiado na categoria "melhor roteiro de ficção" na XXI Exposição de Pesquisa Experimental em Comunicação da Região Nordeste (Expocom) realizada pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM).

Após a exibição do curta, abrimos espaço para as discentes opinarem sobre o filme, e, através das falas, notávamos que o mais chamou a atenção delas foi o desfecho da história narrada, um final não esperado. Aproveitamos os comentários para iniciar uma breve explanação sobre os elementos básicos de um curta-metragem, como a construção de um roteiro, no qual descreveríamos não apenas a "história" a ser narrada, como também os tipos de planos de câmera a serem utilizados em cada sequência.

Diante do exposto, uma das discentes já demonstrou ansiedade em relação ao trabalho técnico: "Quando vamos começar a gravar o filme?". Na ocasião, explicamos a necessidade primeira de construir um roteiro, aprender algumas noções gerais sobre sequências fílmicas (fazendo testes com a câmera), e enfim partir para a produção. Entretanto, antes de tudo isso, precisaríamos problematizar um tema base a partir do qual construiríamos a nossa narrativa. Por isso, propusemos, já neste encontro, que as estudantes sugerissem alguns temas de seu interesse. O intuito era, a partir dos temas sugeridos, proporcionar momentos de reflexão, utilizando como suporte produções audiovisuais e até mesmo textos, que abordassem as questões sugeridas, permitindo um trabalho de leitura crítica da temática abordada, não se restringindo a apreensão da técnica sobre audiovisual. Somente após a problematização destes temas, um deles seria escolhido para ser abordado no roteiro do curta. Desta forma, ao longo do processo formativo, buscaríamos ampliar o reportório de conhecimentos desses jovens a partir da

problematização da temática abordada, bem como, por meio do exercício da escrita do roteiro, que envolve um processo criativo ao pensar em cenários, histórias e personagens da trama.

Nesse sentindo, estimulamos as discentes a sugerirem as possíveis temáticas a serem abordadas no filme, momento no qual foram citados dois temas: racismo e gravidez na adolescência. Quando questionadas sobre o porquê dessas temáticas, elas justificaram dizendo apenas que acreditavam ser importante discutir essas questões, já que na escola existiam muitos estudantes negros, bem como, casos de adolescentes grávidas. Notávamos, porém, que a excessiva timidez as impediam de falar mais sobre o assunto. O tempo todo precisávamos estimular o diálogo, fazer novas perguntas, caso contrário, a oficina se assemelharia a uma aula expositiva, pois as discentes assumiam um comportamento mais "receptivo" que participativo. E o nosso objetivo era romper com essa estrutura performativa de passividade advinda, notadamente, de um modelo telegráfico secular.

Assim, neste encontro, foi possível trabalhar a definição básica de um curta-metragem, abordando, resumidamente, o percurso básico necessário para a sua construção, utilizando como material de apoio a exibição do curta "O que os olhos não veem, o coração sente", e alguns slides com conceitos iniciais sobre o gênero. Foi possível também conhecer um pouco mais sobre as discentes e suas expectativas em relação ao projeto. No final, buscamos promover um momento de avaliação deste encontro, a fim de rever possíveis equívocos ou falhas na abordagem. Enfatizamos que a dinâmica das oficinas poderia mudar conforme as sugestões. Contudo, as três estudantes afirmaram gostar da forma como o encontro havia sido conduzido.

Aproveitamos o momento para realizar novos encaminhamentos da próxima formação, a ser realizada na segunda-feira, 12 de junho. Entre esses encaminhamentos, resolvemos: pesquisar materiais de apoio para a discussão das temáticas sugeridas (filmes, imagens, músicas, textos...) e socializá-los no próximo encontro; criar um grupo de WhastApp para continuarmos a discutir e planejar os encontros presenciais; relembrar aos demais membros do grupo a necessidade de comparecer às oficinas; e continuar a intercalar os conteúdos mais técnicos com as discussões temáticas.

Assim, conforme combinado, na segunda-feira (12), pela manhã, dirigimo-nos à sala de aula para recordar aos discentes do encontro que aconteceria logo mais, à tarde. Reforçamos o lembrete pelo grupo de WhatsApp que já tinha o contato da maioria (poucos responderam), alguns confirmaram presença. Discutiríamos, neste encontro, enquadramentos de imagens (planos e ângulos), e o tema "racismo" (discussão inicial) a partir de um vídeo de 3min45s denominado "Ninguém nasce racista". A nossa expectativa era que, outros integrantes do grupo também contribuíssem com a discussão, e, como combinado, levassem outros materiais de apoio.

Às 15h, mais uma vez, estávamos na escola para dar continuidade à formação. Dessa vez, apenas aquela discente, moradora da zona rural, que tinha comparecido ao primeiro encontro, fazia-se presente novamente. Aguardamos até às 15h50. Diante da presença de apenas uma estudante, optamos por não realizar a formação, e, mais uma vez, conversar com a turma, saber o que estava acontecendo.

Situação semelhante ocorreu nas oficinas de fotografia, com a turma do 2º ano B. Antes mesmo de iniciarmos a formação, durante uma aula da professora Clara Ramos, solicitamos aos discentes que assinassem uma lista com nome e número de celular a fim de também criarmos um grupo de WhatsApp para discutirmos as formações e reforçarmos os lembretes sobre os encontros. Ao final, vimos que apenas seis, dos 11 estudantes inscritos, assinaram a lista. Mesmo assim, criamos o grupo e reforçamos o convite para o nosso primeiro encontro, no dia escolhido por eles: terça-feira, 13 de junho de 2017, às 14h. Neste primeiro encontro, apenas uma discente compareceu, e um fato nos chamou atenção: ela também era moradora da área rural, e tinha ficado na escola integralmente apenas para participar do projeto. Diante do esforço da discente, enfatizamos que poderíamos começar a formação apenas com ela, pois todos tinham sido avisados. Porém, constrangida diante da ausência dos colegas, ela preferiu que marcássemos um próximo encontro e justificou a ausência de algumas colegas de turma. Aproveitamos a ocasião para nos apresentarmos e falarmos sobre as expectativas em relação ao projeto. Ela se chamava Thaís Silva, e residia em um povoado localizado a 69km da escola, chamado Itamotinga, distrito de Juazeiro. Thaís revelou ser apaixonada por fotografia e nos mostrou, no seu smartphone, muitas de suas

fotos: belas imagens sobre o pôr do sol, além de monumentos e paisagens do referido povoado. O entusiasmo e talento da discente nos estimularam a persistir com projeto, mesmo diante das dificuldades até então enfrentadas.

Assim, semelhantemente ao processo realizado com a turma anterior, retornamos à sala de aula para entender o porquê destas ausências. A professora Clara Ramos mostrava-se desapontada com a atitude dos estudantes e também queria entender os motivos do não comparecimento às oficinas. A maioria dos discentes alegaram “falta de tempo”, excesso de compromissos em casa e na escola, estágio e etc., mesmo sabendo, desde o início, que a maior parte das formações aconteceriam no contra-turno. Além disso, eles mesmos tinham escolhido os dias e horários que julgaram mais adequados.

Questionamos se eles prefeririam mudar o dia dos encontros, colocando-nos à disposição, inclusive, para realizar as formações nos fins de semana. No entanto, os jovens optaram por manter os dias e horários sugeridos, comprometendo-se a comparecer. Dois deles disseram que não poderiam mais participar porque tinham começado a trabalhar durante a tarde. Os outros, porém, confirmaram a participação.

No segundo encontro, marcado para a terça-feira (20 de junho), apenas quatro discentes compareceram, entre elas, a estudante Thaís Silva. Na ocasião, realizamos a primeira oficina de fotografia, seguindo os moldes da formação com a turma de curta-metragem. Iniciamos com a apresentação dos membros do grupo e suas expectativas em relação ao projeto. As discentes relataram que escolheram participar do projeto devido à afinidade com a linguagem fotográfica e a possibilidade de aprender técnicas de fotografia com uma câmera profissional.

Após essa conversa inicial, realizamos uma breve explanação sobre a história da fotografia, utilizando vídeos e imagens para ilustrar o assunto. As discentes mostraram-se bastante envolvidas com a discussão, demonstrando surpresa diante da qualidade da primeira fotografia feita em uma câmera no ano de 1826, e do formato das primeiras máquinas fotográficas até chegar às versões digitais. Na parte final do encontro, também instigamos a sugestão de temáticas para discussão. Um destes temas resultariam na produção de uma exposição fotográfica. O tema que ganhou destaque e adesão das demais discentes foi sugerido pela aluna Thaís

Silva. Para ela, seria importante discutirmos “a seca” do Rio São Francisco, pois, no seu povoado, banhado pelo rio, o nível de água já tinha diminuído muito.

Depois destas colocações, decidimos avaliar esta primeira oficina de fotografia. Momento no qual as discentes afirmaram gostar da dinâmica proposta e expressaram ansiedade para aprender e colocar em prática as técnicas fotográficas. No momento, realizamos também novos encaminhamentos para os encontros, cogitando a possibilidade de juntar as duas turmas devido o pequeno número de estudantes que tinham comparecido às formações.

4.5 Redefinindo os rumos da pesquisa

Após a última oficina, ocorrida no dia 20 dia junho, tentamos, na mesma semana, marcar um seminário de planejamento junto às turmas para discutir os rumos do projeto, porém, já na quinta-feira (22), tiveram início as primeiras férias escolares do ano, recesso que se estendeu até o dia 02 julho. Somente após este período, pudemos retomar as atividades, já atrasadas devido o não comparecimento dos estudantes às oficinas e os constantes processos de replanejamento buscando uma melhora da prática, seguindo as orientações da pesquisa-ação.

Deste modo, só conseguimos nos reencontrar após o recesso, no dia 10 de julho, ocasião na qual realizamos um seminário de planejamento junto aos discentes e aos professores Pedro Freitas e Clara Ramos, os quais se dispuseram a ajudar. O encontro aconteceu pela manhã, a fim de minimizar as ausências, já que os discentes não estavam comparecendo à tarde. O espaço, mais uma vez, foi concedido pela professora Clara, que embora demonstrasse grande preocupação com o seu cronograma de aulas, sentia-se tocada pela proposta do projeto e preocupava-se com os rumos da pesquisa.

Na ocasião, propusemos à turma juntar os grupos e realizar uma formação conjunta. No entanto, havia incompatibilidade em relação aos dias de realização das oficinas. Além disso, outras duas estudantes, que haviam comparecido ao encontro de fotografia, disseram que, “infelizmente”, não poderiam mais participar dos encontros à tarde. Uma delas alegou que teria que ficar com a irmã mais nova, pois a mãe tinha começado a trabalhar; e a outra havia conseguido um estágio. Perante este cenário, vimo-nos diante de uma situação bastante difícil: continuar as

formações à tarde, com no máximo cinco discentes, (em dias diferentes) ou rever todo o planejamento? A saída mais viável seria priorizar as formações pela manhã. Mas como fazer isso se este era o horário de aulas?

Diante dessa possibilidade, a prof. Clara Ramos sugeriu que conversássemos com os demais docentes que davam a aula a essas duas turmas para tentar conseguir alguns espaços de formação em seus horários. Pois, segundo ela, “se cada professor cedesse um pouquinho”, seria possível dar seguimento ao projeto. Deste modo, assim ficou acertado com o grupo: buscaríamos, durante essa semana, dialogar com os demais docentes e tentar conseguir espaços de formação no período matutino. Em seguida, reorganizaríamos o plano de ações educomunicativas de acordo as datas e horários disponibilizados.

Logo após o encontro, dirigimo-nos à direção da escola para expor a situação do projeto e relatarmos os novos planos. A diretora afirmou apoiar a iniciativa, mas alertou que deveríamos convencer os professores, pois ela não poderia intervir diretamente nesse processo. Com a ajuda da professora Clara Ramos, conseguimos conversar com os demais docentes da turma, todos elogiaram a iniciativa, contudo disseram não puder ceder nenhuma de suas aulas, pois já estavam “atrasados” com seus próprios planejamentos. O único que se dispôs a colaborar, além da professora Clara, foi o professor Pedro Freitas. Mas, infelizmente, ele não ministrava aula nessas duas turmas, que foram acompanhadas desde o início deste estudo.

Ante este cenário, a professora Clara Ramos convidou-nos para comparecer à sua residência à noite, pois iria avaliar seu plano de aulas e propor alguma solução que permitisse viabilizar a continuidade do projeto. Na ocasião, passamos a discutir uma forma que possibilitasse trabalhar a educomunicação em diálogo com as demandas da disciplina de Língua Portuguesa. E assim o fizemos, elaborando um novo planejamento, o qual levava em consideração as temáticas sugeridas pelos jovens e o trabalho com a fotografia. O único problema era que os encontros não poderiam ocorrer toda semana, já que utilizaríamos o espaço de algumas aulas da professora Clara Ramos, acarretando um prolongamento do trabalho de campo.

Assim, o novo planejamento, a ser implementado, especialmente, durante algumas aulas de Língua Portuguesa, também buscava contemplar os objetivos da disciplina, resultando em produções escritas a partir do tema discutido em sala de aula. Essa proposta foi apresentada aos discentes das duas turmas, que se

mostraram satisfeitos com as mudanças, pois, agora, a maioria das formações aconteceria pela manhã e também resultaria em atividades para a disciplina.

A partir dessas redefinições, o grupo também achou compreensível que elegêssemos apenas uma das mídias para trabalhar com as duas turmas, pois, deste modo, poderíamos, em alguns momentos, promover formações conjuntas sem prejuízo a um dos grupos. Assim, realizamos uma votação, e a mídia escolhida foi a fotografia, pois, segundo os discentes, no ano seguinte, eles já poderiam participar do projeto do professor Pedro Freitas e aprender mais sobre audiovisual.

Neste encontro, retomamos também a problematização sobre os temas sugeridos pelas discentes que participaram das oficinas: racismo, gravidez na adolescência e a "seca" do Rio São Francisco. Diante das discussões e pensando na produção final de uma exposição fotográfica a ser realizada após as formações, o grupo elegeu a temática do Rio São Francisco como a mais adequada para o trabalho com imagens, sugerindo, inclusive, locais que poderíamos fotografar. Não deixamos de lado, porém, o debate sobre o tema racismo. Apenas elegemos o Velho Chico como objeto da exposição.

Para nos aprofundarmos melhor nos temas, não se restringindo ao trabalho com as técnicas fotográficas, a única temática que não seria contemplada nos encontros seria "gravidez na adolescência", segundo estudantes e professores, tema já bastante contemplado na escola através de palestras e aulas. Portanto, tínhamos agora novas definições para as oficinas: a mídia a ser trabalhada seria a fotografia, e os dois temas geradores de discussão seriam racismo e a "seca" do Velho Chico. Sendo o último tema, objeto da nossa exposição.

4.6 Retomando as formações

Entre os meses de julho e agosto de 2017 conseguimos realizar seis oficinas de formação com as turmas (2º ano A e 2º ano B): quatro encontros realizados durante as aulas e dedicados, principalmente, à problematização dos temas geradores; e outros dois encontros realizados no contraturno (à tarde), com um foco maior na formação técnica em fotografia.

Para a problematização dos temas, realizamos um trabalho de leitura crítica da mídia, tendo como material de auxílio vídeos, imagens e músicas, linguagens

estas, como vimos, cada vez mais presentes na vida desses jovens. Os momentos de exibição dessas mídias eram sempre intercalados por espaços de discussão, onde os discentes podiam expor seus argumentos e gerar debates. A prioridade era ouvi-los e mediar os rumos da problematização. Procurávamos, assim, levar em consideração o que nos dizia Alexandre Sayad, no prefácio do livro **"Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação"** (2011b, p.8):

> Na verdade, uma educação eficiente precisa inserir-se no cotidiano de seus estudantes e não ser um simulacro de suas vidas. Fazer sentido para eles significa partir de um projeto de educação que caminhe no mesmo ritmo que ritmo que o mundo que os cerca e que acompanhe essas transformações. Que entenda o jovem. E não dá para entendê-lo, sem se quer escutá-lo.

Seguindo essa perspectiva, durante a discussão do tema "racismo", iniciamos o debate a partir do vídeo denominado "Ninguém nasce racista", uma produção audiovisual com pouco mais de três minutos, narrada pelo ator Lázaro Ramos, que procura mostrar como o preconceito racial é apreendido socialmente, revelando a dificuldade das crianças em lidar com essas questões. Muitos discentes se sensibilizaram com o conteúdo do vídeo. Notadamente, a exibição motivou uma maior participação no debate, pois muitos deles passaram a relatar histórias de amigos e conhecidos que tinham passado por situações de preconceito racial. Aproveitamos o momento para discutir como o racismo se manifestava na sociedade, ocasião na qual trabalhamos também com algumas notícias, retiradas de sites da internet, as quais traziam informações sobre o desemprego entre a população negra, dados sobre a violência que atingia, principalmente, o povo negro, e casos de intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana. Procuramos mostrar para o grupo que o racismo é algo concreto, e que gera uma série de injustiças sociais. O nosso objetivo era despertá-los criticamente para o combate ao racismo, fazendo-os assumir o papel de cidadãos atuantes nessa sociedade desigual, processo inerente à formação educomunicativa. Afinal, como argumenta Soares (2011b, p.18), na educomunicação "o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos".

Processo semelhante foi utilizado para problematizar o tema "seca" do Rio São Francisco, sugerido pela discente Thaís Silva, que se mostrou preocupada com

o baixo nível do rio no seu povoado, na área rural de Juazeiro. Utilizamos o nome "seca", entre aspas, por considerarmos equivocado atribuir a culpa da atual situação do Velho Chico a um fenômeno cíclico natural que sempre acometeu nossa região. Porém, a partir das falas dos jovens durante as discussões, notávamos que eles associavam os baixos níveis de água do rio, principalmente, à falta de chuva (seca). Por isso, procuramos mostrá-los que uma série de outros fatores contribuíam ainda mais para a degradação do rio, como a retirada excessiva de água para os grandes projetos de irrigação; o desmatamento das matas ciliares; o assoreamento; a poluição (com inúmeros esgotos diretamente despejados no rio); a construção de condomínio de luxo às margens do São Francisco e etc. Toda esta problematização foi realizada com auxílio de imagens retiradas de sites e blogs da região que denunciavam a negligência de moradores e do próprio poder público com a atual situação do rio. Buscamos, deste modo, trabalhar a partir de uma leitura crítica dessas notícias, sobretudo por que, como tinham revelado os questionários, estes discentes costumavam acessar essas plataformas on-line para se "informar". Por isso, suscitávamos o debate a partir delas mesmas, sempre com o cuidado de orientá-los sobre a importância de checar as informações noticiosas antes de divulgá-las ou compartilhá-las na rede, sendo necessário, portanto, o exercício de pesquisar em outros sites e canais de informação.

Durante essas discussões, procurando colocar em prática o exercício de uma leitura crítica dos meios e de uma educação pela comunicação, buscamos mostrar também como a mídia contribui significativamente para a construção de um imaginário social sobre a seca, fazendo-nos atribuir a este fenômeno a responsabilidade por inúmeras mazelas sociais, quando, na verdade, muitos desses problemas são decorrentes da falta de políticas públicas contextualizadas à realidade local.

Para nos auxiliar nesta discussão, utilizamos um videoclipe[29] denominado "Soul Nordestino" (2015), uma produção de um grupo de rap local chamado P1 Rappers. A composição tem como foco a autoafirmação da identidade nordestina, todavia, traz na sua letra e também nas imagens, um discurso crítico de conscientização política e ambiental. Vejamos um trecho da letra:

[29] O videoclipe está disponível no canal do YouTube da RTV Caatinga através do link: https://www.youtube.com/watch?v=7HLAqNL6eaM.

(...) Sem tecnologia e à luz de candeeiros
Em alguns lugares sim por conta do Estado
Que pensa que carro-pipa vai mudar o cenário
Querem a todo custo a seca combater,
A seca é natural, tem que aprender a conviver (...).

Percebe-se, pelo fragmento acima, a crítica ao discurso de "combate" à seca, discurso este que sustenta a lógica de uma política assistencialista que, muitas vezes, utiliza de estratégias políticas, como os carros-pipa, para angariar votos. Na letra, o grupo destaca ainda que a seca é um fenômeno natural, e que, ao invés de "combater", precisamos "aprender a conviver". Além desses elementos presentes na letra, o videoclipe é rico em imagens da nossa região e, especialmente, do Rio São Francisco. Estas imagens também colaboram para descontruir esse imaginário do Sertão seco e improdutivo.

Toda esta problematização foi realizada junto aos estudantes. Logo após assistirmos ao vídeo, cada um deles recebeu uma cópia da letra da canção. Em seguida, pedimos para que opinassem sobre as questões trazidas na música. Muitos estudantes destacaram e comentaram trechos. Outros demonstram afinidade com o grupo de rap, perguntando, entre coisas, onde poderiam encontrar mais canções. Além disso, alguns comentários evidenciavam uma mudança no discurso. Um dos integrantes do grupo comentou: "Realmente, professor, a seca sempre existiu e acontece todo ano, a gente tem é que aprender a conviver com ela, e preservar o rio que não deixa a gente sem água".

A canção permitiu também retomarmos a discussão sobre o tema "racismo", possibilitando ainda tecer uma crítica sobre os papéis atribuídos aos negros e nordestinos na mídia televisiva. O trecho em destaque a seguir, que aborda essa questão, foi comentado por vários estudantes.

Hoje retratados em cinemas e novelas
Bobos da corte na frente de suas telas
Nunca protagonistas: Empregadas ou porteiros
Sempre coadjuvantes, papel que tem pros pretos
Iguais perante a lei, mentiras não cabe mais
Pretos, nordestinos vistos como desiguais

Notamos, deste modo, que a letra do videoclipe contempla vários pontos das discussões propostas, permitindo, inclusive, ampliar o debate. No trecho acima, o grupo de rap enfatiza que os papéis destinados aos negros e nordestinos "em

cinemas e novelas" são de coadjuvantes, "nunca protagonistas", processo que também contribui para reforçar os estereótipos em relação a esses grupos, os quais, frequentemente, representam "empregadas e porteiros" nas tramas televisivas.

Para reforçar o processo de leitura crítica da mídia sobre o tema, também procuramos, através de outra atividade, evidenciar a força do discurso midiático sobre a representação social do Nordeste e do nordestino. Na ocasião, exibimos no Datashow, uma série de imagens sobre secas que atingiram a região Sudeste, sobretudo os estados de Minas Gerais e São Paulo. Todas as fotografias exibidas foram retiradas de sites de notícia daquelas regiões. Selecionamos também algumas imagens de bairros pobres, sem qualquer infraestrutura mínima, com falta de calçamento e saneamento básico, todas elas imagens de localidades dos estados de Minas Gerais e São Paulo. No entanto, inicialmente, exibimos apenas as imagens, sem qualquer legenda ou referência ao lugar onde foram registradas. Após a exibição, lançamos à turma a seguinte pergunta: "Na opinião de vocês, onde estas fotos foram registradas?". Com unanimidade, todos atribuíram as fotografias à região nordeste, citando, inclusive Juazeiro e Petrolina-PE.

Figura 3: Uma das imagens retirada do site do jornal Estado de Minas

Fonte: Site Estado de Minas

Em seguida, revelamos que todas aquelas fotos, inclusive a que está ilustrada acima, haviam sido retiradas de sites de notícias da região Sudeste, procurando mostrá-los como o discurso repetitivo da mídia sobre o Nordeste pobre e improdutivo influenciava na representação social que nós mesmos passávamos a ter sobre a região. Os discentes mostraram-se surpresos e realizaram vários comentários importantes, como “Nem tudo que eles mostram na TV é uma verdade absoluta”; “A seca existe em outros estados, mas eles falam tanto do Nordeste seco que a gente pensa que só acontece aqui”; “Pobreza não existe só no Nordeste” e etc.

Todas essas problematizações, decorrentes dos temas geradores de discussão, ocorreram em quatro oficinas realizadas com ambas as turmas, durante as aulas de Língua Portuguesa. Durante esse processo, a professora Clara Ramos estimulou a produção escrita dos discentes a partir das temáticas discutidas em sala de aula. Uma das atividades propostas pela professora e desenvolvida junto às turmas trazia as seguintes questões:

Questão 1. Em sala de aula, através do exercício de leitura de imagens e da problematização do videoclipe “Soul Nordestino”, discutimos a representação social do Nordeste e do povo sertanejo no nosso imaginário. Inspirado nessa discussão escreva um texto opinativo a partir do seguinte tema: “O que o Nordeste e, em especial, o Sertão representa para você”?

Questão 2. Quais as principais memórias que vêm à sua cabeça quando você pensa na região Nordeste e, em especial, no Sertão? Em casa, converse com seus familiares e procure saber também o que eles pensam sobre a região e quais as principais memórias que surgem nessas recordações. Em seguida, escreva um texto expositivo sobre essas memórias.

A partir desta e de outras atividades elaboradas junto à professora Clara Ramos, conseguimos unir a proposta de uma formação educomunicativa às demandas da disciplina de língua portuguesa. Como ressalta Ismar de Oliveira Soares (2011b, p.87): “Na prática, estas iniciativas não são fáceis de ser adotadas, levando em conta a tradição estabelecida de um ensino fragmentado e conteudístico

que deve responder à demanda dos vestibulares". Todavia, mesmo diante de todos os desafios impostos, conseguimos propor uma outra perspectiva de formação, partindo do universo midiático e dinâmico vivenciado pelos estudantes, criando assim pequenos espaços de transformação dentro da escola a partir da interface entre os campos da educação e da comunicação.

> [...] é preferível um trabalho eficiente, no interior de uma sala de aula, envolvendo poucos alunos, sob o comando de um professor aberto ao diálogo, do que uma tentativa frustrada de mexer com as relações comunicativas em todo o espaço de uma escola rigidamente dirigida. Certamente, os exemplos de sucesso de pequenas experiências somadas ao êxito de outros projetos em execução nos outros ambientes farão a diferença numa avaliação institucional, abrindo as portas para futuros avanços (SOARES, 2011b, p.87).

Acreditando nessa experiência educomunicativa como uma semente "para futuros avanços", foram realizados mais dois encontros no contraturno com o objetivo de proporcionar a formação técnica em fotografia. Participaram destas novas oficinas 16 estudantes, dez discentes do 2º ano A e seis do 2º ano B. No primeiro encontro, realizado no dia 01 de agosto de 2017, das 15 às 17h, os jovens puderam aprender a manusear uma câmera profissional e conhecer técnicas básicas de fotografia. Durante essa formação, era notável o envolvimento e entusiasmo dos jovens com as câmeras, procurando colocar em prática tudo aquilo que estava sendo trabalhado com eles.

Para a última formação, promovemos uma saída fotográfica com ambas as turmas, objetivando, enfim, abarcar a temática sobre o Rio São Francisco. No dia 17 de agosto, realizamos uma viagem para a cidade de Curaçá-BA, à 92km de distância de Juazeiro, com o grupo de dez estudantes do 2º ano A. O objetivo dessa saída fotográfica foi registrar o cotidiano daquele município e, sobretudo, a relação do povo ribeirinho com o Rio São Francisco, pois, a intenção do grupo, após o processo de problematização sobre os discursos estereotipados que recaem sobre a nossa região, foi mostrar a imponência do Velho Chico e a força do seu povo, mesmo em um momento difícil marcado pela degradação do rio. Como sugeriu a discente Bruna Vanessa, durante a realização do planejamento para a viagem, momento no qual os integrantes do grupo foram instigados a propor o que fotografar. Bruna escreveu como sugestão:

> Podemos chamar a atenção das pessoas para a situação do rio mostrando o que ele tem de mais belo. As fotos irão falar por si, pois não vamos conseguir esconder os bancos de areia, o recuo das águas nas suas margens, e as pedras que já aparecem no meio do rio. A beleza registrada nas fotografias não vai esconder que o São Francisco pede ajuda.

Diante dessa proposição da discente, compartilhada com os demais colegas, percebíamos que as discussões realizadas em sala de aula tinham sensibilizado os integrantes do grupo. Pois, se inicialmente a intenção seria fotografar a "seca" do rio, agora eles queriam chamar atenção para a situação difícil do Velho Chico "mostrando o que ele tem de mais belo". A professora Clara, que acompanhava todo o processo, e que participou da viagem junto aos demais integrantes da equipe, comentava com satisfação os pequenos avanços alcançados.

No dia da viagem chamou-nos atenção o entusiasmo das discentes (todas mulheres) em participar daquele momento. Às 7h da manhã, pontualmente, todas aguardavam o transporte que nos levaria até Curaçá. As meninas estavam maquiadas, usando brincos e outros adereços, e traziam um arsenal de lanches para comer na viagem. Era notável o quanto elas tinham se preparado para aquele momento. Sair da escola e fazer um trabalho fora dos muros da sala de aula era libertador para elas. Além disso, era um momento no qual elas podiam se vestir como quiser, sem serem obrigadas a utilizar o fardamento obrigatório (com calças e sapatos) como exigia a instituição.

Ao chegar em Curaçá, visitamos o segundo teatro mais antigo em funcionamento no estado da Bahia, o Teatro Raul Coelho, uma construção do século XIX que até hoje é palco de manifestações artísticas e culturais da região. Além disso, sempre guiados por moradores da cidade, puderam conhecer o museu Auristela Torres e a igreja matriz, esta última foi construída ainda com mão de obra escrava. À medida que visitávamos esses espaços, as estudantes ficavam livres para fotografar. Terminamos o nosso roteiro na orla da cidade, momento no qual compartilhamos os lanches e as experiências. O clima era de confraternização. E cada momento era registrado em fotografia. Na volta para Juazeiro, ali mesmo, dentro da Van, as discentes agradeciam à professora e aos demais integrantes por ter proporcionado aquele momento, que, segundo elas "uniu mais a turma". O nosso reencontro aconteceria para organizar a exposição.

Figura 4: Fotografia junto à turma do 2º Ano A, na orla de Curaçá-BA.

Fonte: própria

Figura 5: Selfie registrada no momento de compartilhamento do lanche.

Fonte: Rafaela Cristina, integrante do grupo (via WhatsApp).

4.7 2ª saída fotográfica

A segunda saída fotográfica, realizada junto à turma do 2º ano B, ocorreu na tarde do dia 24 de agosto de 2017, em Juazeiro-BA. Seis estudantes desta turma participaram da atividade, todos eles também haviam comparecido à oficina de formação técnica. O reduzido número de discentes se deve à alegada falta de disponibilidade para comparecer às formações à tarde. Porém, como já explicado, não tínhamos como desenvolver todas as ações do projeto pela manhã.

Para esta formação, também optamos por sair da escola e fotografar o cotidiano de Juazeiro, às margens do Velho Chico, nas proximidades do Angari, tradicional bairro da cidade com mais de um século de existência, lugar onde residem muitos pescadores do município e também uma figura lendária eternizada em escultura, o Nego D'água.

Figura 6: Fotografia junto à turma do 2º Ano B, aos pés do Nego D'água

Fonte: Jaqueline Aquino

Durante esta saída fotográfica, os estudantes receberam mais algumas orientações relativas ao uso das câmeras, e, em seguida, saímos a pé da escola até

a orla da cidade e ao bairro Angari, onde foram registradas a maioria das fotos. Ao longo do caminho, os discentes fotografaram a rotina da cidade e dos seus moradores. O nosso objetivo, assim como no encontro realizado com a turma anterior, foi fotografar o cotidiano às margens do Velho Chico, procurando chamar atenção para a importância do rio nas nossas vidas.

Todos os integrantes do grupo demonstraram um profundo envolvimento com a atividade, pois não paravam um só minuto para descansar. Eles faziam questão de registrar tudo. A cada clique, um comentário surpreso: “Professor! Professor! Olha que foto linda!”. Era nítida a satisfação e engajamento do grupo. Percebíamos ali o quanto era importante promover essas formações fora da sala de aula, rompendo com o aquilo que Soares (2011b, p.87) chama, como vimos, de “tradição estabelecida de um ensino fragmentado e conteudístico”. Estes momentos permitiram repensar o modelo de escola vigente, almejando, através da interface Comunicação e Educação promover, como sugere Mario Kaplún (2011, p.177), espaços geradores de socialização e possibilitadores das interações grupais, “valorizadas como um componente básico e imprescindível dos processos educativos”.

Ao final deste encontro, o clima era de ansiedade para a escolha das fotos e organização da exposição.

Figura 7: Fotografia com a equipe, às margens do Velho Chico, em Juazeiro

Fonte: Arquivo pessoal

Após as saídas fotográficas, reunimo-nos na semana seguinte, à tarde, para a seleção das fotografias que resultariam na exposição, tarefa difícil frente à qualidade e relevância do material produzido pelos grupos. Os discentes, empolgados diante das produções, levaram pen-drives e cartões de memória para salvar todas as suas fotografias. Porém, devido os gastos[30] com material fotográfico que a exposição demandaria, concordamos que cada integrante escolheria duas fotos para expor. Passamos toda a tarde da terça-feira (29/09) nesse processo de seleção junto às duas turmas (2º ano A e B). Ao final, tínhamos 32 fotografias para a exposição.

À pedido da escola, a exposição fotográfica seria realizada no dia 21 de setembro, ocasião na qual ocorreria um evento chamado "Transformaê", que tinha como objetivo expor para toda a comunidade escolar e público externo, as ações e projetos desenvolvidos na instituição. No dia deste evento, realizado anualmente, a escola muda sua rotina, e, em vez de aulas, são realizadas palestras e apresentações culturais durante os três turnos.

Em conversa com o grupo julgamos este momento como ideal para a realização do seminário final, pois não só a comunidade escolar, como também o público externo poderiam prestigiar a exposição e conhecer o nosso projeto.

Às 6h da manhã, do dia 21 de setembro, estávamos na escola para montar a exposição e organizar a apresentação do projeto, que ocorreria logo mais, às 8h. Neste momento, o apoio da professora Clara Ramos e do professor Pedro Freitas foram decisivos. Ambos se envolveram assiduamente na organização e montagem da exposição, madrugando junto conosco. Muitos discentes, à medida que iam chegando, também se envolviam no trabalho, e juntos, davam vida à exposição denominada **"Entre margens: retratos de um cotidiano ribeirinho"**.

[30] As despesas com o material fotográfico foram custeadas pelo pesquisador Paulo César Pedroza Marques, bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

Figura 8: Registro da exposição realizada na escola.

Fonte: Arquivo pessoal

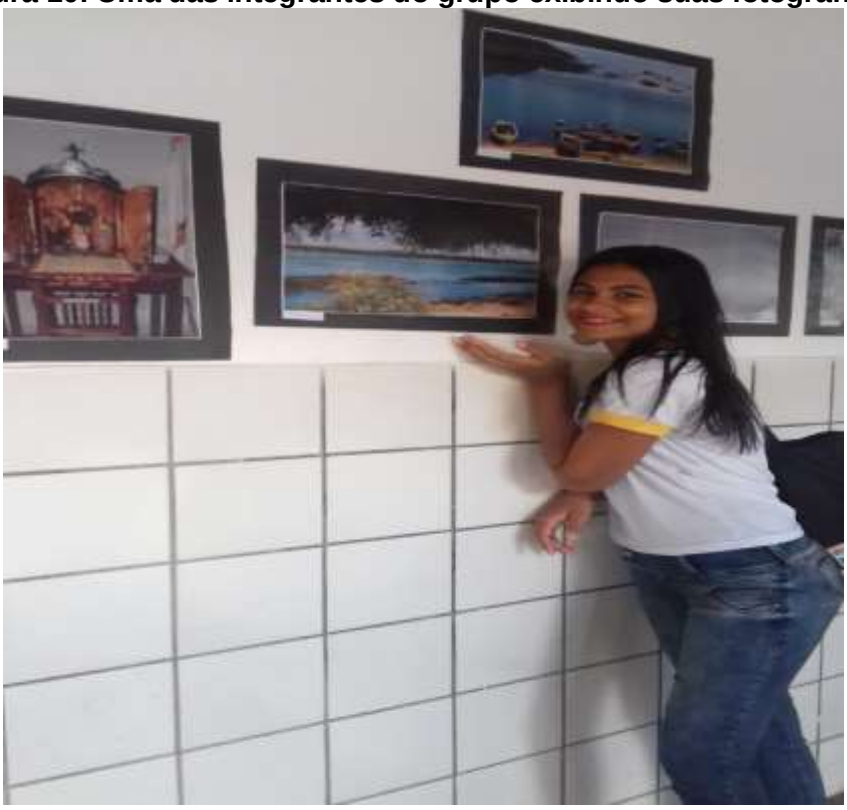
Figura 9: Registro da exposição fotográfica realizada na escola.

Fonte: Arquivo pessoal

Durante toda a manhã, os integrantes da equipe, mesmo aqueles mais tímidos, faziam questão de mostrar suas fotografias a colegas e professores.

Algumas pessoas faziam perguntas sobre o projeto e sobre as fotos, e sempre tinham alguém ali para responder. Era perceptível que eles se reconheciam no trabalho realizado, afinal, desde o início do projeto foi lhes dado poder de decisão. Eles foram os responsáveis por definir os rumos das ações.

Figura 10: Uma das integrantes do grupo exibindo suas fotografias



Fonte: Arquivo pessoal

Durante a exposição, a professora Clara Ramos, grande entusiasta de todo o trabalho, mostrava-se feliz e emocionada com o resultado. Segundo ela, “apesar dos percalços, a sensação era de dever cumprido”. O exemplo de comprometimento desta docente, sem a qual o projeto não teria sido realizado, fez-nos lembrar Paulo Freire (1996) ao abordar o testemunho dado pelo professor-educador:

> Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Este é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino de conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de

> “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p.40).

Durante todo o projeto, a professora Clara Ramos e o professor Pedro Freitas deram este testemunho ético ao qual se refere Paulo Freire (1996). Desde o período de observação direta em sala de aula até os últimos dias desta pesquisa, esta professora evidenciou sua postura dialógica e “preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade”, recebendo-nos, por muitas vezes, em sua casa, durante a noite, para reuniões de planejamento e replanejamento.

A exposição fotográfica marcou o encerramento do projeto na escola, possibilitando à comunidade escolar e ao público externo conhecerem os resultados da pesquisa. Diante dos resultados apresentados, a diretora da instituição pediu autorização ao grupo para deixar as fotos permanentemente expostas na escola, o que nos causou bastante satisfação, pois se evidenciava o reconhecimento do trabalho realizado.

Aproveitamos a ocasião para realizar o nosso seminário final, que aconteceu ali mesmo, no pátio da escola, um momento de avaliação conjunta das ações empreendidas. Ficando perceptível, através das falas, a satisfação dos discentes em ter permanecido no projeto até o final. Na linguagem deles, a avaliação positiva vinha através de expressões como: “Foi massa, professor! O projeto tem que continuar!”; “O projeto foi lindo! A gente aprendeu muito!”; “Tudo foi muito bom, desde o início!”. Percebendo a brevidade dessas respostas, e sentindo a necessidade de um aprofundamento maior nessa avaliação, resolvemos adentrar mais nos aspectos avaliativos do projeto através de entrevistas semiestruturadas realizadas com esses estudantes e com os professores diretamente envolvidos nas atividades, processo que será detalhado a seguir.

A partir de agora, tendo conhecimento sobre todo o processo de desenvolvimento do projeto educomunicativo implementado na Escola de Formação Técnica Juazeirense (EFTJ), iniciamos a fase final desta pesquisa. É chegada a hora de, neste trabalho, dar voz aos estudantes e professores, procurando saber o que eles pensam sobre a interface Comunicação/Educação, e, sobretudo, como avaliaram as ações realizadas na escola. Este será um assunto para o nosso quinto e último capítulo.

CAPÍTULO 5
VOZES DA AÇÃO EDUCOMUNICATIVA: COM A PALAVRA, DOCENTES E DISCENTES

Este último capítulo tem como base as entrevistas realizadas com estudantes e professores da Escola Técnica (EFTJ). Os assuntos abordados vão desde a avaliação docente e discente sobre o projeto, e os possíveis impactos provocados através das ações desenvolvidas, até uma investigação sobre o conhecimento dos educadores acerca do campo educomunicativo.

A escolha pelas entrevistas semiestruturadas possibilitou aos entrevistados uma liberdade maior para se expressarem sobre as questões abordadas em um clima informal de conversação. Além disso, permitiu um contato mais direto com os sujeitos da pesquisa, proporcionando a interação entre o entrevistador e os entrevistados. Conforme Bogdan & Biklen (2010), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Assim, foi buscando recolher esses dados “na linguagem do próprio sujeito”, que priorizamos esta modalidade de entrevista com os estudantes e professores diretamente envolvidos no projeto.

No entanto, não descartamos a utilização da entrevista estruturada ou fechada (BONI E QUARESMA, 2005), comumente chamada de questionário, para obter informações mais diretas junto aos professores que não participaram diretamente das atividades. O objetivo da aplicação dos questionários foi compreender se os docentes tinham conhecimento sobre o campo educomunicativo e, sobretudo, se procuravam colocá-lo em prática.

Para facilitar a análise de conteúdo dessas entrevistas, optamos por eleger alguns temas ou tópicos centrais (categorias de análise) a partir dos quais realizaremos a análise qualitativa dos fragmentos textuais transcritos, objetivando obter indicadores que permitam fazer inferências levando em conta as condições de produção e recepção das mensagens analisadas (BARDIN, 2009). Começaremos este processo a partir das falas dos estudantes.

5.1 A voz dos estudantes

Antes de darmos início à análise das falas dos discentes, achamos relevante destacar que, muitos deles, demonstraram excessiva timidez ao responder os questionamentos. Acreditamos que um dos motivos que contribuiu para isso foi a utilização do gravador, pois, alguns expressaram surpresa ao notar que a entrevista seria gravada: “É sério? Vai ter que gravar?”. Por isso, como estratégia, buscamos não dar destaque ao gravador, deixando-o na mesa, sem direcioná-lo à boca dos estudantes.

Até as discentes mais extrovertidas e tagarelas nos surpreenderam com a timidez durante a entrevista, demorando a responder, como se procurassem formular cuidadosamente cada resposta, temendo um possível julgamento. Diante desta situação reiterávamos que não havia motivos para constrangimento, pois as gravações não seriam veiculadas ou exibidas, e garantiríamos a preservação das suas identidades. O nosso esforço durante todas as entrevistas foi para proporcionar um clima de conversação informal e cotidiano, com o intuito de fazer com que os entrevistados se sentissem à vontade, como recomenda Poupart (2010, p.230): “um princípio considerado indispensável à fala do entrevistado se refere à convicção de que ele só chegará de fato a se expressar bem, se ele estiver verdadeiramente à vontade na situação de entrevista”.

Identificamos, porém, dentro deste cenário de timidez, algumas exceções: estudantes que se expressaram sem qualquer constrangimento e responderam com desenvoltura a todos os questionamentos.

Sigamos, agora, para a análise dessas falas, a partir de três divisões ou eixos temáticos que nortearam as entrevistas com os estudantes:

- O projeto e suas contribuições para a formação discente
- O despertar para uma postura participativa a partir do trabalho com a comunicação
- O diálogo entre a educomunicação e as disciplinas tradicionais

5.1.1 O projeto e suas contribuições para a formação discente

Um dos objetivos das entrevistas, realizadas após a implementação de todas as ações na escola, foi saber se o projeto contribuiu de alguma forma para a formação dos educandos, e se as oficinas os auxiliaram a adotar uma postura mais crítica frente aos conteúdos midiáticos, já que, como vimos, buscamos, durante as formações, entre outras coisas, discutir o poder de influência da mídia no nosso imaginário social, trabalhando com conteúdos retirados de sites de notícias, blogs e etc.

Analisando o discurso dos discentes sobre a unidade temática "contribuições para a sua formação", notamos uma regularidade nas falas ao associar essas contribuições, sobretudo, ao trabalho com a fotografia e ao fato de ter uma formação fora da escola, o que foi proporcionado através das saídas fotográficas.

Vejamos algumas falas:

- **Fala 1:** "O projeto me ajudou a ficar mais atenta, entende? A reparar mais nas coisas, analisar... Tipo: às vezes a gente passa por um determinado lugar várias vezes e nem repara nas características, no que ele tem de bonito ou interessante. Aí, quando você começa a fotografar, tudo muda, porque a gente passa a olhar com mais cuidado pra esses lugares. [...] Eu acho que a fotografia tem muito isso, de você olhar um lugar e ver as características que ele tem. [...] A saída da escola pra fotografar estimulou muito isso. A gente passou a pensar diferente sobre a nossa região, sobre o rio... Coisa que se a gente não tivesse saído da sala, 'ia' ficar só na teoria".

- **Fala 2:** "Antigamente eu pensava do mesmo jeito que a televisão mostrava. De tanto mostrar seca, a imagem que eu tinha da nossa região era de seca, mesmo morando aqui, onde tem rio e tudo. Só que depois do projeto, eu passei a perceber que aquilo era apenas uma imagem da nossa região, era uma ilusão pensar que aqui é só seca. As fotos que a gente tirou ajudou a mostrar isso, que tem seca, mas que tem verde, água, e um monte de coisa bonita. [...] Eu fiquei apaixonada por Curaçá. Eu nem conhecia. Pensava que lá era feio. E eu me apaixonei por tudo que vi: o teatro, a igreja, o rio. [...]

Cada foto que eu tirava, eu me apaixonava mais, reparava mais. [...] Acho que a escola precisa mais disso. Ajuda muito".

- **Fala 3:** "A partir do projeto eu me interessei mais pra saber sobre a nossa região e sobre fotografia, coisa que antes eu não tinha curiosidade. No início, eu só tinha vontade de tirar foto, por isso eu quis participar, aí depois das conversas nas oficinas, as coisas foram mudando e, de repente, eu 'tava' pesquisando na internet coisas sobre Curaçá. [...] Eu pensava que essa parte (das discussões temáticas) seria coisa chata, mas descobri que não. Me ajudou a não pensar mais no sertão como um lugar feio e seco. E eu tinha um pouco disso também, porque, como a gente aprendeu, os jornais repetem tanto isso pra gente, que a gente toma como verdade".

- **Fala 4:** "Eu acho que ajudou a gente a olhar diferente pras coisas. A questão do negro que a gente discutiu no início, e tudo. [...] Foi muito interessante. A gente nunca tinha feito isso, saído da escola pra conhecer os lugares. E, no final, com as fotos, a gente conseguiu chamar atenção pra o rio Rio São Francisco, mostrando que toda essa beleza pode morrer. [...] Tudo isso me ajudou a pensar mais sobre o lugar em que eu moro, a me preocupar mais com o rio, e entender que a gente, como morador daqui, pode mostrar o outro lado, o que a mídia não mostra".

É perceptível, através das falas desses jovens, que eles atribuem como principal contribuição do projeto para sua formação, o despertar de um interesse maior por conhecer o lugar em que vivem, "a reparar mais nas coisas, analisar" (fala 1), uma postura que o trabalho com a comunicação, a partir da fotografia, permitiu explorar. Além disso, mesmo de forma tímida, nota-se também uma nova postura frente à mídia, como percebemos em alguns trechos: "Antigamente eu pensava do mesmo jeito que a televisão mostrava" (fala 2); "E eu tinha um pouco disso também, porque, como a gente aprendeu, os jornais repetem tanto isso pra gente, que a gente toma como verdade" (fala 3); "...a gente, como morador daqui, pode mostrar o outro lado, o que a mídia não mostra" (fala 4). Neste último fragmento, retirado da fala 4, nota-se também o despertar da consciência desses sujeitos para o papel que

podem exercer como produtores e emissores dos seus próprios discursos, a discente tem consciência que ela "pode mostrar o outro lado". Os estudantes evidenciam, através das suas falas, uma nova interpretação sobre o que a mídia transmite, característica esta bastante significativa para um trabalho educomunicativo, pois, como aborda Orozco Gómez (2014, p.33):

> Para a educomunicação, focalizada historicamente em modificar a interpretação dos produtos midiáticos feita pelas audiências, o desafio contemporâneo maior é, agora também e principalmente, formar as audiências para assumirem-se como emissores e interlocutores reais [...]. Se antes foi fundamental formar para a recepção, agora é imprescindível formar também para a emissão e produção criativas. Isso visa tornar realidade essa cultura de participação que as redes sociais estimulam e possibilitam [...] Os novos participantes da comunicação têm de aprender a ser comunicadores. E isso é um desafio complexo, político, cultural e socioeconômico, mas que começa com a comunicação e a educação.

Como destaca Orozco Gómez, formar as audiências para assumirem o papel de emissores e interlocutores "é um desafio complexo", porém cada vez urgente e necessário frente à realidade desse novo ecossistema comunicativo, marcado, como vimos, pelo dinamismo das TICs. Tal complexidade, todavia, exige uma nova postura da escola, como procuramos fazer mudando a dinâmica de interação com os discentes, inserindo produções midiáticas no cotidiano da didática, e intercalando momentos expositivos com discussões abertas, partindo de temas sugeridos por eles, que despertam um interesse maior pela cultura de participação. Nessa perspectiva, realizamos também a formação fora da escola, por meio da saída fotográfica, citada por muitos estudantes como um momento significativo para o processo de ensino-aprendizagem: "A saída da escola pra fotografar estimulou muito isso. A gente passou a pensar diferente sobre a nossa região, sobre o rio... Coisa que se a gente não tivesse saído da sala, 'ia' ficar só na teoria" (Fala 1). Dessa forma, colocamos em prática o que recomenda Soares (2011b) ao propor a intervenção educomunicativa no âmbito transdisciplinar, incluindo:

> [...] atividades extraclasses e aquelas que se realizam no espaço do tradicionalmente denominado "contraturno" [...] mediante a realização tanto de exercícios práticos (oficinas regulares de ações educomunicativas) quanto de mobilizações voltadas à socialização

> das experiências vivenciadas - mostras, seminários e encontros (SOARES, 2011b, p.19).

Assim, seguindo este itinerário teórico-metodológico, conseguimos despertar nos estudantes uma empatia com o lugar em que vivem, ajudando-os, através da fotografia, “a reparar mais nas coisas, analisar...”, pois, “quando você começa a fotografar, tudo muda, porque a gente passa a olhar com mais cuidado pra esses lugares” (Fala 1). Como também relata o último fragmento (Fala 4): “Tudo isso me ajudou a pensar mais sobre o lugar em que eu moro, a me preocupar mais com o rio [...]”.

Outro fator significativo para análise, e que apareceu de forma mais evidente na fala 3, é como a mídia escolhida para o trabalho educomunicativo torna-se um estímulo à participação: “No início, eu só tinha vontade de tirar foto, por isso eu quis participar, aí depois das conversas nas oficinas, as coisas foram mudando e, de repente, eu ‘tava’ pesquisando na internet [...]”. Ou seja, trabalhar com uma mídia atrativa ao jovem, contribui para o seu envolvimento na ação, colocando-nos diante do desafio de, a partir dessa “ferramenta”, ampliar os espaços de discussão e problematização temática, ultrapassando a formação da técnica em um determinado meio. Assunto que também será contemplado no tema a seguir.

5.1.2 O despertar para uma postura participativa a partir do trabalho com a comunicação

Como argumenta Orozco Gómez (2014, p.8): “Na época atual, a produção de identidades passa necessariamente pelas telas. Leva a elas e, ao mesmo tempo, resulta delas”, portanto, não podemos ignorar que partindo desta nova realidade “multimídia”, à qual os jovens já estão ambientados, torna-se mais fácil despertá-los à participação. Processo que se evidenciou nos depoimentos dos discentes, como veremos a seguir:

Fala 5: “O que me levou a participar do projeto foi justamente a oportunidade de aprender algo mais sobre fotografia e vídeo, porque eu sempre gostei desse negócio de fotografar. [...] Eu sabia que o projeto envolvia mais coisas, mas, de cara, foi a oportunidade de trabalhar com a câmera, que me atraiu. Depois não, eu comecei a

me interessar pelos temas e tudo. Aí não era mas só a foto que me fez continuar, eu 'tava' gostando das outras coisas também".

Fala 6: "O projeto chamou a atenção de todo mundo por trazer a comunicação. O interesse em participar veio daí. Principalmente pela parte prática, porque a escola 'tá', hoje, muito presa à teoria. É isso que torna a escola chata. Coisas muito repetitivas. Nove anos seguidos, do mesmo jeito, a mesma rotina, isso fica chato, ninguém aguenta mais".

Fala 7: "Eu não gostava de participar de nenhum desses projetos da escola, mas como vi que era fotografia, eu já me identifiquei. E quando eu comecei a fotografar, entendi que a gente poderia aprender muito mais coisas com isso".

Fala 8: "Como eu sou muito curiosa, esse tipo de projeto me incentiva mais, sabe? Eu sempre quis participar dos projetos do professor Pedro Freitas, porque ele também trabalha com isso, mas nunca dava certo, e nem sempre tem. [...] A escola oferece mais cursos profissionalizantes, a gente participa porque é obrigado. Aqui não tem gincana, não tem desfile, e quando veio a fotografia foi a oportunidade de ter algo novo, de não ficar aqui nas quatros paredes".

A partir dos depoimentos expostos acima, tornou-se nítido que o principal atrativo para os jovens participarem do projeto foi o modelo de comunicação adotado, embora eles atribuam especificamente a uma ferramenta midiática. Acontece que a mídia citada (fotografia) foi escolhida por eles, fator decisivo para a participação, pois, como vimos, o trabalho com outros meios, como o rádio e o jornal impresso, por exemplo, não atraia os estudantes. Ou seja, nós compreendemos que o importante não seria apenas trabalhar a partir de uma mídia, mas sim que essa mídia deveria ser escolhida democraticamente pelo grupo, com base na realidade vivenciada por eles. Revelando-se, assim, a afinidade dos discentes com o universo imagético e audiovisual, como também evidenciaram os questionários de consumo midiático.

Tal fato se confirma também quando retomamos o início do planejamento das ações, período no qual definimos em conjunto quais seriam as mídias trabalhadas. É interessante observar que após essa definição, 26 estudantes manifestaram

interesse (15 discentes do 2º ano A e 11 da turma B), relevando que a mídia era um dos principais atrativos, como confirmam muitos fragmentos: “O que me levou a participar do projeto foi justamente a oportunidade de aprender algo mais sobre fotografia e vídeo, porque eu sempre gostei desse negócio de fotografar” (fala 5); “O projeto chamou a atenção de todo mundo por trazer a comunicação. O interesse em participar veio daí” (fala 6); “Eu não gostava de participar de nenhum desses projetos da escola, mas como vi que era fotografia, eu já me identifiquei” (fala 7); “Aqui não tem gincana, não tem desfile, e quando veio a fotografia foi a oportunidade de ter algo novo, de não ficar aqui nas quatros paredes” (fala 8).

Martín-Barbero (2011a, 2011b) já nos alertava sobre a necessidade de consideramos a existência de um novo *sensorium* entre os jovens, um novo modo de se relacionar com o mundo que perpassa pela apropriação dessas mídias. Fazendo-se necessário, como procuramos colocar em prática, elaborar planejamentos que contemplem esse universo, sem deixar de lado a problematização de temas importantes para a formação do educando. E isso se torna mais significativo, como vimos, se for algo construído junto com eles, considerando suas aspirações e opiniões, encarando-os como potenciais emissores e produtores dos seus próprios discursos. Conforme Orozco Gómez (2014, p. 70):

> Simultaneamente, é preciso reconhecer que a tendência é a de deixar de ser audiências definidas pelos modos de estar como receptores na comunicação para sê-lo em função dos modos de agir com usuários e emissores, na produção comunicativa, onde a criação e a interatividade predominam. Isto é o que constitui a nova cultura da participação, segundo Jenkis (2008), a qual se levaria a bom termo no marco da mencionada “autocomunicação de massa” de Castells (2009).

Percebe-se, deste modo, que no cenário atual descrito por Orozco Gómez (2014), “a criação e a interatividade predominam”, e “o ensino como atividade tradicional está sendo desafiado fortemente” (p.77). Processo que se revela também através das falas dos jovens, os quais julgam a escola como desinteressante ao aprendizado. Vejamos: “[...] a escola ‘tá’, hoje, muito presa à teoria. É isso que torna a escola chata. Coisas muito repetitivas” (fala 6); “Eu não gostava de participar de nenhum desses projetos da escola” (fala 7); “A escola oferece mais cursos

profissionalizantes, a gente participa porque é obrigado. Aqui não tem gincana, não tem desfile [...]" (fala 8).

Não podemos deixar de destacar, porém, uma contradição nesse discurso dos estudantes, afinal, como vimos, apesar de reivindicarem novas propostas didáticas, quando estas acontecem, eles nem sempre se dispõem a participar. Isso se tornou perceptível durante as primeiras formações, quando os jovens, apesar de terem firmado compromisso com o projeto, praticamente não compareciam às oficinas. Todavia, reconhecemos que, o caminho para o despertar dessa participação, em detrimento das contradições apresentadas, perpassa pelo modelo de comunicação orquestral (WINKIN, 1998), pelo diálogo realizado ao longo do processo formativo, afinal, a "fotografia" foi o atrativo primeiro, mas as oficinas realizadas ultrapassaram o aprendizado da técnica, o qual aconteceu apenas nos dois últimos encontros.

A partir das observações realizadas na primeira fase desta pesquisa, dos depoimentos acima mencionados, bem como através do envolvimento gradual de alguns estudantes com o projeto, faz-nos perceber que a cultura participativa exige uma nova dinâmica escolar que dialoga com o universo da comunicação. O modelo de ensino tradicional está sendo rejeitado pelos estudantes, cabendo à escola "se reacomodar, encontrar outros modos e estratégias para continuar sendo importante na educação, em um contexto diferente, revolucionado em grande medida pela presença e alcances das novas tecnologias de informação" (OROZCO GÓMEZ, 2014, p.77). Fato que se tornará ainda mais claro na unidade temática seguinte.

5.1.3 O diálogo entre a educomunicação e as disciplinas tradicionais

Durante a realização das entrevistas, buscamos conhecer também a opinião dos discentes sobre a parceria entre o projeto educomunicativo e a disciplina de Língua Portuguesa, pois, como argumenta Soares (2011b, p.86), a comunicação "antes de ser um objeto a ser estudado, é um dos elementos constitutivos do próprio processo educacional, uma espécie de eixo transversal de toda a prática educativa". Foi nessa perspectiva que buscamos traçar o diálogo entre a educomunicação e a disciplina de Língua Portuguesa. Analisemos a percepção dos discentes sobre esse processo:

Fala 9: “Acho que isso (a parceria) deveria ser feito com as outras disciplinas, principalmente com as (disciplinas) de administração, que não tem prática. [...] O projeto permitiu que a gente tivesse uma prática fora da sala de aula, e isso é muito bom pra gente”.

Fala 10: “Se eles (outros professores) também trabalhassem mais com a comunicação, com certeza, iria despertar na gente querer mais da matéria. E a gente viu que dá pra fazer isso. A gente conheceu tanta coisa nova sobre a nossa região, sobre o rio, coisas que a gente poderia discutir em outras matérias, como geografia, biologia. Mas a gente fica só na teoria”.

Fala 11: “Se houvessem mais parcerias como essas, todo mundo se interessaria mais, porque é uma coisa diferente, não fica só na teoria”.

Todas as respostas em torno da unidade temática “diálogo entre educomunicação e disciplinas tradicionais” convergiram em seus discursos. Os discentes acreditam que parcerias como essas fazem com que eles se interessem mais pelos outros conteúdos. Além disso, percebe-se que eles reivindicam uma prática sobre o que é estudado em sala de aula: “Acho que isso (a parceria) deveria ser feito com as outras disciplinas, principalmente com as (disciplinas) de administração, que não tem prática” (fala 9); “Mas a gente fica só na teoria” (fala 10); “[...] todo mundo se interessaria mais, porque é uma coisa diferente, não fica só na teoria” (fala 11).

Alguns discentes, como vimos, chegam a sugerir que outras disciplinas, não apenas a de Língua Portuguesa, também poderiam fazer isso, como administração, geografia e biologia, que, segundo eles, ficam só na teoria e não proporcionam uma vivência prática. Fazendo-nos refletir, mais uma vez, sobre o âmbito transdisciplinar da educomunicação, que, como sugere Soares (2011b, p. 89): “É no âmbito das práticas transdisciplinares que professores e alunos podem encontrar o mais amplo leque de possibilidades para o exercício da prática educomunicativa, mediante ações através de projetos”.

De fato, como apontam os discentes, outras disciplinas curriculares tradicionais também poderiam dialogar com a comunicação e fazer uso de

produções midiáticas para facilitar a compreensão de seus conteúdos, partindo de uma mídia que fizesse parte do *sensorium* dos educandos, como buscamos colocar em prática não apenas através da fotografia, mas também por meio do trabalho audiovisual com o videoclipe “Soul nordestino”, o qual permite explorar uma série de aspectos que perpassam por disciplinas como História, Geografia e Biologia, conforme destaca Marques (2017) ao descrever os elementos visuais dessa produção:

> [...] o vídeo nos revela uma região onde tradição e modernidade convivem harmonicamente. De um lado, grandes prédios e novas construções. Do outro, pequenas casas e a tradição interiorana de sentar-se e conversar nas calçadas e praças. O espaço rural é igualmente representado em sua diversidade, as imagens da fauna e flora local mostram-nos uma região onde a política desenvolvimentista da agricultura irrigada ganhou espaço, entretanto as práticas de agricultura familiar e suas pequenas hortas ainda resistem. Nas imagens, as tradicionais feiras de rua convivem com o grande comércio, porém a fé deste povo continua a ser representada pelo simbolismo da igreja católica, em detrimento da diversidade de credos existentes na região [...] (MARQUES, 2017, p.155.).

Percebemos, através do fragmento acima, que o videoclipe utilizado durante as formações aborda muitos aspectos que poderiam ser problematizados em outras disciplinas. Em Geografia e Biologia, por exemplo, o vídeo permite explorar a diversidade de imagens da fauna e flora, bem como a multiplicidade de cenários geofísicos que compõem o Nordeste, em especial a região do Vale do São Francisco, permitindo-nos ampliar a discussão sobre os modelos de “desenvolvimento” representados pela agricultura irrigada e suas origens no latifúndio.

Estes são apenas alguns aspectos que nos permitem perceber como o diálogo entre a educomunicação e as disciplinas tradicionais é possível e necessário, pois se aproxima, como vimos, do tipo de formação almejada pelos estudantes, criando, como argumenta Orozco Gómez (2014, p.82), “situações-limites” de aprendizagem: “Trata-se, pois, de que, ao problematizar um conhecimento, o sujeito é ajudado a dar o passo seguinte, a superar o limite ou a aproximar-se de uma nova fronteira de conhecimento”.

Diante dos desafios impostos a esse tipo de formação, os professores precisam ser ouvidos, “[...] afinal, os docentes continuam sendo os grandes agentes

mediadores dos nexos com os discentes, que, por seu turno, estão marcados pela sociedade da informação e comunicação" (CITELLI, 2011, p.63). Nesse sentindo, a partir de agora, será concedido espaço de fala aos educadores.

As reflexões terão como fio condutor as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores que se envolveram diretamente no projeto, no caso, dois docentes: a professora Clara Ramos e o professor Pedro Freitas, levando em consideração também alguns questionários aplicados com outros docentes da escola. Sigamos para a análise dessas informações.

5.2 A voz dos docentes

Inicialmente, a nossa problematização tomará como base as falas dos professores diretamente envolvidos no projeto, procurando explorar alguns aspectos importantes sobre a prática educomunicativa a partir da experiência desses profissionais em sala de aula e das ações empreendidas por meio do projeto desenvolvido na escola. Nesse processo, será interessante perceber como várias declarações dos docentes dialogam com as nossas impressões relativas ao comportamento discente em sala de aula e no projeto educomunicativo implementado. Em seguida, faremos uma articulação desses discursos (dos professores diretamente envolvidos) com os resultados obtidos através dos questionários (aplicados com docentes que não participaram diretamente das atividades). O eixo central dessas discussões será "Participação discente X Trabalho disciplinar docente" numa perspectiva educomunicativa.

5.2.1 Participação discente no processo educacional

> Eu sempre busco incentivar a participação dos estudantes lançando perguntas sobre o tema que a gente vai discutir: 'Alguém já ouviu falar algo sobre o assunto? Vocês conhecem isso? ' Mas, eu percebo que os alunos estão tão alheios aos temas tratados, que eles malmente respondem "sim" ou "não". São bastante monossilábicos. Eles acabam não instigando o professor a ler e estudar mais, porque eles nem se quer fazem perguntas. Eu sinto falta de um aluno questionador, que pergunte mais, que me estimule mais (Professora Clara Ramos).

Optamos por iniciar a problematização do tema “participação discente no processo educacional” com o depoimento acima mencionado devido à riqueza de informações contidas nessa fala. Percebemos que a professora, a seu modo, afirma estimular a participação dos estudantes nas aulas, fato que se confirmou na fase exploratória desta pesquisa. Porém, chama-nos atenção ainda, a confirmação de uma certa regularidade comportamental: a passividade discente em sala de aula, também apontada neste trabalho durante a etapa de observação direta. De acordo com a professora: “[...] os alunos estão tão alheios aos temas tratados, que eles malmente respondem “sim” ou “não”. São bastante monossilábicos”.

Tal comportamento se manifesta em detrimento dos estímulos e problematizações propostas pela docente, causando um certo desânimo na educadora, que também passa a se sentir desestimulada perante o cenário de apatia em sala de aula: “[...] eles nem se quer fazem perguntas. Eu sinto falta de um aluno questionador, que pergunte mais, que me estimule mais”.

Para problematizar essa questão, retomamos aqui o caráter performativo da escola enquanto instituição secular, reprodutora de rituais de conformidade que buscam manter uma certa ordem social. Conforme Yúdice (2004, p.74): “A performatividade baseia-se na crença de que a manutenção do *status quo* é obtida pela repetição de normas performativas”. Atribuímos a essas forças performativas uma significativa influência sobre o comportamento discente, pois a escola ainda se mostra bastante verticalizada e autoritária em suas relações, fato que se confirma por inúmeras situações observadas durante o trabalho de campo, como: discentes sendo barrados no portão e impedidos de assistir aula por usarem chinelos em vez de sapatos (uma das regras da escola); conflito entre estudante e porteiro, situação na qual um estudante, não querendo mais assistir aula, pedia para sair da escola, e era barrado pelo porteiro sob a alegação que só poderia sair do espaço escolar após o término das aulas ou com a presença de um responsável; constante fiscalização da coordenação escolar para que os discentes não ficassem fora de sala durante o período de aula, sendo proibido circular nesse momento; entre outros aspectos observados.

Tudo isso contribui para distanciar ainda mais a instituição escolar da realidade dos estudantes, fazendo-os assumir um posicionamento ora passivo e quieto, ora “indisciplinado”, ensaiando, conforme aborda Yúdice (2014, p.74) “rituais

da conformidade por meio da indumentária, dos gestos, do olhar, e da interação verbal dentro do contexto do local de trabalho, da escola, da igreja, do órgão governamental". Parafraseando Martín-Barbero (2011a), esses jovens querem nos dizer, por vezes, "de maneira confusa, desconexa, raivosa, violenta", que não cabem mais nesse tipo de instituição. Tal estrutura se torna um empecilho à postura participativa, como confirma a professora Clara Ramos em outro trecho da entrevista: "Todos na escola estão preocupados em silêncio, em enfileiramento, em aluno só lendo, lendo, lendo. E lendo o quê? Livro".

Como citado pela professora, a cultura livresca e disciplinar revela-se tão presente na escola, reiterando uma norma ou um conjunto de normas (YÚDICE, 2014), que dificulta o desenvolvimento de outras perspectivas de trabalho que fogem do padrão normativo estabelecido. Fato evidenciado, também, na fala do professor Pedro Freitas durante a entrevista.

> A escola cobra muito que você esteja dentro da sala trabalhando o seu conteúdo. Se você procura fazer uma outra ligação além do habitual, para ela é não dá aula. Quando eu trabalho com o audiovisual, eles acham que a gente não está trabalhando. Aí depois que a gente termina o trabalho, eles não querem nem ver. Os meninos ficam chateados com isso, porque nem sempre eles tem espaço pra mostrar o que fizeram.

O depoimento do professor reitera o que Soares (2011b) chama de ensino fragmentado e conteudístico, que não favorece o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos e criativos necessários a uma cultura de participação. O modelo comunicacional telegráfico (WINKIN, 1998) está tão consolidado no ambiente escolar, que iniciativas diferenciadas como aquelas desenvolvidas pelo docente através do audiovisual não são reconhecidas pela escola no âmbito disciplinar, como argumenta o professor: "eles acham que a gente não está trabalhando". Além disso, a escola acaba contribuindo para perpetuar um modelo não-participativo à medida que nega ao educando espaços de expressão como aqueles proporcionados por meio das produções audiovisuais dos estudantes, o que também se revela na fala do professor: "Aí depois que a gente termina o trabalho, eles não querem nem ver. Os meninos ficam chateados com isso, porque nem sempre eles tem espaço pra mostrar o que fizeram".

Todavia, em detrimento desse modelo escolar telegráfico, esses docentes reconhecem a importância do estímulo à participação, e sobretudo, buscam, cada um a seu modo, proporcionar um ambiente formativo aberto ao diálogo e à participação discente, destacando, inclusive, a relevância do projeto educomunicativo desenvolvido na escola como um exemplo a ser seguido. Vejamos alguns depoimentos sobre este aspecto:

> **Professora Clara Ramos:** A escola precisa trabalhar mais com as mídias. E o projeto veio num momento oportuno pra fazer isso. É necessário sim que a gente proporcione esses momentos, quer seja de fotografia, de rádio na escola, quer seja um jornal, um blog. A escola está precisando disso, pois a gente percebe que o aluno gosta. Acho que a escola precisa estimular mais o aluno com essas ferramentas. [...] Se houvesse uma preocupação maior da escola em trabalhar com essas mídias, talvez os alunos tivessem mais condição de desenvolver o lado crítico. Porque hoje, o que a gente leva para o aluno, é o livro didático. Eu busco levar outras coisas, pesquiso no sábado, domingo, um vídeo diferente sobre o eixo gestão e negócios, levo o jornal da manhã quando traz algo sobre a questão empreendedora. E a gente percebe que o aluno opina mais, que aprende mais quando assiste um jornal, uma propaganda, e, principalmente, quando ele mesmo produz o vídeo dele.

> **Professor Pedro Freitas:** Como eu trabalho com informática, costumo incentivar essa participação puxando muito o conteúdo para a área de tratamento de imagens, que eu sei que eles gostam. Mas não é só isso. Eu sempre proporciono um momento pra eles se expressarem e darem a opinião. Eu sempre busco trabalhar temas relacionados à vida deles. O último texto que a gente trabalhou foi sobre o vício no celular, que é um aparelho que eles não largam um só minuto. [...] Quando um professor vê um trabalho daquele que você realizou dentro da escola com os alunos, todos eles ficam maravilhados. Eu ouvi muitos comentários do tipo sobre a exposição. "Que fotos bonitas! Quem foi?" Mas, infelizmente, quando partem pra fazer um trabalho, todos os professores se fecham na sua disciplina. São muito disciplinares e não querem ter um trabalho além da disciplina. Pensar interdisciplinar pra eles é muito trabalho. Na minha opinião, eles só cumprem o necessário para as disciplinas deles.

É interessante observar a forma peculiar como ambos os professores buscam estimular a participação discente. A professora Clara Ramos afirma buscar "levar outras coisas" para a sala de aula, além do livro didático, citando o vídeo e o jornal com assuntos do eixo de formação técnica "gestão e negócios". E reconhece uma perspectiva fundamental ao trabalho educomunicativo: a formação discente na apenas para recepção midiática, mas, especialmente, para a produção das suas

próprias mensagens. Pois, segundo ela, com essas ferramentas “[...] o aluno opina mais, aprende mais quando assiste um jornal, uma propaganda, e, principalmente, quando ele mesmo produz o vídeo dele”.

Embora percebamos, no discurso da docente, uma demasiada valorização da mídia enquanto “ferramenta” basilar para a participação dos estudantes nas aulas, sabemos que, para além da tecnologia, como argumenta Kaplún (1999), é preciso considerar o tipo de comunicação presente em todo o processo educativo, partindo de uma postura dialógica que rompa com o modelo unidirecional de ensino. Postura essa que, como vimos no período de observação, também costuma ser adotada pela professora Clara Ramos em sala de aula.

Já o professor Pedro Freitas evidencia, de forma mais clara, que o fomento a uma cultura participativa perpassa não só pela tecnologia em si: “Mas não é só isso. Eu sempre proporciono um momento pra eles se expressarem e darem a opinião. Eu sempre busco trabalhar temas relacionados à vida deles”. Nesse sentido, o docente chega a citar um dos temas abordados: “O último texto que a gente trabalhou foi sobre o vício no celular, que é um aparelho que eles não largam um só minuto”. Ou seja, ele reconhece a importância de proporcionar discussões que se relacionem à vivência do educando fora da sala de aula, dialogando com os pressuspostos educomunicativos. Pois, conforme aborda Soares (2011b, p.51):

> Em outras palavras, para quem está na escola, o que se aprende deve “fazer sentido”, ajudando a resolver problemas relevantes na vida real. Em termos ideais, a ação pedagógica deveria favorecer a convivência sustentável, a dignidade humana, a participação social produtiva, o que levaria, em última instância, à empregabilidade, à construção da cidadania e à democracia.

Além dessa perspectiva de contextualização dos conteúdos, presente na proposta educomunicativa e na práxis pedagógica do professor Pedro Freitas, o depoimento desse docente retoma também a discussão sobre o caráter disciplinar e fragmentado da formação escolar, abordando, entretanto, de forma mais específica, o papel do professor nesse processo. Nessa argumentação, o docente reitera um fator significativo revelado na fase exploratória: embora a maioria dos professores reconhecesse a relevância do trabalho educomunicativo, eles não se dispunham a auxiliar-nos na práxis. Fato confirmado no discurso do professor Pedro Freitas, ao destacar que os outros docentes, ao visualizarem a exposição fotográfica

(culminância do projeto educomunicativo), “ficaram maravilhados [...]. Mas, infelizmente, quando partem pra fazer um trabalho, todos os professores se fecham na sua disciplina. São muito disciplinares e não querem ter um trabalho além da disciplina. Pensar interdisciplinar pra eles é muito trabalho. Na minha opinião, eles só cumprem o necessário para as disciplinas deles”.

Outro fator que reforça esse argumento foi observado após a implementação do projeto educomunicativo na escola. Momento no qual buscamos aplicar um questionário junto aos outros professores que não participaram das atividades do projeto. Dirigimo-nos à direção que nos orientou conversar com os professores no dia destinado à Atividade Complementar (AC), ocasião na qual encontraríamos o maior número de docentes. Assim o fizemos. Após realizarmos uma breve apresentação sobre o assunto dos questionários, explicando, inclusive, que a identidade docente não seria revelada, perguntamos quem se habilitaria a responder os questionamentos. Enfatizamos também que não seria necessário devolvê-los naquele momento, que isso seria feito só no dia seguinte. Diante dessa explanação, apenas sete, dos 11 professores presentes, aceitaram responder o questionário. Como combinado, voltamos no dia seguinte para recolhê-los. Apenas um professor havia devolvido. Retornarmos à escola por três vezes (em dias diferentes), somente para a coleta desse material, e, no final, conseguimos recolher apenas quatro questionários, evidenciando, para nós, um certo desleixo dos professores quanto à pesquisa que, outrora, eles mesmo elogiaram.

Partindo deste fato, analisemos, agora, as respostas advindas dos quatro questionários, os quais também contribuem para a problematização do tema central das entrevistas: “Participação discente X Trabalho disciplinar docente” numa perspectiva educomunicativa.

5.2.2 Análise dos questionários

Os questionários aplicados, embora em pequeno número (apenas quatro), trouxeram informações significativas para análise. Vejamos:

- Todos os professores afirmaram conhecer ou já ter ouvido falar em uma área de estudo chamada educomunicação.

Quando solicitados a falar sobre o que seria essa área, três professores restringiram a definição ao “uso das mídias na educação”. Outro ainda justificou: “Acredito que seja educação utilizando Datashow, notebook, TV, celular...”. Fato que evidencia a constante associação, pelos docentes, da educomunicação a uma perspectiva instrumental de mera inserção das tecnologias nos espaços educativos, sem levar em consideração, como aborda Kaplún (1999, 2011), que a educomunicação se dá com ou sem o emprego dos meios, preocupada, sobretudo, com a criação de ecossistemas comunicativos que proporcionem processos de socialização e interações grupais fundamentados no diálogo e na participação ativa dos sujeitos.

Apenas um professor sugeriu uma definição menos restrita à inserção da mídia ou tecnologia na escola, dando a seguinte resposta: “Possibilitar em um espaço educativo a inserção das variadas formas comunicativas”. Este fragmento permite interpretações mais amplas, já que o termo “variadas formas comunicativas” pode incluir não apenas as TIC, como também uma formação dialógica e democrática baseada em um modelo de comunicação orquestral (WINKIN, 1998).

Entretanto, percebemos que o discurso que associa a educomunicação ao trabalho restrito com as tecnologias na educação, ainda é predominante entre os docentes, informação que se confirma a partir das respostas seguintes, quando todos afirmam já ter tentado ou conseguido trabalhar com a educomunicação em sala de aula utilizando de ferramentas da comunicação como Datashow, Televisão/audiovisual, notebook, revistas, jornais, blog, Facebook, e etc.

Obviamente, não queremos dizer aqui que o trabalho com essas mídias utilizadas pelos docentes não tenha sido um trabalho educomunicativo. Todavia, precisamos chamar atenção para o seguinte fato: conforme Soares (2011a, 2011b) e Kaplún (1999, 2011), mais do que a mídia ou tecnologia utilizada, o que vai definir se uma formação é ou não “educomunicativa” será o seu processo, e não a tecnologia como um fim em si mesmo. Portanto, não podemos afirmar se esses professores trabalharam ou não com a educomunicação, já que as informações contidas nos questionários não nos permitem avaliar o processo formativo que foi implementado a partir desses meios.

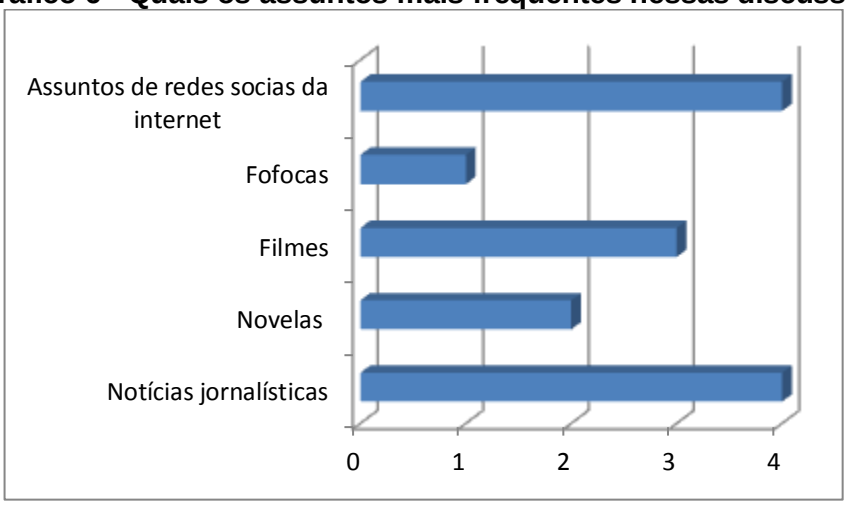
Outro aspecto da formação educomunicativa que buscamos averiguar através dos questionários refere-se à problematização, em sala de aula, de assuntos

abordados nas mais diversas mídias. Sobre este ponto, três docentes afirmaram que SEMPRE costumam discutir esses assuntos. E um deles afirmou também fazê-lo ESPORADICAMENTE. Porém, conforme Orozco Gómez (2014), na educomunicação, essas discussões devem considerar o “estar sendo” audiência de outras maneiras.

> A dimensão da mera interatividade é diferente da do intercâmbio complexo e essencialmente cultural que se realiza para além do instrumental, e supõe aprendizagens e treinamentos, também interferências e vontades explícitas dos próprios sujeitos que interagem, nesse caso, das próprias audiências (OROZCO GÓMEZ, 2014, p.113).

Ainda sobre este aspecto, quando questionados sobre os assuntos geradores dessas discussões, obtivemos o seguinte resultado expresso no gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Quais os assuntos mais frequentes nessas discussões?



Fonte: própria

Nota-se que assuntos relacionados a notícias jornalísticas e às redes sociais da internet, como Facebook, Instagram e Twitter, são, segundo os professores, mais frequentemente comentados. O que, de certa forma, está em conformidade com as afinidades dos discentes relevadas nos questionários sobre consumo midiático. Cabendo apenas, do ponto de vista de uma formação educomunicativa, avaliar a forma como esses assuntos são discutidos, levando em consideração o processo de problematização temática que deve propiciar uma reflexão crítica sobre os discursos midiáticos, incentivando os discentes a produzirem os seus próprios discursos

enquanto potenciais emissores e produtores. Sendo necessário, para isso, um ambiente aberto à participação e livre expressão.

Retomando a unidade temática “participação discente”, os quatros professores afirmaram que essas discussões, sobre os conteúdos veiculados nas mídias, despertam um maior interesse e participação dos estudantes pela aula. De acordo com um dos professores: “Eles participam bastante, emitindo suas opiniões, permitindo uma forma participativa de aprendizagem”. Sobre este aspecto, Orozco Gómez (2014, p. 115) nos provoca:

> O ponto-chave para entender quando há ou não uma participação seria: além de somar canais e linguagens, e de usar novas tecnologias de maneira instrumental, **há uma mudança substantiva no ser das audiências?** Até quando, no contínuo ou na cadeia de mudanças nas interações entre audiências e telas **se consegue transcender a mera dimensão tecnológica** ou de estrito domínio técnico e se entra em um intercâmbio que, embora o suponha, se dirige aos significados e sentidos da informação, objeto das interações? Ampliar o controle do intercâmbio com as telas [...] supõe que esse intercâmbio envolva um novo tipo de participação das audiências? (grifo nosso).

Orozco Gómez nos leva a refletir, assim, sobre esse processo participativo mediado pelas telas, o qual supomos perpassar por “uma mudança substantiva no ser das audiências” e “transcender a mera dimensão tecnológica”, aspectos estes cruciais para a problematização do campo educomunicativo, e que devem ser considerados nas discussões sobre uma leitura crítica dos meios.

Por fim, sigamos, agora, para o último ponto de discussão no questionário. Aqui, procuramos investigar se os docentes concordavam ou não com a seguinte premissa: a inter-relação entre os campos da comunicação e da educação, no cotidiano escolar, de forma interdisciplinar, possibilita uma participação ativa/atuante do jovem na sociedade.

Os quatro docentes afirmaram que sim, que concordavam com essa premissa. Solicitados a justificar suas respostas, obtivemos algumas explicações. Para fins de análise, selecionamos três delas, as quais contemplam os pontos contidos na premissa citada: participação e interdisciplinaridade.

Professor 1: “Ao participar sobre as discussões dos diversos temas, o aluno se sente protagonista do processo de ensino-aprendizagem. E, ao utilizar os recursos

midiáticos, preparamos nossos jovens para o futuro no qual a informação é o bem mais importante".

Professor 2: "O trabalho interdisciplinar favorece discussões e resulta em projetos ou produtos nos quais o aluno tem uma participação efetiva. As produções de vídeos, feiras, mostras de danças, exposições, são exemplos de interações entre as várias disciplinas".

Professor 3: "Porque o trabalho isolado nem sempre é exitoso. E a integração com outras áreas do conhecimento só enriquece a proposta".

Com base nas justificativas desses professores, percebemos que, pelo menos três deles (professores 1, 2 e 3) conseguem, nas suas respostas, evidenciar a importância do trabalho interdisciplinar para a formação dos educandos. Reconhecendo a necessidade de proporcionar momentos de compartilhamento de experiências através de "produções de vídeos, feiras, mostras de danças, exposições" (professor 2) que favorecem a inter-relação entre os vários campos do saber.

Sobre este assunto, de acordo com Soares (2011b, p.89): "É no âmbito transdisciplinar que professores e alunos podem encontrar o mais amplo leque de possibilidades para o exercício da criatividade educomunicativa, mediante ações através de projetos". Pressuposto também presente na fala do professor 2, que chega a citar que o trabalho "interdisciplinar" resulta em projetos que proporcionam a participação efetiva do educando.

Embora esses professores reconheçam que "o trabalho isolado nem sempre é exitoso" e que "a integração com outras áreas do conhecimento só enriquece a proposta" (professor 3), esta pesquisa aponta uma série de indícios que nos permite inferir que, nessa escola, há um predomínio do trabalho disciplinar, fragmentado, isolado. Fato que se releva não apenas por meio dos relatos das situações observadas, como também na fala dos outros professores, como vimos através do depoimento do professor Pedro Freitas, mas que também aparece no discurso da professora Clara Ramos, em outro momento da entrevista semiestruturada. Vejamos:

> Esse deveria ser um trabalho conjunto (o trabalho educomunicativo), mas a nossa escola não trata de forma séria essa questão. A gente vê assim: existe coordenação, direção, vice-direção, mas a gente não se entrelaça para planejar essas ideias, pra levar o aluno pra fora da escola. Aí a gente percebe um aluno sem criticidade. A escola espera muito o que vem de fora: o aluno da graduação, do mestrado, mas tem que partir da escola. Falta articulação. A gente dificilmente consegue sentar com um colega pra planejar em conjunto. Fica aquela coisa: cada um com a sua disciplina. E o aluno perde muito com isso (Professora Clara Ramos).

A docente revela, no seu depoimento, que o trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar não é planejado pela escola, pois falta articulação não apenas entre os professores, como também entre setores como “coordenação, direção, vice-direção”. Além disso, esse trabalho acaba sendo aguardado pela instituição através de iniciativas externas, de universitários (da graduação e do mestrado) que se dispõem a desenvolver ações de pesquisa e extensão no ambiente escolar. Vale ressaltar, porém, que até mesmo essas ações, embora sejam bem recebidas pela escola, também não conseguem contar com um engajamento efetivo da coordenação e dos professores. Como já relatado na primeira etapa desta pesquisa, a escola “acolhe” os projetos, disponibiliza infraestrutura física e apoio material, mas não abre espaço para uma articulação pedagógica conjunta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVAS PERSPECTIVAS

Diante do cenário descrito nesta pesquisa, precisamos reconhecer que o desafio de uma formação educomunicativa é demasiado complexo, exigindo da escola e das universidades uma nova postura diante da instantaneidade e dinamismo das relações com o aprendizado. Percebemos que ainda impera no ambiente escolar uma estrutura disciplinar e fragmentada que não favorece o surgimento de ecossistemas comunicativos abertos, propícios ao desenvolvimento de ações inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas (SOARES, 2011a, 2011b).

O modelo de comunicação verticalizado, preponderante na escola, reflete uma estrutura educacional maior, que sobrecarrega os docentes com um grande número de disciplinas e demandas avaliativas burocráticas, contribuindo para a manutenção de performatividades perpetuadoras de hierarquias sociais, resultando em docentes cada vez mais voltados para o universo de suas disciplinas e conformados com o padrão de aulas expositivas, como podemos notar neste trecho da entrevista da professora Clara Ramos:

> A gente recebe uma carga de dar conta de várias disciplinas diferentes, sem contar que, muitas vezes, a gente tem um grande número de turmas. Toda essa estrutura da escola, do ensino, acaba fazendo com que o professor apenas dê aula expositiva e se conforme com isso. Isso é tão forte que, às vezes, quando chega alguém com uma proposta nova, tem professor que fica até resistente.

Percebemos, deste modo, que não apenas os estudantes, mas também os próprios professores são influenciados por um modelo secular de ensino que os convida a ensaiar rituais de conformidade com a estrutura estabelecida. Nesse contexto, aqueles que se propõem a realizar um trabalho educomunicativo encontram forte resistência, pois, como aborda Soares (2011b, p.37): “A educomunicação não emerge espontaneamente num dado ambiente. Precisa ser construída intencionalmente”. Mas, como vimos através dos depoimentos e observações, esta intencionalidade se concentra apenas em alguns sujeitos da ação comunicativa, dificultando a realização de um trabalho mais efetivo e fundamentado na interface comunicação/educação.

Todavia, em detrimento de todas as dificuldades apresentadas, precisamos reconhecer que, mesmo nos ambientes formativos mais fechados e

hegemonicamente verticalistas, é possível encontrar espaços de diálogo que permitem a realização de ações educomunicativas transformadoras. Para isso, precisamos identificar, no ambiente educativo, sujeitos dispostos a romper com essa estrutura, conscientes do empenho e dedicação necessários para tal tarefa. Processo que se revelou nesta pesquisa graças ao apoio e persistência de docentes como a professora Clara Ramos e o professor Pedro Freitas, figuras imprescindíveis ao trabalho educomunicativo desenvolvido na escola. Estes sujeitos evidenciaram a "intencionalidade", da qual fala Soares (2011b), indispensável à educomunicação, realizando, junto conosco, seminários de planejamento, intermediando o diálogo com a direção da escola, e ajudando-nos a firmar relações de confiança com os discentes, protagonistas desse processo.

Faz-se necessário reconhecer também que a abordagem metodológica adotada neste trabalho, tão desafiadora quanto a própria educomunicação, foi determinante para o exercício da prática educomunicativa. Os referenciais etnometodológicos de Alain Coulon (1995) permitiu-nos adentrar na rotina dos grupos e observar as significações decorrentes dos processos de interação, enriquecendo-nos de informações sobre a realidade escolar e sobre os sujeitos que dela fazem parte. As observações registradas no diário e o processo interpretativo delas decorrente possibilitou-nos traçar estratégias de ação mais efetivas durante a fase de intervenção. Momento no qual também dialogamos com Winkin (1998, p.193) e sua perspectiva orquestral da comunicação, que pressupõe a necessidade de "observar comportamentos, não resultados". Pois, "este posicionamento etnográfico e teórico levou-nos a conceber as NTIC em ambiente escolar menos como vetores de transmissão de saber do que como modos de reformulações das relações interpessoais", processo fundamentado em uma definição interativa da comunicação.

A pesquisa-ação, por sua vez, colocou-nos diante de um complexo processo de construção coletiva do aprendizado, onde cada passo da pesquisa foi discutido coletivamente junto aos docentes e discentes envolvidos na ação educomunicativa, exigindo planejamentos e replanejamentos constantes, os quais resultaram em um prolongado trabalho de campo. Contudo, foi justamente esse vai e vem entre as fases, comum ao ciclo básico da pesquisa ação (TRIPP, 2005), que nos permitiu rever e avaliar as ações do projeto e planejar uma melhora da prática, fazendo-nos

realizar boa parte das formações educomunicativas pela manhã, garantindo uma participação mais efetiva dos discentes.

O desenvolvimento da fase exploratória da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), ou, como define Tripp (2005), análise situacional, ganhou consistência através dos pressupostos etnometodológicos, permitindo-nos descrever as práticas dos atores em campo e, consequentemente, traçar um diagnóstico prévio sobre a predominância de relações fortemente marcadas por forças performativas típicas de um modelo de comunicação telegráfico. Diagnóstico este, essencial ao trabalho educomunicativo que, como destaca Soares (2011a, 2011b), exige um outro sistema de comunicação, aberto e dinâmico, caracterizado pela convivência e ação integrada entre os sujeitos.

Dentro dessa perspectiva, implementamos o projeto educomunicativo na escola, o qual, através das problematizações dos temas geradores, permitiu, como vimos, um aprendizado para além da mídia ou tecnologia utilizada. Partindo de temáticas escolhidas pelos estudantes, conseguimos, enfim, engajá-los no projeto e despertar, em muitos deles, a vontade de saber e pesquisar mais sobre os temas, como foi possível observar através dos depoimentos. Percebemos, de fato, que o esforço para a criação de um modelo orquestral de comunicação, como sugerido por Winkin (1998), foi imprescindível para o êxito do projeto, pois, ao longo das formações, após os processos de replanejamento, fomos notando, gradualmente, um envolvimento mais significativo dos jovens nas ações planejadas. Afinal, buscamos garantir, durante todo o processo, o direito dos jovens à comunicação e à liberdade de expressão, proporcionado espaços democráticos de discussão e problematização temática, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no Estatuto da Juventude e no artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Desta forma, mais do que o aprendizado da técnica fotográfica, o projeto proporcionou o fortalecimento da relação entre os docentes e discentes diretamente envolvidos nas ações, sobretudo através das vivências extraclasse possibilitadas pelas saídas fotográficas. Isto se evidencia até hoje, quando, ocasionalmente, nos encontramos com esses estudantes, que, de forma afetuosa e respeitosa, expressam o desejo de retomar as atividades do projeto. O que manifesta, para nós,

a expressão educomunicativa enquanto ideal de relações dialógicas construídas coletivamente (SOARES, 2011b).

Por meio do projeto educomunicativo, conseguimos, ainda, despertar nos discentes um olhar mais crítico perante as situações de recepção midiática. Muitos deles, através de suas falas, expressaram conhecimento em relação ao processo de produção de informações midiáticas, evidenciando ter consciência da utilização de estratégias como: repetição de informações e reprodução de versões únicas sobre os fatos. O que se tornou perceptível em expressões do tipo: “antigamente eu pensava do mesmo jeito que a televisão mostrava”; “os jornais repetem tanto isso pra gente, que a gente toma como verdade”; “... a gente pode mostrar o outro lado, o que a mídia não mostra”.

Esse processo formativo permitiu, também, por meio da fotografia e da discussão temática sobre o Rio São Francisco, fazer com que os estudantes passassem a reparar mais nas características do espaço onde vive, e lançasse um olhar mais cuidadoso sobre o rio e sobre as pessoas e lugares que compuseram o cenário de suas fotografias, fato perceptível na fala dos discentes, e de docentes como o professor Pedro Freitas:

> Esse trabalho faz com que eles olhem o espaço deles com um outro olhar, que eles sejam mais cuidadosos. Isso é importante até pra questão da pichação na escola. Um trabalho desse [...] evita até eles sujarem o espaço, que é um espaço, agora, onde eles expõem a arte deles (as fotografias). Lá fora, com certeza, eles também vão passar a olhar pra o rio de uma outra forma, isso ficou muito claro quando conversei com alguns deles no dia da exposição. O olhar mudou.

Percebe-se, assim, que a formação educomunicativa implementada na escola através do projeto, possibilitou, de maneira interdisciplinar, em parceria com a disciplina de Língua Portuguesa, uma outra perspectiva de formação, a qual começou por mudar a própria organização da sala de aula, com a disposição das carteiras em círculo, até a problematização de temas contextualizados à realidade dos estudantes e mediados pelas mídias de seu interesse. Não podendo negar, é claro, os desafios que caracterizaram as primeiras formações no contraturno, marcadas pela constante ausência dos estudantes, o que exigiu processos frequentes de reavaliação e replanejamento conjunto que resultaram na melhora da prática. Evidenciando, deste modo, a complexidade que envolve a construção

coletiva de um projeto educomunicativo, principalmente, em um espaço de relações autoritárias.

O desenvolvimento de todas essas etapas da pesquisa foi, gradualmente, suprindo as demandas dos nossos objetivos. Pois, através da observação direta em sala de aula e da interação com os diversos atores do espaço educativo, conseguimos constatar que as tradicionais formas de ensino não têm proporcionado um ambiente participativo e aberto às problematizações a respeito dos conteúdos midiáticos (objetivo específico 1). Processo relacionado, como vimos, à existência de forças performativas (YÚDICE, 2004) manifestadas por meio de imposições e pressões sociais que condicionam os sujeitos do espaço educativo a assumir comportamentos normativos comuns ao modelo comunicacional telegráfico, expresso na escola através do posicionamento predominantemente passivo dos estudantes, e da ação estritamente disciplinar de muitos professores.

Foi possível também, graças ao trabalho educomunicativo desenvolvido junto à disciplina de Língua Portuguesa, investigar a possibilidade de diálogo entre as disciplinas tradicionais, lecionadas na Escola de Formação Técnica Juazeirense, e a educomunicação (objetivo específico 2). Afinal, a parceria realizada com a professora Clara Ramos mostrou-nos que, com empenho docente e trabalho conjunto, é possível articular os objetivos das disciplinas tradicionais às demandas da formação educomunicativa. As discussões temáticas também revelaram isso. Vimos que, utilizando-se de determinadas produções audiovisuais, como o videoclipe “Soul Nordestino”, por exemplo, é possível discutir conteúdos de várias disciplinas, e tudo isso partindo de um produto midiático atrativo ao estudante (um videoclipe de um grupo de rap local).

Todo esse processo se tornou viável devido aos constantes encontros ou seminários de planejamento e replanejamento, os quais permitiram colocar em prática um plano de ações educomunicativas, construído em parceria com os estudantes e professores, e constantemente avaliado pelo grupo nas reuniões de planejamento, que, como vimos, possibilitaram, entre outras coisas, rever as ações do projeto (objetivo específico 3). Além disso, com auxílio das entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos discentes e docentes, bem como por meio da interação com esses sujeitos em campo, conseguimos avaliar as implicações dessas ações educomunicativas no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, passamos a compreender que, para tornar a educomunicação uma forma de ensino-aprendizagem que estimule a participação dos estudantes e propicie uma formação mais crítica em relação aos conteúdos midiáticos, objetivo geral desta pesquisa, fez-se necessário:

- Diálogo constante com os sujeitos do espaço educativo.

- Disposição para, frequentemente, rever as ações educomunicativas junto aos docentes e discentes envolvidos no processo formativo, e assim planejar uma melhora da prática.

- Compreender o *sensorium* dos educandos, propondo ações contextualizadas à realidade deles.

- Trabalhar com produções midiáticas que faziam parte da vivência discente.

- E promover espaços formativos de discussão e socialização temáticas que não se restrinjam à sala de aula.

Assim, percebemos que, como aborda Martín-Barbero (2000, 2011a, 2011b), para colocar em prática um projeto educomunicativo nos ambientes formais de ensino faz-se necessário, antes, compreender que estamos diante uma nova dinâmica comunicacional que se caracteriza por uma forte diversificação e descentralização do saber, exigindo não só do professor, mas também dos demais membros da comunidade educativa, uma nova postura: menos disciplinar e estritamente livresca, e mais integrativa, dialógica e midiática.

Percebemos, ao longo deste trabalho, que a educomunicação no ambiente escolar demanda um processo de sensibilização dos sujeitos do espaço educativo, procurando romper com as estruturas performativas que consolidaram o saber disciplinar e fragmentado, com o qual não só os professores, como também muitos estudantes, demonstram conformidade. Nesse cenário, despertar o discente à participação se torna ainda mais imperioso, exigindo dos sujeitos da ação educomunicativa articulação e diálogo constantes.

Foi assumindo essa postura, que colocamos em prática um modelo de comunicação orquestral, o qual permitiu evidenciar para os estudantes e professores diretamente envolvidos no projeto, que cada um deles exerceu um papel crucial na comunicação, que feito orquestra, exigiu de nós integração, participação, comunhão (WINKIN, 1998) em torno de uma partitura comum, de um objetivo maior que uniu o grupo em prol da coletividade, rompendo assim com a perspectiva meramente transmissiva e unidirecional do professor emissor e do aluno receptor, típica de um modelo de educação bancária e extensionista (FREIRE, 1996, 2013).

É nesse contexto de integração, que conseguimos despertar no educando um sentimento de pertencimento ao grupo, fortalecendo os vínculos afetivos entre os sujeitos envolvidos na proposta educomunicativa, levando-os à participação e engajamento no seu próprio processo educativo, como recomenda Soares (2011a, 2011b), fazendo convergir as expectativas da escola às aspirações do grupo através de um trabalho interdisciplinar.

Compreendemos, deste modo, que “a educomunicação fala de relacionamento, liderança, diálogo social e protagonismo juvenil”, posicionando-se, “de forma crítica, ante o individualismo, a manipulação e a competição” (SOARES, 2011b, p.95).

Concluímos, assim, estas reflexões, conscientes que o trabalho fundamentado na tríade educação, comunicação e práxis se faz cada vez mais urgente e necessário para a formação dos educandos, sendo possível realizá-lo através da ação conjunta entre sujeitos que partilhem de uma “intencionalidade” educomunicativa necessária à transformação dos espaços verticalizados do conhecimento. Nessa conjuntura, consideramos imprescindível lembrar que as TIC, sozinhas, não são capazes de provocar mudanças significativas nos processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, os usos que podemos fazer dessas tecnologias e a forma como o fazemos são imperativos para se conseguir gerar transformações nos ambientes educativos. Isto se tornou perceptível durante a fase de intervenção desta pesquisa, afinal, mais do que inserir as mídias no cotidiano da didática, buscamos promover uma formação participativa, com problematizações temáticas, sem deixar de lado as demandas da disciplina de Língua Portuguesa. Desta forma, partimos de uma realidade mais próxima dos educandos (marcada pela afinidade com as TIC) para, só assim, ampliar as discussões relativas aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Os referenciais educomunicativos, bem como as contribuições de Winkin (1998), foram essenciais nessa reflexão sobre os usos das tecnologias na educação, ajudando-nos a expandir o debate, e permitindo-nos compreender que no âmbito de uma comunicação orquestral e educomunicativa as relações que se estabelecem entre os sujeitos são os pontos-chaves da formação docente e discente.

> Como um sistema que deve voltar a um equilíbrio depois da introdução de um novo elemento, a classe que "adota" um ou vários computadores deve construir novas relações: entre alunos, com os professores, com os parceiros exteriores. Colocamos, portanto, que era possível romper com a concepção das NTIC em ambiente escolar como "instrumentos de transmissão de saberes" (WINKIN, 1998, p.193).

Deste modo, reconhecemos o importante papel das mídias na educação, porém, partindo de uma perspectiva crítica, que não atribui a esses aparatos técnicos toda a responsabilidade por mudar os rumos da educação. Pois, como aborda Winkin (1998), essas tecnologias poderiam ser igualmente utilizadas de forma instrumental/ transmissiva, o que não provocaria mudanças no modelo de comunicação telegráfico existente na escola. Todavia, a dinâmica formativa que se estabeleceu a partir dos seus usos se fez *sine qua non* neste trabalho. Pois, ao longo do projeto, passamos a perceber que foram as relações dialógicas e os processos de construção coletiva do conhecimento que se tornaram determinantes para manter os discentes envolvidos nas atividades, entrosando mais o grupo e fortalecendo vínculos que permitiram romper com o modelo de transmissão unidirecional (professor → aluno), embora a mídia tenha sido o "atrativo" inicial, o despertar para uma possível participação.

Toda esta dinâmica, como vimos, aliada à contextualização de conteúdos diversos, conseguiu evidenciar um caminho teórico-metodológico possível de ser trilhado nas escolas, aliando as demandas tradicionais às novas formas de relação com o conhecimento. Assim, na práxis, passamos a entender, conforme aborda Soares (2011b), que a educomunicação se configura enquanto um ideal de relações inclusivas as quais perpassam pela integração de diversas aprendizagens, entre elas, a midiática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antonia. Web 2.0 pode revolucionar a educação. **Educomunicação**, 2008. Disponível em: <http://www.educomunicacao.jor.br/2008/06/web-20-pode-revolucionar-educao.html>. Acesso em: 04 de novembro de 2017.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação e linguagem:** discursos e ciência. São Paulo: Moderna, 1998.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOAVENTURA, Lêda Maria Vieira. Letramento midiático e letramento escolar: um diálogo possível. **Travessias, Cascavel, n**, p. 1-25, 2007.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n. 1, p. 3, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>.

_____. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.p.59-76.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Vozes, 1995.

COPE, B. & KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In COPE, B & KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures.* Londres: Routledge, 2000 apud BOAVENTURA, Lêda Maria Vieira. Letramento midiático e letramento escolar**:** um diálogo possível. **Revista Travessias**, Cascavel, v.1, n.1, 2007.

DESLAURIERS, J. & KÉRISIT, M. **O delineamento de pesquisa qualitativa**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (p. 127/153) apud SILVEIRA, Denise

Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2–A pesquisa científica. **Métodos de pesquisa**, v. 1, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. PLAGEDER, 2009.

GOMEZ, Guillermo Orozco. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. **Comunicação & Educação**, n. 10, p. 57-68, 1997.

HUMANOS, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf Acesso em: 20 de março de 2017.

JUNIOR, Renato Tavares. **Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.radio**, dissertação de mestrado em ciências da comunicação ECA/USP, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23072009-203453/pt-br.php

KAPLÚM, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, Moderna/Eca-Usp, jan./abr. de 1999, p. 68-75.

_____. Processos educativos e canais de comunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011a. p.175-186.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; DE ANDRADE MARCONI, Marina. **Metodologia do trabalho cientifico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. Atlas, 1985.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARQUES, Paulo César Pedroza. **Educomunicação nas escolas públicas de Juazeiro:** um diagnóstico. Monografia (Graduação em Comunicação Social-Jornalismo em Multimeios/UNEB). Juazeiro, 2015.

_____. A representação imagética do Nordeste como possibilidade de letramento midiático. In: **III Congresso Internacional do Livro, Leitura e Literatura no Sertão** – (III Clisertão), 3, 2016, Petrolina-PE. Anais do 3º Clisertão (on-line). Petrolina: Editora e Gráfica Franciscana Ltda, 2017, p.148-160.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios as mediações**: comunicação. Cultura e Hegemonia, v. 2, 2003.

_____. Desafios culturais da comunicação à educação. **Revista Comunicação & Educação**, n. 18, p.51-61, maio/ago, 2000.

_____. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011a. p.121-134.

_____. Sujeito, comunicação e cultura. In: PAULINO, Roseli Aparecida Fígaro; BACCEGA, Maria Aparecida. **Sujeito, comunicação e cultura** (Entrevista com Jesús Martín-Barbero). São Paulo: Paulinas, 2011b. p.189-214.

MENEZES, Flávia Pereira Dias. Educomunicação: a importância nos movimentos sociais. In: **Encontro Nacional de História da Mídia**, 9, 2013, Ouro Preto. Anais do 9º Encontro Nacional de História da Mídia. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2013, v.9.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. **Brasília: Ministério da Educação**, p. 538-545, 1999.

NONNENMACHER, Patricia da Silva. **Educomunicação e os desafios da prática docente.** Santa Catarina. 2012. (Monografia apresentada à Diretoria de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC, para a obtenção do título de especialista em Docência no Ensino Superior).

OLIVEIRA, Samir Adamoglu de; MONTENEGRO, Ludmilla Meyer. Etnometodologia: desvelando a alquimia da vivência cotidiana. **Cadernos EBAPE. BR**, n. 1, p. 129-145, 2012.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação:** recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

P1 RAPPERS. **Soul Nordestino**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7HLAqNL6eaM. Acesso em: 16 de julho de 2017.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Comunicação & Informação**, v. 2, n. 2, p. 205-228, 1999.

PETROVIC, Gajo. Práxis. **Dicionário do Pensamento Marxista**, p. 292-6, 2001.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.215-253.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GARCIA, R. L. Quotidianos densos: a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. **Método, métodos, contramétodo. São Paulo: Cortez**, p. 91-110, 2003.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011a. p.13-29.

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

_____. **Afinal, o que é Educomunicação?** NCE USP, São Paulo, s/d.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Revista Comunicação & Educação**, n. 23, p. 16-25, 2002.

_____. **Caminhos da Educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos.** In Caminhos da Educomunicação, 2ª Ed, São Paulo: Editora Salesiana, 2003.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, v. 23, n. 81, 2002.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e linguística portuguesa**, v. 8, n. 2, p. 465-488, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação:** Da teoria ao trabalho de campo. Campinas, SP: Papirus, 1998.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

APENDICE A - Questionário para professores

Prezado (a) professor (a),

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Educomunicação e cotidiano escolar: práticas educomunicativas em Juazeiro-BA”, de responsabilidade do pesquisador Paulo César Pedroza Marques, discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A referida pesquisa tem como objetivo compreender como a inserção da Educomunicação, no ambiente escolar, pode se tornar uma forma de ensino-aprendizagem que estimule a participação dos estudantes e propicie uma formação mais crítica em relação aos conteúdos midiáticos.

Esperamos contar com a sua participação e, desde já, agradecemos antecipadamente.

1-O/A senhor (a) conhece ou já ouviu falar em uma área de estudo chamada Educomunicação?

( ) Sim ( ) Não, nunca ouvi falar.

Caso a resposta seja SIM, por favor, responda os itens abaixo. Se a resposta for NÃO, prossiga para o item 2.

Do que se trata?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

O/A senhor (a) já tentou ou conseguiu, de alguma forma, trabalhar com a Educomunicação em sala de aula?
( ) Sim ( ) Não

2-O/A senhor (a) costuma trabalhar com alguma ferramenta da comunicação em sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

Caso a resposta seja SIM, por favor, responda o item abaixo. Se a resposta for NÃO, prossiga para o item 5.

Qual ou quais?
( )Datashow ( ) Televisão/Audiovisual ( ) Rádio ( ) Computador/Notebook
( ) Celular ( ) Revistas ( ) Jornais
( ) Outro(s).
Qual ou quais? _____

3-O/A senhor(a) acredita que essas ferramentas da comunicação podem contribuir para ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem em sala de aula?
( ) Sim
Explique sua resposta.
_____
_____
_____
_____
_____

( ) Não
Explique sua resposta
_____
_____
_____
_____

_____

_____

4-O/A senhor (a) costuma discutir os assuntos abordados na mídia (televisão, rádio, jornais impressos e internet) em sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

Caso a resposta seja SIM, por favor, responda os itens abaixo:

( ) Sempre ( ) Esporadicamente ( ) Apenas quando vem à tona um assunto muito polêmico.

Quais assuntos são mais frequentes nessas discussões?

( ) Notícias jornalísticas ( ) Novelas ( ) Filmes ( ) Fofocas ( ) Assuntos de redes sociais da internet – Facebook, Twitter, Instagram.

Essas discussões costumam despertar maior interesse dos estudantes pela aula e possibilitam uma reflexão crítica sobre os conteúdos midiáticos?

( ) Sim

Explique sua resposta:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

( ) Não

Explique sua resposta:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5-O/A senhor (a) acredita que a discussão dos conteúdos midiáticos e a inserção das ferramentas da comunicação na escola podem ampliar as possibilidades de participação dos estudantes nas aulas e aguçar a criticidade frente aos conteúdos escolares e midiáticos?

( ) Sim

Explique sua resposta:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

( ) Não

Explique sua resposta:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6-Segundo os pressupostos da Educomunicação, área do conhecimento norteadora desta pesquisa, a inter-relação entre os campos da comunicação e da educação no cotidiano escolar, de forma interdisciplinar, possibilita uma participação ativa/atuante do jovem na sociedade. O/A senhor(a) concorda com essa premissa?

( ) Sim.

Explique sua resposta:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

( ) Não.

Explique sua resposta:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada a ser realizada com os estudantes participantes da pesquisa, após a realização das ações educomunicativas**.**

1-Qual a sua opinião sobre as ações educomunicativas realizadas na escola?

2-Um dos objetivos dessas ações foi contribuir para sua formação, tornando-o (a) mais crítico (a) frente aos conteúdos midiáticos e escolares. Qual a sua opinião sobre isso?

3-Você percebeu alguma diferença significativa entre o trabalho com as ações educomunicativas e a forma como são trabalhadas as disciplinas tradicionais (português, matemática, história...)?

4-Você acredita que o trabalho com ações desse tipo, que buscam relacionar a comunicação com a educação, consegue despertar em vocês, estudantes, uma postura mais participativa na escola?

5-A partir dos conhecimentos apreendidos durante sua participação no projeto, algo mudou em relação à forma como você se relaciona com os conteúdos midiáticos?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada a ser realizada com os professores diretamente envolvidos no projeto, após a implementação das ações educomunicativas.

1-O/A senhor(a) costuma incentivar a participação dos estudantes nas aulas? De que forma?

2-Um dos objetivos das ações educomunicativas realizadas foi estimular os professores a pensar em outras formas de incentivo à participação dos estudantes nas aulas através da comunicação. Com base no projeto desenvolvido, o que o/a senhor(a) tem a dizer sobre esse objetivo?

3-Durante a realização do projeto, procuramos trabalhar com a leitura crítica da mídia, problematizando junto aos educandos o processo de recepção de alguns conteúdos midiáticos. Qual a sua opinião sobre esse tipo de trabalho?

4-O/A senhor(a) acredita que a realização de práticas educomunicativas, como as desenvolvidas na escola, proporcionam um ambiente de aprendizado mais atrativo ao estudante?

5-O/A senhor(a) acha que a escola proporciona condições necessárias para a implementação de práticas educomunicativas?

6-A partir das ações educomunicativas realizadas, o/a senhor (a) acredita ser possível, no cotidiano da didática, trabalhar com tais práticas em suas aulas?

7-Ao longo do projeto, várias ações educomunicativas foram desenvolvidas. Qual a sua opinião sobre o efeito dessas ações para a formação dos estudantes?

APÊNDICE D – Questionário sobre consumo midiático criado durante o projeto para compreender as afinidades midiáticas dos discentes.

QUESTIONÁRIO

1º O que você mais gosta de ler?

Livros ( ) Jornais ( ) Revistas ( ) Blogs ( ) Sites de notícias ( )

Quais os principais temas dessas leituras? _____

_____

_____

2º O que você costuma assistir com mais frequência?

Filmes ( ) Novelas ( ) Telejornais ( ) Séries ( ) Vídeos do Youtube ( )

Se houver outras opções, por favor, especifique:_____

_____

_____

3º Qual é o seu filme e/ou série preferido?

4º Quais os cantores e/ou banda que você mais gosta de ouvir?

5º Você costuma acessar a internet?

( ) Sim ( ) Não

Quais os sites/páginas que costuma acessar?

( ) Sites de notícias jornalísticas ( ) Sites de esportes

( ) Sites de entretenimento/ informações sobre artistas, celebridades.

( ) Redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter ...)

Se houver outro(s), por favor, especifique:_____

_____

6º Você tem disponibilidade para participar do projeto durante o contra-turno (tarde ou noite, especifique)?

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE 1)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH, CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS (PPGESA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F ( ) M ( )
Data de Nascimento: _____/_____/_____
Endereço: _____Complemento:_____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: (__) _____/(__) _____/

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E PRÁXIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO EDUCOMUNICATIVA
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** PAULO CÉSAR PEDROZA MARQUES

Cargo/Função: JORNALISTA/MESTRANDO

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **"EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E PRÁXIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO EDUCOMUNICATIVA"**, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) **PAULO CÉSAR PEDROZA MARQUES**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender como a inserção da Educomunicação, no ambiente escolar, pode se tornar uma forma de ensino-aprendizagem que estimule a participação dos estudantes e propicie uma formação mais crítica em relação aos conteúdos midiáticos**.**

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios relacionados à inserção da comunicação no ambiente escolar, por meio da Educomunicação, possibilitando uma leitura crítica da mídia e um processo participativo na realização conjunta das atividades. Caso aceite o Senhor(a) responderá a

um questionário e, também, será entrevistado. Essa entrevista será gravada através de um gravador portátil. Durante a entrevista, o senhor(a) responderá a perguntas previamente elaboradas e terá seu prontuário avaliado pelo(a) pesquisador(a) mestrando do curso de **Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos,** sob orientação do professor Dr. João José de Santana Borges. Devido a coleta de informações o senhor(a) poderá se sentir incomodado, já que irá relatar situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado. Caso queira o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisador(a) ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Paulo César Pedroza Marques
Endereço: Rua das Castanholas, nº275-A, bairro Jardim Universitário, Juazeiro-BA.
Telefone: .(87) 9 9615 1798
E-mail:paulocpedroza@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos e benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E PRÁXIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO EDUCOMUNICATIVA,** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Juazeiro, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____ _____

Assinatura do pesquisador discente (orientando)

Assinatura do professor responsável (orientador)

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE 2) destinado ao responsável legal.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH, CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS (PPGESA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento:____/____/____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade nº: _____

Endereço: _____Complemento:_____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: (__) _____/(__) _____/

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:**

   EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E PRÁXIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO EDUCOMUNICATIVA

2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** PAULO CÉSAR PEDROZA MARQUES

   Cargo/Função: JORNALISTA/MESTRANDO

III - **EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E PRÁXIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO EDUCOMUNICATIVA**, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) PAULO CÉSAR PEDROZA MARQUES, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo compreender como a inserção da Educomunicação, no ambiente escolar, pode se tornar uma forma de ensino-aprendizagem que estimule a participação dos estudantes e propicie uma formação mais crítica em relação aos conteúdos midiáticos.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios relacionados à inserção da comunicação no ambiente escolar, por meio da Educomunicação, possibilitando uma leitura crítica da mídia e um processo participativo na realização conjunta das atividades. Caso o senhor(a)

aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele(a) responderá a um questionário e, também, será entrevistado. Essa entrevista será gravada através de um gravador portátil. Durante a entrevista, ele (a) responderá a perguntas previamente elaboradas e terá seu prontuário avaliado pelo(a) pesquisador(a) mestrando do curso de **Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos**, sob orientação do professor Dr. João José de Santana Borges. Devido à coleta de informações seu filho poderá se sentir incomodado, já que irá relatar situações vivenciadas no cotidiano escolar.

A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente, desta forma, a imagem de seu filho será preservada. Caso queira o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisador(a) ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Paulo César Pedroza Marques
Endereço: Rua das Castanholas, nº275-A, bairro Jardim Universitário, Juazeiro-BA.
Telefone: .(87) 9 9615 1798
E-mail: paulocpedroza@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E PRÁXIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO EDUCOMUNICATIVA**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Juazeiro, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do responsável legal

_____

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

_____

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE G – Termo de Assentimento do Menor

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH, CAMPUS III

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS (PPGESA)

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E PRÁXIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO EDUCOMUNICATIVA**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como a inserção da Educomunicação, no ambiente escolar, pode se tornar uma forma de ensino-aprendizagem que estimule a participação dos estudantes e propicie uma formação mais crítica em relação aos conteúdos midiáticos. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você responderá a um questionário e, também, será entrevistado. Essa entrevista será gravada através de um gravador portátil. Durante a entrevista, você responderá a perguntas previamente elaboradas e terá seu prontuário avaliado pelo(a) pesquisador(a) mestrando do curso de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, sob orientação do professor Dr. João José de Santana Borges. Devido à coleta de informações você poderá se sentir incomodado, já que irá relatar situações vivenciadas no cotidiano escolar. Caso você queira poderá desistir e a pesquisador(a) irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá vir trazer benefícios relacionados à inserção da comunicação no ambiente escolar, por meio da Educomunicação, possibilitando uma leitura crítica da mídia e um processo participativo na realização conjunta das atividades. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas cientificas e você também terão acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Paulo César Pedroza Marques
Endereço: Rua das Castanholas, nº275-A, bairro Jardim Universitário, Juazeiro-BA.
Telefone: .(87) 9 9615 1798
E-mail:paulocpedroza@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 31172445 E-mail: cepuenb@uneb.br

Eu _____
aceito participar da pesquisa **EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E PRÁXIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO EDUCOMUNICATIVA.** Entendi os objetivos e as

coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Juazeiro, _____ de _____ de 20__

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____

Assinatura do pesquisador