

EDUCOMUNICAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: PERSPECTIVA CRÍTICA DE FORMAÇÃO

Educommunication in post-graduation: critical perspective of training

Educomunicación en posgrado: perspectiva crítica de la formación

Diva Souza Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Professora adjunta na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

E-mail: diva@ufu.br

Vanessa Matos dos Santos

Doutora em Meios e Processos Audiovisuais pela Universidade de São Paulo (USP) Professora adjunta na Universidade Federal de Uberlândia (UFU)..

E-mail: vanessamatos@ufu.br

Resumo

Esta investigação é parte de uma pesquisa em desenvolvimento sobre as memórias constituídas na disciplina "Educomunicação" no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE-UFU). Objetivando compreender os percursos dos discentes em relação à temática e suas apropriações em seus percursos formativos, partiu-se da perspectiva de que olhar para o passado é atuar sobre ele. Os dados interpretados demonstram a importância dessas experiências na formação desses Sujeitos.

Palavras-chave: Educomunicação. Pós-graduação. Memória. Narrativas. Formação.

Abstract

This research is part of a research in development about the memories created in the discipline "Educommunication" in the Postgraduate Program in Technologies, Communication and Education (PPGCE-UFU). In order to understand the students' paths in relation to the theme and their appropriations in their formative paths, we assumed the perspective that looking at the past is acting on it. The data interpreted demonstrate the importance of these experiences in the formation of these students.

Keywords: Educommunication. Postgraduation. Memory. Narratives. Formation

Resumen

Esta investigación es parte de una investigación en desarrollo sobre las memorias constituidas en la disciplina "Educomunicación" en el Programa de Postgrado en Tecnologías, Comunicación y Educación (PPGCE-UFU). Objetivando comprender los recorridos de los discentes en relación a la temática y sus apropiaciones en sus recorridos formativos, se partió de la perspectiva de que mirar hacia el pasado es actuar sobre él. Los datos interpretados demuestran la importancia de estas experiencias en la formación de estos Sujetos.

Palabras clave: Educomunicación. Postgrado. Memoria. Narrativas. Formación.

Introdução

A partir do contato e conhecimento dos processos que aproximam comunicação e educação e até do desenvolvimento de um processo educ comunicativo pode haver mudança do olhar dos sujeitos sobre a práxis e, concomitantemente, sobre os processos educativos. O objeto aqui em destaque envolve a disciplina Educomunicação na pós-graduação e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Tecnologias, Educação e Comunicação (GTECOM) que enfoca e problematiza esses campos em suas múltiplas possibilidades de interface.

Em que pese compreendermos a existência (e relevância) de diferentes perspectivas teóricas que enfocam a interface Comunicação e Educação, tal como a Mídia-Educação, por exemplo, é importante destacar que esta pesquisa alinha-se aos preceitos da Educomunicação. Desta forma, os pilares teóricos estão sedimentados em Soares (2000, 2011), Citelli e Costa (2011), Baccega (2011), Martín-Barbero (2014), Freire (2001), dentre outros, que permeiam os estudos vivenciados. Tal cenário permite um processo de debate, conceituação, contradições, que podem levar à construção de narrativas e vivências sob uma perspectiva conceitual ligada à Educomunicação.

Ao narrarmos nos constituímos como seres do/no mundo e abrimos possibilidades de novas reflexões. Há, nesse processo, a possibilidade de ações intencionalmente implicadas voltadas para uma formação emancipada e crítica. Revisitar-se é produzir memórias, é agir no passado. Nesse sentido, é justamente a produção de memórias que faz com que a pesquisa ganhe movimento a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos e seus olhares para a dinâmica de formação e pesquisa (Silva, 2010).

Têm-se assumido uma perspectiva histórico-dialética ao tratar da área de Educomunicação a partir das narrativas e histórias de constituição da experiência como possibilidade analítica. As bases metodológicas se amparam na pesquisa de abordagem qualitativa em Flick (2004) com procedimentos baseados na pesquisa narrativa em Clandinin (2006) e Josso (2004) na perspectiva das experiências de vida e narração.

Alguns indícios têm apontado que levantar experiências desenvolvidas em espaços que se assemelham aos que os pós-graduandos desenvolvem seu

trabalho cotidiano despertam possibilidades de trabalho educ comunicativo possível. São brechas que se apresentam e que podem se constituir em uma prática conscientizadora de novas formas de ação (Viana, 2017). Nesse sentido, a experiência da disciplina de Educomunicação na pós-graduação – nosso foco neste artigo – tem possibilitado aprofundamentos no intuito de aproximar os sujeitos da área e, ao mesmo tempo, problematizar, questionar, investigar e analisar criticamente os processos que envolvem a relação entre Comunicação e Educação.

Espera-se que o desenvolvimento dessa pesquisa seja mais um movimento epistemológico em direção ao reconhecimento da área, indicando possibilidades de reconhecer no encontro da Educomunicação com a pós-graduação, por meio do resgate das memórias vivenciadas, uma perspectiva crítica de formação, de intencionalidade e intervenção social. É preciso, portanto, assumir a pesquisa como vieses subjetivos justamente porque contempla sujeitos em constante processo de transformação. Contemplar a subjetividade pressupõe, ao mesmo tempo, rigor metodológico.

Sobre a discussão sobre o método, Bachelard (2006: 136) explicita que o "espírito científico vive na estranha esperança de que o próprio método venha a fracassar totalmente. Porque um fracasso é facto novo, uma ideia nova". A reprodução incessante do mesmo conduz a uma clareza forçada que impede a visualização do que de fato é o novo, o interessante, o surpreendente. Muitas vezes a pesquisa científica exhibe algo que as lentes metodológicas não permitem dar relevo. O método aqui abordado parte da valorização das experiências dos Sujeitos envolvidos no processo de transformação vivenciado dia a dia de forma narrativa, posto que "cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais" (Clandinin; Connelly, 2015: 48).

1. O Sujeito da narrativa e a Memória

Ao narrarmos nos constituímos e abrimos possibilidades de novas reflexões e, no caso, de ações intencionalmente implicadas com uma formação emancipada e crítica. É nessa produção de memórias, expressa pela narrativa

que, por sua vez, “é uma forma, um meio de dar uma identidade ao próprio eu, de constituir-se” (Silva, 2017, p.101) que faz com que a pesquisa ganhe movimento a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos e seus olhares na dinâmica de formação e pesquisa.

É nesse sentido que Walter Benjamin (1986, p.204), em *O Narrador* de Nikolai Leskov, discorre que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. “(...) ela mergulha a coisa na vida do narrador para, em seguida, retirá-la dele”. Nesse texto, Benjamin estabelece as distinções entre o narrador e o romancista. Enquanto o primeiro exerce uma atividade artesanal, ligada à tradição da oralidade, o segundo estabelece ligação direta com a cultura escrita. Se o narrador depende do contato com o outro para contar a história, o mesmo não ocorre com o romancista, que desenvolve sua produção de forma solitária. Além disso, contar as histórias é diferente de apenas escrevê-las para serem vendidas, por exemplo. O narrador se coloca naquilo que conta, de modo que sua experiência de vida, percepções, impressões, passam a fazer parte da narrativa. Colocar-se na história contada é embrenhar-se nela, impregnar-se dela e, por conta disso, Benjamin entende que a origem do contador de histórias pode ser compreendida por meio de duas vertentes. Há o narrador tradicional, antigo, ligado ao local e que, por isso, concentra importantes saberes, e o marujo ou viajante. O segundo é aquele que sempre retorna ao seu local de origem com novas histórias e novas vivências. Ele conhece e compartilha suas experiências porque ele as viveu. Tanto o narrador tradicional (fixo) quanto o narrador viajante são dotados de autoridade conferida pela experiência de vida, pelas coisas que viram e viveram.

Desta forma, são dotados da capacidade de oferecer conselhos. O conselho, na óptica benjaminiana, é um ensinamento pontual, útil, de cunho moral e que serve para guiar a tomada de decisões dos mais jovens. A lógica aqui é simples: é melhor aprender pela experiência de quem vivenciou algo semelhante do que se submeter às penúrias que tal situação pode provocar. As narrativas são, portanto, altamente didáticas, uma vez que ensinam algo a quem as ouve. Benjamin entende que a narrativa “tem sempre

em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária” (Benjamin, 1987, p. 200). Ao colocar-se na narrativa, o narrador passa a habitá-la de forma natural. Suas experiências são incorporadas à história e tudo ao redor passa a fazer parte da narrativa: cheiros, sons, cores, clima. Contar ou narrar uma história é, portanto, maior que sua mera repetição. Não se trata de repetir, mas sim de proporcionar uma espécie de distensão espiritual, ou seja, o momento em que “a atenção se volta a uma outra atividade e o ouvinte “esquece de si mesmo”” (Lima; Baptista, 2013, p.468). Ao permitir-se, o ser se abre para vivenciar a experiência. Além disso, nessa abertura, também é possível transmitir a própria capacidade de transmitir num processo que nada tem de consciente. Ao contrário, é preciso sentir, deixar vir e não racionalizar o que está sendo contado. A história é mais que apenas contada ou narrada; ela revisitada, ressignificada; é performada, no sentido de que outros elementos, além da fala, estão em jogo: gestos, cheiros, cores, ambientes e sensações diversas.

Narrar, como uma ação que propicia o compartilhamento da experiência, é também diferente de noticiar. Nesse ponto, Benjamin estabelece a distinção entre a informação e a narração. Enquanto a segunda abre espaço para o espírito, para o pensar, para sentir e até mesmo reinterpretar os fatos narrados, a primeira aniquila completamente qualquer possibilidade dessas ações por parte do ouvinte e já estabelece para ele uma explicação dos fatos, uma interpretação.

Não há espaço para pensar, apenas para ouvir. Não há mais nada a ser considerado ou sentido. Por essa razão, a informação é tão fria e, não raro, nada agrega ao ouvinte. Mesmo as reportagens que, de acordo com as Teorias do Jornalismo¹, deveriam pressupor a humanização dos fatos, não são capazes disso. A maior prova é o fato de que a narração fica conservada na memória do ouvinte e, mesmo após anos, é possível que ele ainda se recorde de detalhes do narrador que a contou. A notícia, em contrapartida, é altamente volátil. Ela não marca o ouvinte tal como a narrativa. O próprio Benjamin afirma que metade da arte de narrar está centrada em evitar explicações. Deve-se abrir

¹ Aqui nosso ponto de ancoragem para discutir as Teorias do Jornalismo está centrado em Nelson Traquina, Mário Erbolato, Nilson Lage e Luiz Beltrão.

espaço para que o ouvinte também habite aquilo que está sendo narrado. Somente assim será possível que algo fique gravado em sua memória.

Uma aproximação dessa narrativa são os processos educacionais. Viana (2017, p.925) desenvolve um conceito sobre a educação que corrobora as ênfases que aqui afirmamos.

A educação é aqui apresentada como conjunto de práticas sociais existentes no contexto da interface entre comunicação e educação; e entende-se a educação também como um conjunto de princípios teórico-metodológicos norteadores de um modelo mais aberto, democrático e participativo da sociedade ao explorar fenômenos relativos àquela interface de maneira particular.

A interlocução entre comunicação e educação permeadas pela práxis pode remeter a uma elaboração conceitual paradigmática mais densa quanto aos processos de intervenção social. O pressuposto é ‘fazer com’ e por isso mesmo a intencionalidade política de participação, intervenção é premente, pois não se considera uma participação com os sujeitos em que eles não sejam protagonistas tanto quanto àqueles que se unem aos mesmos para um processo de construção.

Em uma primeira fase de desenvolvimento desta pesquisa, evocando narrativas e experiências ligadas à área, percebemos que os Sujeitos se constituem ao narrarem-se. Ao se revisitarem, os Sujeitos resgatam suas memórias e, novamente, constituem-se como seres históricos e sociais. Olhar para o passado é atuar sobre ele, posto que não se trata de algo inerte. A narração, neste sentido, pode ser um instrumento para a viabilização da tarefa de ressuscitar o passado, de reativar as entranhas e escavar aquilo que se tem de mais profundo: as memórias. Ao discutir especificamente a memória²,

valendo-se de Bergson (em Matéria e Memória), Bosi (1994, p.48) observa que:

[...] o passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea. De um lado o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas: trata-se da memória hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituíram autênticas ressurreições do passado.

Estas duas formas de memória podem, no entanto, se apresentar de forma bastante conflitiva (Bosi, 1994). A própria vida em sociedade molda costumes e hábitos que, não raro, terminam por enclausurar o Ser. A espontaneidade, por sua vez, acaba relegada ao sonho e ao devaneio, momentos em que o homem tem condições de “relaxa os fios da tensão quando vencido pelo cansaço e pelo sono” (Bosi, 1994, p.48). Enquanto a primeira – memória-hábito – nos enclausura nas regras sociais, a segunda – dita memória-sonho – nos liberta.

Na construção de sua argumentação sobre a diferenciação entre as duas memórias, Bergson cita o exemplo da lembrança da lição e da lembrança da leitura. Enquanto a primeira enseja esforço repetitivo e aquisição (até certo ponto forçosa) de um hábito, a segunda é um movimento de liberdade, de rememorar aquilo que já se passou, sem a necessidade de aquisição de hábito. A lembrança da leitura coloca-se, portanto, como “um acontecimento de minha vida; contém, por essência, uma data, e não pode conseqüentemente repetir-se” (Bergson, 1999, p.186). Posso olhar para ela, revisita-la, mas não repeti-la exatamente tal como ocorreu. A impossibilidade de repetição enseja,

² São muitos os estudos e perspectivas teóricas que versam sobre o estudo da memória. Num esforço de sistematização, Caixeta (2006) organizou estes estudos em torno da forma como seus autores compreendem o tema, a saber: como processo mental superior, como processo histórico e finalmente como processo cognitivo. Neste artigo, focalizamos a memória como fenômeno histórico-social com base em Bosi (1999) e Bergson (1999).

na verdade, uma libertação e a necessidade de estar sempre em movimento, no meio do caminho.

Revisitar-se, nesta perspectiva, coloca-se como um elemento de grande relevância na pesquisa sobre processos educacionais, pois é algo que ocorre “na travessia”, ou seja, o reconhecimento da vivência e sua implicação social são apropriados na construção com o outro em uma práxis. A travessia, neste sentido, traduz-se como o espaço do “entre”, ou seja, na fronteira.

Como, então, acessar as memórias dos Sujeitos? Bosi (1994, p.29) pondera que “a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória (grifo nosso)”. Isto posto, fica claro que a memória é subjetiva, relativa e sempre em construção. Além do mais, a memória acaba sendo uma dádiva oferecida pelos Sujeitos históricos apenas aos pesquisadores que sabem ouvir. É preciso mais que aptidão biológica para a audição. A ausculta atenta do Outro pressupõe aguçar todos os sentidos.

A postura diz muito sobre o tipo de relação que se estabelece, posto que “tratar uma pessoa como objeto de estudo é vê-la como ‘isso’”. Transformar o isso em tu pressupõe uma nova atitude, um novo comportamento, em que o eu se torna permeável ao outro (tu), pois, como destaca Buber (2001, p.56) “a alteridade essencial se instaura somente na relação EU-TU; no relacionamento EU-ISSO o outro não é encontrado como outro em sua alteridade”. Ao basear-se na óptica de Lévinas, Marcondes Filho (2010) defende que o Outro, no fenômeno comunicacional, é tal como é em Lévinas: impenetrável, insondável, aquele que está fora de mim. Não necessariamente está-se falando de uma pessoa, mas sim daquilo que o ser não é e, exatamente por isso, é aquilo que rompe o ego e possibilita ver além de si mesmo. A Comunicação pressupõe, desta forma, o reconhecimento do Outro, mas não apenas isso. É preciso romper a barreira que há em mim para acolher, hospedar o Outro que me choca (por ser tão diferente de mim) e que pode até mesmo me agredir dada a sua estranheza. É preciso abrir-se.

Nessa trama, a presente pesquisa se ampara em Citelli e Costa (2011) com a discussão sobre a Educação e a construção de uma nova área de conhecimento; Martín-Barbero (2014) com a reflexão da comunicação na educação; Freire (1996) a partir da perspectiva dos sujeitos em uma Pedagogia

da autonomia e Benjamin (1986) nas trilhas sobre a narrativa são os amparos da pesquisa em desenvolvimento.

Têm-se assumido uma perspectiva histórico-dialética ao tratar da área de Educação a partir das narrativas e histórias de constituição da experiência como possibilidade analítica. As bases metodológicas se amparam na pesquisa de abordagem qualitativa em Flick (2004); com procedimentos baseados na pesquisa narrativa em Clandinin (2006), Clandinin e Connely (2015) e Josso (2004) na perspectiva das experiências de vida e narração. A partir da trilha de investigação e tendo em vista que “registros descritivamente feitos para gravar eventos, acontecimentos, atitudes e sentimentos congelam momentos específicos no espaço da pesquisa narrativa” (Clandinin e Connely, 2015, p.122), parte-se para a análise da produção de memórias, no movimento tecido entre entrevistas narrativas e construção de dossiês para se chegar a algumas considerações.

2. A disciplina “Educomunicação” no PPGCE / UFU

O contexto dessa pesquisa é a experiência desenvolvida durante a disciplina “Educomunicação” no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) – mestrado profissional – ligado à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), durante o ano de 2016. Sobre este aspecto, é importante destacar uma das mais marcantes características do PPGCE: seu caráter profissional e, até o final de 2018, seu credenciamento (junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES) à área de Educação. No final de 2018, atendendo a uma recomendação da CAPES e passando pela aprovação da instância colegiada, o programa passou a integrar a área de Comunicação.

Apesar da mudança, a estrutura do programa, bem como o rol de disciplinas oferecidas, se manteve a mesma. Nascido em uma faculdade com tradição ligada à Educação, o PPGCE nasceu em 2012 com a proposta de desenvolver estudos (pesquisas e produtos) à interface Comunicação e Educação por meio de suas linhas de pesquisa, quais sejam: mídia, educação e comunicação (MEC) e tecnologias e interfaces da comunicação (TIC). Sua

característica profissional faz com que o programa receba alunos com diversas formações, oriundos de diferentes estados do país. A maior parte, no entanto, é proveniente do triângulo mineiro. Diferente do que ocorre nos mestrados acadêmicos, o mestrado profissional abre a perspectiva de que o discente apresente produtos (tais como: documentários, jogos, livros etc) e não apenas pesquisa em forma de dissertação. No PPGCE, o aluno tem a possibilidade de escolher entre produto (e seu relatório) ou dissertação. No último levantamento realizado pela coordenação do programa, em 2018, ficou claro que, apesar de ser um programa profissional, é grande o número de alunos que busca no programa uma forma de angariar espaço na carreira acadêmica.

Sempre ofertadas no período noturno (dadas as características do corpo discente: aluno trabalhador que não possui bolsa), além das disciplinas obrigatórias, existem também as optativas. Cada uma das linhas do programa é responsável pelo oferecimento de disciplinas específicas todos os semestres. Em 2016, a linha MEC ofertou a disciplina “Educomunicação”. Como disciplina na pós-graduação, este componente versou sobre os mesmos princípios descritos na ementa³, a saber: “Fundamentos e conceituação da educomunicação. Características de produções educacionais em diversas mídias: conteúdos, formatos e tecnologias. A interface educação/comunicação e seus reflexos nas práticas educativas e na formação de professores. A demanda do mundo contemporâneo por educomunicação. A educomunicação e a responsabilidade social dos profissionais de comunicação. Projetos de educomunicação.”

A disciplina é eletiva e pode ser uma porta de entrada para projetos de pesquisa que assumam a temática como referencial teórico. Nesse cenário insere-se o Grupo de Estudo e Pesquisa em Tecnologias, Educação e Comunicação (GTECOM)⁴ que estuda e problematiza esses campos em suas múltiplas possibilidades de interface.

De acordo com o projeto do PPGCE (2012) as disciplinas eletivas, e nesse caso a denominada ‘Educomunicação’, têm por objetivo o aprofundamento de questões teórico-metodológicas advindas das linhas e

grupos de pesquisa. E foi essa articulação que permeou a dinâmica da oferta da disciplina e dos estudos no grupo de pesquisa. O eixo condutor era trabalhar criticamente a interface entre Comunicação e Educação na construção de ecossistemas comunicacionais em espaços educativos.

As bases teóricas trabalhadas na pós-graduação em relação à disciplina ‘Educomunicação’ têm por orientação as contribuições de Soares (2000, 2011), Citelli e Costa (2011), Baccega (2011), Martín-Barbero (2014), Freire (2001), dentre outros que permeiam os estudos vivenciados. Um aprofundamento teórico permite um processo de debate, conceituação, contradições dialéticas, que levam a construção de narrativas e vivências sob uma perspectiva conceitual ligada à Educomunicação.

As experiências realizadas na disciplina, naquela ocasião, se mostraram muito ricas tanto para os discentes quanto para a docente. As relações constituídas extrapolaram a perspectiva da sala de aula e, mesmo após as defesas, foi possível observar projetos educacionais coletivos produzidos pelo grupo, tais como capítulos de livro, apresentação de trabalhos em eventos etc. Apesar dos índices quantitativos, nosso foco nesse artigo é a memória de forma mais profunda, em seus recônditos. Se em um primeiro momento, foi possível sublevar as experiências vivenciadas pelos discentes, não se pode negar que há também um componente de hábito muito forte naquele período. A memória-sonho só pode ser acessada em uma situação de lembrança da leitura (nas palavras de Bergson) e não em uma lembrança da lição.

Assumindo esta perspectiva, elaborou-se um instrumento via internet e pediu-se que os alunos que cursaram a disciplina revisitassem aquela experiência e compartilhassem suas memórias. Apesar do fato do instrumento possibilitar também uma avaliação da prática pedagógica, da dinâmica, etc, é importante destacar que o objetivo principal foi criar aproximação com as memórias construídas pelos discentes com base em suas narrativas. Dado que muitos já defenderam seus mestrados, a forma mais eficiente para acessá-los foi por meio do Google docs. Do ponto de vista das

³ Ficha de Disciplina do curso. Documento interno da Universidade Federal de Uberlândia. http://www.ppgce.faced.ufu.br/sites/ppgce.faced.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/mest_prof_completo.pdf

⁴ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9753727468387303>

técnicas de pesquisa, pode-se afirmar que o instrumento foi um questionário que combinou perguntas abertas e fechadas (Marconi; Lakatos; 2003; Sellitz, 1965).

Este instrumento foi estruturado em 3 partes: perfil (cujo foco foi a idade, profissão e sexo), Educomunicação no PPGCE (em que questionamos a importância da disciplina no contexto do mestrado, bem como qual a compreensão sedimentada sobre o tema) e, finalmente, Memória (nesta parte buscamos dar relevo às memórias suscitadas a partir das lembranças da disciplina, das práticas, das teorias e conceitos trabalhados em aula etc). Seguindo os parâmetros elencados por Fielding, Lee e Blank (2016) para pesquisas científicas realizadas de forma virtual, o instrumento focalizou a importância das respostas e não exigiu a identificação do sujeito respondente. O instrumento foi distribuído para a totalidade dos alunos (10 matriculados no ano de 2016, de acordo com dados oficiais do PPGCE). Para efeito de apresentação dos dados e análise, os alunos foram identificados – aleatoriamente – por meio de letras, quais sejam: A, B, C, e assim por diante. Na sequência, apresentam-se os resultados obtidos durante a disciplina, no subitem denominado “Aproximação”. Logo após, inicia-se o subitem “Memórias”, com os relatos obtidos após as defesas dos discentes.

2.1. Aproximação

Inicialmente os aportes teóricos são indicados e a estrutura da disciplina planejada discutida coletivamente com a turma para os devidos ajustes. Em seguida os textos, dissertações e teses sobre a inter-relação entre comunicação e educação e educomunicação são lidas e discutidas e, posteriormente, seguem-se as atividades do programa. Uma das atividades versou sobre produções educacionais e análises sobre suas características, formatos e conteúdo. Paralelamente, à luz dos referenciais teóricos trabalhados, essas análises precisariam dialogar com a teoria. Essa atividade fez com que a turma se mobilizasse para a investigação e, em muitos momentos, os alunos se viram refletindo sobre práticas que desenvolvem cotidianamente em seus respectivos campos profissionais que se aproximam

de produções educacionais, mas que antes não eram percebidas dessa forma. Esse movimento de perceber as próprias atitudes e de re-visitar-se é importante para o reconhecimento do Sujeito no processo.

Nesse momento trouxemos uma das ações trabalhadas na graduação, como produção escrita, para ser realizada na pós-graduação de forma oral, e as anotações/registros possibilitaram excertos para esta pesquisa. A turma foi levada a pensar sobre ‘memórias educacionais’, ou seja, o que vivenciaram até aquele momento que se aproximava das referências teóricas que estavam estudando. Com base nisso, a turma fez também um levantamento bibliográfico sobre o tema.

Uma das mestrandas, professoras na educação básica, buscou conhecer experiências que dialogassem com a educação e ficou surpresa ao verificar que algumas ações conhecidas por ela podem se tornar processos formativos à luz da educação.

Conhecer um documentário⁵ trabalhado por professores e alunos numa escola pública, como relato de uma experiência educacional, me fez perceber quantas ações trabalhamos em nossas escolas e que podiam ser melhor desenvolvidas com essa intencionalidade e os resultados serem mais significativos ainda. (Registro oral da aluna A. Diário de campo da pesquisadora).

Levantar experiências desenvolvidas em espaços que se assemelham aos que os pós-graduandos desenvolvem em seu trabalho cotidiano despertam possibilidades de trabalho educacional, abrindo novas vertentes de atuação pedagógica. São brechas que se apresentam e que podem se constituir em uma prática conscientizadora de novas formas de ação. Ter lentes mais perspicazes para olhar para as práticas educacionais cotidianas pode elucidar brechas ainda não percebidas e que são espaços férteis para novas ações e reflexões.

Outro trabalho identificou um projeto desenvolvido que resultou em uma produção escrita intitulada “Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo! Sistematização da Experiência em

⁵ <http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/30209>.

Educomunicação⁶”. Essa experiência trouxe discussões sobre a importância da construção em colaboração com os sujeitos e como tantas práticas à luz de uma perspectiva teórica podem, de fato, melhorar o mundo. A reflexão crítica é a porta de entrada para questionar condutas que no cotidiano são naturalizadas e que precisam de novos enfoques, respeitando uns aos outros e os diferentes lugares de fala. No contato com produções educacionais, muitos pós-graduandos se reconheceram em práticas de outros colegas, identificando assim possibilidades educacionais já vivenciadas e outras em perspectiva, sem, contudo, até então, terem bases conceituais para essa identificação e aprofundamento.

Outra atividade proposta versou sobre a elaboração de um ‘Plano Educativo que constasse uma proposta, fundamento e como pode ser desenvolvido’. Um dos planos envolveu uma escola de educação infantil no município de Uberlândia que já desenvolve um projeto sobre o combate ao mosquito *aedes aegypti*. O nome dado ao plano educativo foi “Agentes mirins no combate ao *Aedes Aegypti*”⁷ e ao final a proposta de um produto foi a construção colaborativa de uma revista. A discussão em torno do processo se deu por etapas de “Ações educativas, Diário de Bordo e o Produto que é uma revista”. Dentro de cada etapa as atividades envolviam as crianças e a comunidade, destacando que não há processo colaborativo e educativo se não houver a construção EM conjunto, com cada sujeito assumindo seu espaço e seu protagonismo.

Uma outra atividade envolveu o Projeto Ipê pela aluna A que fez uma releitura do processo e propôs um diálogo a partir do processo educativo e a produção audiovisual. A mestrande A justificou sua proposta citando uma passagem de Almeida (2016, p.15) na qual a autora afirma que “como parâmetro educativo, a produção midiática tem intencionalidade, podendo ser elaborada em ambientes educacionais formais (escola) ou não”. Outras atividades foram desenvolvidas e sempre voltadas para a interface Comunicação e Educação e, quase sempre, de uma maneira próxima às práticas cotidianas vivenciadas pela turma. Talvez, por isso, muitas memórias tenham sido evocadas – como é possível visualizar no próximo

subitem – mesmo após a finalização da disciplina e também defesa de vários mestrados.

2.2. Memórias

Em relação ao instrumento de pesquisa disponibilizado recentemente (final de 2018) aos alunos que, em 2016, cursaram a disciplina “Educomunicação”, é possível destacar que: todos os respondentes já defenderam seus mestrados. Neste ponto, é importante resgatar a concepção de memória da leitura de Bergson (1999): é possível trazer as lembranças sem que estas estejam conectadas à quaisquer obrigatoriedades, compromissos ou interesses.

Sobre o perfil: 40% dos respondentes são do sexo masculino e 60% do sexo feminino. Todos são professores e a maior parte deles (60%) tem entre 30 e 39 anos. Dos 40% restantes, tem-se que: 20% afirmou estar na faixa etária entre 40 e 49 anos e 20% se classificou como pertencente à faixa etária que vai de 50 a 59 anos. Quanto à avaliação da disciplina: 100% a avaliou como boa e ótima. Situação semelhante ocorreu com a pergunta que questionava a importância da temática para a formação geral: 100 dos alunos avaliou como importante e muito importante. Chama a atenção o índice de 80% de respostas na alternativa “muito importante”.

Merece destaque também as respostas obtidas para a questão: “Para você, qual a palavra que melhor expressa o sentido da Educomunicação?”. Partindo das perspectivas teóricas trabalhadas durante a disciplina, foram oferecidas as seguintes opções: comunicação, educação, diálogo, interface, outra. A maior parte dos alunos respondentes (66,7%) optou pela alternativa “diálogo”, e o restante (33,3%) optou por “interface”. Este dado demonstra que o preceito de educação como potencializadora do diálogo horizontalizado se destacou para os alunos. É interessante perceber que não houve resposta com as alternativas “comunicação” ou “educação”, corroborando o entendimento de que a sedimentação de uma área de estudos chamada educação deve trazer elementos de ambas (Comunicação e Educação) sem que, contudo, haja prevalência de uma sobre outra.

⁶ https://www.unicef.org/brazil/pt/br_educomunicacao.pdf.

⁷ Desenvolvido pelas alunas E e M no PPGCE.

Em outra questão, 100% dos alunos afirmaram que fazem uso dos conhecimentos compartilhados durante a disciplina, notadamente no trabalho. Tendo em vista que todos os alunos são professores, é salutar destacar que houve aí um impacto imediato da disciplina em seus cotidianos laborais.

Com relação à pergunta aberta que questionava sobre as memórias da disciplina, é possível destacar o movimento de descoberta – do ponto de vista teórico e conceitual – de algo que a aluna B já desenvolvia na prática:

A princípio não sabia do que se tratava, ao caminhar pela disciplina pude aprender e perceber [que eu já⁸] realizava práticas comunicativas, mas não sabia que eram. (Aluna B)

Esse movimento de descoberta foi experimentado por outros alunos que, inclusive, passaram a rever suas práticas em sala de aula. O relato do aluno C demonstra este aspecto.

Foi muito interessante quando descobri que a Educomunicação já fazia parte do meu cotidiano no trabalho. As discussões em sala alavanc[aram] meu interesse pela prática e me incentiv[aram] a querer estudar e conhecer novas possibilidades. (Aluno C)

Esses alunos se colocaram como Sujeitos que, de repente, se redescobriram e tiveram a oportunidade de rever seus percursos. A experiência da descoberta é uma forma de exposição para si mesmo. Trata-se daquilo que faz com que algo mude no Ser. Compreender o sentido da experiência passou a amparar novas inquietações e dar margem para que os discentes pudessem investigar suas próprias práticas de forma ex-posta.

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição”

(nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2016, p.26).

É esse lançar-se, expor-se, que possibilita a experiência, e esse foi o convite àquela turma para que pudessem olhar para o vivido com outras lentes e, conseqüentemente, revisitá-lo e aprender mais e também se lançar prospectivamente em um cenário de novas experiências.

Em consonância com o dado obtido na questão fechada que versava sobre o sentido da educomunicação, a aluna D destacou a importância do diálogo:

Uma coisa que aprendi com a Educom e que sempre me recordo é estimular o protagonismo juvenil; em vez de já entregar algo pronto, construído, ouço mais e permito que os alunos façam parte da construção do processo educativo. (Aluno D)

Neste ponto, é salutar destacar a importância de um dos princípios norteadores da educomunicação: compreender as necessidades e anseios da comunidade para, então, produzir algo que resgate o princípio freireano de fazer COM e não PARA. Além disso, o aluno D também demonstra clareza com relação à temporalidade, o que pode ser observado por meio do verbo no passado “aprendi”. A ponte entre passado e presente fica expressa por meio dos verbos “aprendi” e “ouço, permito”. De acordo com Clandinin e Connely (2015), a narração de uma pessoa expressa justamente seu movimento ao longo da história, o que viu, sentiu, vivenciou etc e, conseqüentemente, a influência disso na forma como ela se apresenta atualmente. Nesse aspecto, a vivência, a relação que se estabelece com o Outro, é crucial. Ao narrar suas histórias, o narrador precisa permitir que o Outro tenha condições de habitar o contexto.

⁸ Trechos marcados com [] dizem respeito às inserções textuais feitas pelas autoras deste artigo para dar mais clareza às frases.

Resgatando Benjamin, é possível afirmar que tanto o narrador tradicional quanto o viajante são dotados de autoridade para narrar porque vivenciaram algo. A vivência, por sua vez, só é possível no encontro com o Outro, em relação com o Outro. Este ponto é tão importante que foi destacado tanto pelo aluno E quanto pelas alunas F e G, como segue:

A participação em eventos, mesas redondas, práticas e estudos de caso... (aluno E)

Muito diálogo, troca de experiências, leituras e aprofundamentos, foi uma grande oportunidade de aprimoramento tanto na apreensão de novos conceitos quanto no aperfeiçoamento da escrita científica. (aluna F)

Seminário e pesquisas profundas. Trabalho prático em grupo. Viagem e participação de evento representa[n]do PPGCE-FACED. (aluna G)

A aluna F, por exemplo, estabelece uma das relações mais importantes da Educomunicação: a ligação teoria e prática. Uma instância não sobrevive sem a outra. Em suas memórias e, por meio do registro narrativo, a aluna afirma que todas as experiências contribuíram tanto para a apreensão de novos conceitos quanto para o aperfeiçoamento da escrita científica. Há, em seu relato, a existência tanto da dimensão coletiva quanto da dimensão individual. É possível visualizar seu passado como algo vivo que contribuiu para o Ser que hoje relata a experiência vivida e as memórias que dela permanecem.

Considerações finais: a pesquisa em andamento e suas perspectivas

Pesquisas têm sido desenvolvidas com a temática relacionada à interface Comunicação e Educação e também Educomunicação, no Programa de Pós Graduação da UFU, desde o ano de 2013. Uma delas é a de Santos (2017) que investigou “Projetos de Trabalho e Educomunicação: possíveis

contribuições no ensino fundamental”. Esta pesquisa se aproximou da educação básica e tentou desvelar processos sobre projetos de trabalho já desenvolvidos nessa esfera com viés educ comunicativo, como segue:

(...) acredita-se que a Educomunicação, aliada à perspectiva de Projetos de Trabalho, poderá contribuir para fortalecer o ecossistema comunicativo na escola, a fim de resgatar o centro de interesse das aulas e promover o protagonismo juvenil dos estudantes. (...) a pesquisa tem como objetivo analisar as possíveis contribuições conceituais e práticas do encontro entre Educomunicação e os Projetos de Trabalho para a prática pedagógica docente no ensino fundamental. Tal perspectiva desdobra-se em: aprofundar o conceito e fundamentos da Educomunicação, apresentando o diálogo entre comunicação e educação; investigar os pressupostos teórico-metodológicos dos Projetos de Trabalho como possibilidade para (re) significar a prática pedagógica docente e delinear um ponto de encontro entre Educomunicação e Projetos de Trabalho para estruturar ações propositivas a partir de Projetos Educomunicativos destinados à docentes atuantes nesse nível de ensino. (SANTOS, 2017, s.p.)

O ponto de encontro proposto entre Educomunicação e Projetos de Trabalho fez com que Santos (2017) olhasse para sua própria prática pedagógica vivenciada na educação básica, trabalhando com projetos, e perscrutasse as brechas possíveis desse ponto de encontro. Isso fez com que novas perguntas acontecessem e a mudança de perspectiva envolvesse um fundamento consistente de intervenção social.

Uma das proposta da pesquisa consiste no desenvolvimento de um curso de formação continuada para docentes da rede municipal de educação para que conheçam a perspectiva educ comunicativa e analisem suas possibilidades de trabalho a partir dos resultados da pesquisa. É salutar destacar ainda a importância que esta abordagem implica em um programa de pós-graduação que nasceu a partir de uma perspectiva híbrida (entre Comunicação e Educação) e que toma a tecnologia como fio condutor das muitas pesquisas por ele acolhidas. Mais do que apenas apresentar uma nova abordagem teórica, conceitual e epistemológica, a disciplina

“Educomunicação” no PPGCE cumpre a perspectiva de contribuir para a superação da dicotomia (lamentavelmente ainda existente em nosso país) acerca de uma educação técnica (mais voltada para a prática) e uma educação teórica (mais voltada para o adensamento conceitual e reflexivo). A disciplina realiza justamente a junção possível entre estas duas perspectivas e ainda colabora para que os discentes passem a enxergá-las como instâncias complementares e não concorrentes.

Uma nova turma ingressou no Programa de Pós-Graduação, na disciplina de Educomunicação e vem demonstrando interesse em aprofundar os estudos sobre a interface Comunicação e Educação. Por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa – Tecnologias, Comunicação e Educação (GTECOM) algumas possibilidades têm vindo à tona, como discutir a área em relação à utilização de tecnologias nas escolas municipais de Uberlândia; outra vertente é o mapeamento da Educomunicação como área de intervenção e de base teórico-metodológica em pesquisas desenvolvidas no estado de Minas Gerais; e uma outra iniciativa é a relação entre Comunicação e Educação na produção audiovisual.

São algumas perspectivas que tem sido alvo de estudos, debates e desenhos metodológicos de pesquisa para que ampliemos o espaço de produção científica na área. Novos desenhos, novas configurações têm despertado o interesse de investigações que dialoguem com o mundo que está diante de nossos olhos, com sujeitos críticos e não críticos, com informações encharcadas de simbolismo social e identitário e outras mais panfletárias, enfim, um mundo que requer uma leitura crítica de mídia e de processos de conscientização dos sujeitos.

Talvez seja possível que propostas que dialoguem com a interface Comunicação e Educação, bem como processos educacionais possam contribuir com essa abordagem crítica de se ver e de ser no mundo. Uma dessas possibilidades é refletir sobre as memórias constituídas ao longo do percurso de formação e dos desafios que dele emergem. Este artigo demonstra os primeiros resultados obtidos com base na pesquisa narrativa realizada com base em memórias dos discentes do PPGCE – UFU. As análises conduzidas até aqui demonstram que, de fato, a Educomunicação na pós-graduação representa sim uma possibilidade de formação crítica – algo essencial na contemporaneidade que se apresenta cada vez mais volátil, automatizada e

permeada por construções algorítmicas. Espera-se por resultados que indiquem ainda mais possibilidades de reconhecer no encontro da Educomunicação com a pós-graduação, através de produção de memórias, uma perspectiva crítica de formação, de intencionalidade e intervenção social, para que busquemos uma comunicação pela diversidade a partir dos próprios sujeitos, o que os constitui e seu entorno. Pensar a área de Educomunicação na universidade e seu diálogo com a sociedade com circulação de resultados de pesquisa e num diálogo da experiência, da práxis, fomentando o ensino e a extensão.

Referências

- ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho de. Projetos de intervenção em educomunicação. 2016. Disponível em: http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as_reas_de_intervencao_da_educao/I. Acesso em: 27 abri. 2018.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BENJAMIN, Walter. "O narrador". In: Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1986, pp. 197-221.
- BACHELARD, Gaston. A epistemologia. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.
- BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos. 2. ed., São Paulo: T.A. Queiroz, 1994.
- BUBER, Martin. Eu e tu. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- CAIXETA, Juliana Eugênia. Guardiãs da memória: tecendo significações de si, suas fotografias e seus objetos. Brasília, 2006. Tese (doutorado) do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 2006.

CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michel. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/ UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLANDININ, D. Jean. *Narrative Inquiry: a methodology for studying lived experience*. Vol.27, n. 1, 2006.

FIELDING, N. G., LEE, R. M., & BLANK, G. (Eds.). (2016). *The SAGE handbook of online research methods*. Sage.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Prefácio, adaptação e revisão de Cecilia Warschauer. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. [tradução Cristina Antunes, João Wandreley Galdi]. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LIMA, João Gabriel.; BAPTISTA, Luis Antonio. *Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin*. *Princípios – Revista de Filosofia*. Natal (RN), v. 20, n. 33 Janeiro/Junho de 2013.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Princípio da razão durante*, vol.III, tomo 5, "O conceito de comunicação e a epistemologia metapórica". São Paulo, Paulus, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

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

NAGAMINI, Eliana., org. *Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação*[online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 287 p. Comunicação e educação series, vol. 1. ISBN 978-85-7455-439-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

SANTOS, Gilmar Ozorio da Silva. *Projetos de Trabalho e Educomunicação: possíveis contribuições no ensino fundamental*. Dissertação. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. 2017.

SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder, 1965. --o 2. ed. São Paulo: Herder: EDUSP, 1967.

SILVA, D.S. *A Constituição Docente em matemática a Distância: entre saberes, experiências e narrativas*. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

SILVA, Diva S. (org.) *Educomunicação: reflexões e práticas na educação*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de mediações*. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo: ECA-USP, set/dez. 2000. p.12-24.

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

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudenir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. (Orgs). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017.

VIANA, Claudenir Edson. *A Educomunicação possível: práticas e teorias da educação revisitadas por meio de sua práxis*. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudenir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. (Orgs). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017.