

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**ROBERTA CAVALCANTE DE FRANÇA**

**PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS COMO POSSIBILIDADES  
DE EXPERIÊNCIA: UM ENCONTRO COM EDUCADORES(AS)  
POPULARES DO CEARÁ**

**FLORIANÓPOLIS, SC.  
2015**



**ROBERTA CAVALCANTE DE FRANÇA**

**PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS COMO POSSIBILIDADES  
DE EXPERIÊNCIA: UM ENCONTRO COM EDUCADORES(AS)  
POPULARES DO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Ademilde Silveira Sartori.

**FLORIANÓPOLIS, SC  
2015**

F814p

França, Roberta Cavalcante de

Práticas educomunicativas como possibilidades de experiência: um encontro com educadores(as) populares do Ceará / Roberta Cavalcante de França. – 2015.  
258 p. : il. ; 21 cm

Orientadora: Ademilde Silveira Sartori

Bibliografia: p. 210 - 218

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2015.

1. Educação – Brasil. 2. Educadores - Ceará. 3. Educação popular - Ceará. 4. Experiência – Ceará. 5. Comunicação na educação – Brasil. I. Sartori, Ademilde Silveira. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD: 370.81 – 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Reconhecido pelo Decreto Estadual nº 2.035, publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina Nº 18.513, em 18/12/2008.  
Reconhecimento CAPES pela Portaria MEC nº 1.077, publicada no Diário Oficial da União nº 178 de 13/09/2012.

MESTRADO ACADÊMICO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dezessete dias do mês de agosto do ano de 2015, às 14 horas, nas dependências do Centro de Ciências Humanas e da Educação, compareceu **Roberta Cavalcante de França**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, para defender sua dissertação intitulada "Práticas educacionais como possibilidades de experiência: um encontro com educadores(as) populares(as) do Ceará", perante a Banca aprovada pelo Colegiado do Curso, constituída pelas Professoras Doutoras Ademilde Silveira Sartori (orientadora), Rosane Rosa, Ana Maria Hoepers Preve e Sonia Maria Martins de Melo, sob a presidência do primeiro membro citado. Após a apresentação das considerações e sugestões da Banca Examinadora, a presidente anunciou o parecer da Banca, considerando a dissertação APROVADA

Observações:

---



---



---

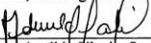


---



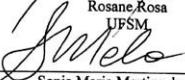
---

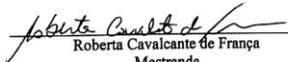
Florianópolis, 17 de agosto de 2015.

  
Ademilde Silveira Sartori  
UEDESC Orientadora

  
Ana Maria Hoepers Preve  
UEDESC

  
Rosane Rosa  
UFSC

  
Sonia Maria Martins de Melo  
UEDESC

  
Roberta Cavalcante de França  
Mestranda



Gabriela Vieira  
Técnica Universitária de Suporte  
Matrícula 378806-0  
FAED - UDESC



Às minhas famílias.

Aos(as) educadores(as) populares que tive e que entrevistei. Eles(as) me ajudaram a enxergar uma Educomunicação que eu não conseguiria ver sozinha.



## AGRADECIMENTOS

À minha família de pai, mãe e irmão, que têm em mim, dentre todas as gerações, a primeira mestra. Também me tornei sinal de que é possível viver novos dias. O exemplo da origem simples deles e seu apoio incondicional me fazem crescer a cada momento.

À minha avó, por me fazer entender que a vida é difícil, mas é negra e, por isso, é linda! Sim, uma vida pode ser negra de tanta simplicidade, força e boniteza! Minha vó me ensinou isso, mesmo sem dizer uma palavra sobre tais coisas.

À minha família construída dia a dia, há nove anos, com Leandro, o homem que me vê crescer e que eu vejo crescer, separados e juntos. Aprendemos sobre o que chamam por aí de amor e que chamamos também de chamego, parceria, cumplicidade. Enquanto novos dias nascem, desejo que assim permaneçamos!

Aos educadores e às educadoras do Entrelace. Com essas pessoas aprendi sobre mim, sobre comunicação, sobre educação e sobre educomunicação de uma forma sensível e aberta.

Ao Grupo Educom Floripa, por todas as conversas e debates online e presenciais. Juntos(as), formamos mais uma família... um jardim de belezas infinitas. Eu decifraria um céu de enigmas com vocês!

À Ademilde Sartori, por acreditar que eu daria conta do rojão nestes dois anos.

Aos amigos e amigas lindos e lindas de Fortaleza, que sabiam, até quando eu duvidei, que este mestrado me faria grande por dentro! Obrigada por torcerem, confiarem e acompanharem minha vida de pertinho me dando cada vez mais amor!

Aos amigos e amigas que fiz em Florianópolis, terra de magias, que se fez minha casa também. Nunca aprendi tanta coisa em tão pouco tempo, como nesses dois anos. As diferenças culturais tornaram-se divertidas com vocês!

Ao PPGE/Udesc, que me recebeu com tanto carinho! A Gabriela Vieira, por ser sempre tão atenciosa e competente. Geovana Lunardi, grata pelos

sorrisos e pelas aulas-debate! Minhas professoras Mariléia Silva, obrigada pela simplicidade e humildade mas, sobretudo, pelos sopros de inspiração na luta por uma educação que seja política e verdadeiramente libertadora; e Sônia Melo, grata pela coragem de discutir sexualidade quando todo mundo ainda insiste em omitir sua importância, seu exemplo permanece.

À Cátia Silva e Andrea Pinheiro, professoras da UFC, que me receberam com tanto carinho como ouvinte na disciplina de Educomunicação, ofertada no curso de Sistemas e Mídias Digitais. Minhas quartas-feiras nunca foram tão esperadas e empolgantes. Vocês revolucionam o conceito de Universidade e de Educação! Mais do que professoras, ganhei amigas que sei que me fizeram uma pessoa e profissional melhor. Em seus nomes, também agradeço a turma que esteve comigo em quase um semestre.

À “sobrinharada”, que nasceu nesse tempo, que me fez acreditar ainda mais na Educação, na Comunicação e na Educomunicação como possibilidades de transformação dos nossos mundos. Vejo o futuro mais colorido com vocês!

À arte, por meio do jazz, Janis Joplin e Yann Tiersen que me transportaram inquietamente àquele mundo da escrita que existe dentro de nós, mas que é tão difícil de acessar que nem sempre conseguimos quando precisamos.

Àqueles(as) que, mesmo sem serem citados(as) diretamente, estiveram comigo nesse processo de forma direta e indireta.

À Capes, que não falhou no financiamento que garantiu a manutenção desta pesquisa. Financiar pesquisas brasileiras nunca foi tão importante!

A todas e todos, obrigada de verdade!

A palavra liberdade serve para expressar uma tensão muito importante, talvez a mais importante de todas. Alguém quer sempre partir, e quando o lugar aonde se quer ir não tem nome, quando é indeterminado e não se vê as fronteiras, o chamamos de liberdade.

Elías Canetti



## RESUMO

FRANÇA, Roberta de. Práticas educomunicativas como possibilidades de experiência: um encontro com educadores(as) populares do Ceará. 220f. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Educação – Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

Este trabalho realizou uma investigação envolvendo as práticas educomunicativas de educadores(as) populares do projeto chamado Laboratórios de Comunicação Escolar (Entrelace). Esta iniciativa foi desenvolvida pela Encine, uma Organização Não Governamental de Fortaleza-Ce, financiada pela Petrobras através de edital público, em sete escolas públicas da capital e Região Metropolitana, envolvendo professores e estudantes. Os(as) educandos(as) do projeto participaram de oficinas de fanzine, webrádio, produção de vídeo, fotografia e conteúdo para *internet*. A questão central do presente estudo foi descobrir de que maneira os(as) educadores(as) populares do projeto Entrelace pensaram as suas oficinas de comunicação, na perspectiva da Educomunicação. Para atingir este objetivo, levamos em consideração as atividades realizadas especificamente no período entre 2012 e 2013 do projeto. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a compreensão de educadores(as) populares do projeto Entrelace acerca de suas práticas, na perspectiva da Educomunicação. Como objetivos específicos: a) levantar o perfil profissional dos(as) educadores(as) populares do projeto; b) discutir a relação entre

Educação Popular e Educomunicação; e c) compreender a construção das práticas educacionais realizadas no Entrelace. O desvelar dessa compreensão deu-se por meio da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com os 12 educadores(as) populares do projeto. A partir desta análise, concluímos com duas categorias que se apresentam como: a) Práticas Educomunicativas como possibilidade de experiência e b) Práticas Educomunicativas como uma prática política.

**Palavras-chaves:** Educomunicação. Práticas Educomunicativas. Experiência. Educação Popular.

## ABSTRACT

FRANÇA, Roberta de. Práticas educomunicativas como possibilidades de experiência: um encontro com educadores(as) populares do Ceará. 220f. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Educação – Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

This paper conducted an investigation involving educommunicative practices of popular educators of the project called Laboratórios de Comunicação Escolar (Entrelace). This initiative was developed by Encine, an Non Governmental Organization in Fortaleza-Ce, funded by Petrobras through a public notice in seven public schools in the capital and the metropolitan area, involving teachers and students. The students of the project have participated in fanzine workshops, webradio, video production, photography and content for Internet. The central question of this study is to find out how the popular educators of Entrelace's Project think their communication workshops in view of Educommunication. To achieve this goal, we take into account the activities carried out specifically in the period between 2012 and 2013 of the project. The overall objective of this research is to analyze the understanding of educators popular of the Entrelace project about their practices in view of Educommunication. Specific objectives: a) to raise the professional profile of the popular

educators of the project; b) to discuss the relationship between Popular Education and Educommunication; c) to understand the construction of educommunicative practices carried out in Entrelace's project. The unveiling of this understanding was given through the contents of semi-structured interviews analysis conducted with 12 popular educators of the project. From this analysis, we conclude with two categories that present themselves as: a) Educommunicative Practices as a possibility to experience b) Educommunicative Practices as a political practice.

**Keywords:** Educommunication. Educommunicative Practice. Experience. Popular Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ACARTES	Academia de Ciências e Artes
ENTRELACE	Laboratório de Comunicação Escolar nas Escolas Públicas
LACE	Laboratório de Comunicação Escolar nas Escolas Públicas
ONG	Organização Não-Governamental
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFC	Universidade Federal do Ceará
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina



## Sumário

APROXIMAÇÕES .....	17
<b>1 SITUANDO A PESQUISA</b> .....	23
<b>2 SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO POPULAR</b> ..	35
2.1 DE QUE EDUCAÇÃO POPULAR FALAMOS .....	37
2.2 A EDUCOMUNICAÇÃO.....	51
<b>2.2.1 Ecossistemas Comunicativos</b> .....	65
<b>2.2.2 Práticas Educomunicativas e os(as) Educadores(as) Populares do Entrelace</b> .....	71
<b>3 REFLEXÕES SOBRE OS DADOS</b> .....	77
3.1 UM OLHAR A PARTIR DA TEORIA DE LAURENCE BARDIN .....	81
3.2 COLETA DOS DADOS: AS ENTREVISTAS .....	86
3.2.1 Maria .....	93
3.2.2 Jê .....	107
3.2.3 Esperança .....	117
3.2.4 Gonçalo .....	128
3.2.5 Ana Alice Dourado.....	143
3.3 O QUE NOS DIZEM AS ENTREVISTAS .....	157
3.4 APRESENTANDO AS CATEGORIAS EMERGENTES DAS ANÁLISES .....	162
3.4.1 Prática Educomunicativa como Promotora de Experiência.....	162
3.4.2 Prática Educomunicativa é uma Prática Política .....	165

<b>4 A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA E A RELAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA</b> .....	171
4.1 DIÁLOGOS ENTRE WALTER BENJAMIN E JORGE LARROSA .....	175
<b>4.1.1 A Experiência e os “Saberes de Experiência”</b> .....	180
4.2 APROXIMAÇÕES COM OS(AS) EDUCADORES(AS) PESQUISADOS(AS).....	195
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU UM NOVO COMEÇO</b> .....	201
A PESQUISADORA COMO “TERRITÓRIO DE PASSAGEM”.....	209
REFERÊNCIAS.....	212
<b>APÊNDICE</b> .....	221
ANEXOS .....	223





## APROXIMAÇÕES

O interesse que move essa pesquisa não começa aqui. “Práticas educomunicativas como possibilidades de experiência: um encontro com educadores(as) populares do Ceará” é um “trabalho-vontade” que nasceu, por assim dizer, com uma estudante que havia acabado de entrar no curso de jornalismo. Por sorte – ou por destino –, em 2004, logo após começar a cursar Comunicação, acabei ingressando como aluna em um curso de cinema e vídeo, ministrado por uma Organização Não-Governamental (ONG) chamada Academia de Ciências e Artes (Acartes<sup>1</sup>), situada na cidade de Fortaleza-Ce, no Pirambu, uma das maiores favelas do país.

Lugar com nome de um peixe, o Pirambu nasceu pequeno, uma comunidade de pescadores, com uma linda vista para o mar; foi recebendo gente de todos os lugares do estado que vinha para a capital atrás de melhores condições de vida. O Pirambu recebeu muita gente pobre, que fugia da seca que sempre assolou o interior do Ceará, foi habitado irregularmente por casebres e apenas na história recente do estado as pessoas receberam sua regulamentação residencial. Não o considero um lugar “pobre” porque lá borbulham desde sempre movimentos políticos, religiosos e culturais. De lá já

---

1 Este é um exemplo de sigla que vira palavra. Na gramática são chamadas de acrônimos. Optamos nesta pesquisa por respeitar a regra gramatical: sempre que uma sigla tiver mais de quatro letras e formar uma palavra, ela virá com a primeira letra maiúscula seguindo das outras minúsculas, como os demais exemplos: Petrobras, Sesi, Cuca, dentre outras. Acreditamos que este recurso também trará mais leveza à estética do texto. Disponível em [http://www.infopedia.pt/\\$acronimo](http://www.infopedia.pt/$acronimo). Acesso em 15 jan 2015.

saíram vários artistas, alguns reconhecidos internacionalmente, como Chico da Silva, conhecido nas artes como um dos maiores pintores primitivistas do mundo; nasceu em 1910 no Acre, mas foi radicado no Ceará, onde morreu em 1985. Do lugar saem vários outros artistas até hoje, como Gerardo Damasceno, o homem que fez do sonho de fazer cinema uma realidade para ele e para muitos jovens daquele lugar. Damasceno é conhecido por muita gente que faz cinema popular no Brasil e eu o conheci por um acaso. Devo a ele muito do que sei sobre técnicas de vídeo, mas também muito do que sei sobre democratização da comunicação. Damasceno e a Acartes - ONG que fundou junto com outros ativistas da cultura brasileira - queriam (e querem) que qualquer pessoa possa fazer cinema; que a sétima arte não seja coisa exclusiva das grandes produtoras do Brasil. Fui sua aprendiz em 2004 e jornalista da equipe de lançamento do seu primeiro longametragem chamado Poço da Pedra, alguns anos mais tarde.

Em 2005, depois ser aprendiz da Acartes, fui educadora por três anos numa outra ONG fortalezense. Lá, dentre outras atividades, preparava oficinas de leitura crítica da mídia e organizava o jornal Radar de Notícia, junto com outros jovens participantes dos projetos da instituição. Em 2008, às vésperas da minha formatura em Comunicação, suspeitei que meu trabalho naquela ONG envolvia um novo campo chamado Educomunicação. Na tentativa de conhecer mais sobre essa palavra e este conceito, ainda estranhos, mas curiosos, iniciei as leituras dos autores da educação e um mundo novo se abria pra mim dentro da comunicação. Naquele mesmo ano, em 2008, defendi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o título “Educomunicação na sala de aula: dificuldades e desafios para uma educação alternativa”, fruto de uma observação participante realizada numa escola do sistema Sesi, na periferia de Fortaleza, onde ministrei oficinas de

Educomunicação por quatro dias seguidos para uma turma de sexto ano, dentro do currículo formal de disciplinas. Neste início de pesquisa, descobri a relação das tecnologias e das mídias com a educação, aprendi sobre as críticas e as possibilidades do uso da TV, do computador, da rádio, do vídeo e de outras técnicas e práticas educativas. Descobri Paulo Freire, Moacir Gadotti e as outras leituras da educação popular.

Naquela época, Educomunicação era confundida com as práticas da Mídia-Educação, outra área dos estudos da tecnologia e educação. Desde então, já compreendia que havia uma relação entre o termo Educomunicação e os ecossistemas comunicativos, além da ideia de que o uso das tecnologias não seria o principal objetivo, mas sim o fortalecimento das práticas cidadãs e que as escolas eram ambientes que tinham um papel fundamental nestes processos.

A boa nota atribuída ao meu trabalho não me fez parar por ali. Ora, havia tanto para conhecer, realizei tantas oficinas de Educomunicação antes e depois do TCC que a vontade era saber mais sobre autores, aprender novas metodologias e voltar a realizei oficinas com mais conhecimento e vontade. Foi aí que decidi participar da seleção de mestrado de um programa que me oportunizasse aprender mais; encontrei o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/Udesc) e o Grupo de Pesquisa Educom Floripa.

Nesse meio do caminho, entre a conclusão da minha graduação e minha inserção no PPGE/Udesc, trabalhei atuando profissionalmente na assessoria de comunicação e de imprensa de ONGs e na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará; coordenei o setor de comunicação da Secretaria de Direitos

Humanos de Fortaleza, numa equipe com mais dois jornalistas e um designer gráfico; realizei produção de documentários para o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae-Ce); fui repórter de uma revista que tinha como foco os direitos humanos da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Também fui educadora do projeto A Cor da Cultura, do Canal Futura, participando da equipe nacional de educadores(as) que davam formação para professores da rede pública municipal e estadual do Ceará, sobre como utilizar recursos de audiovisuais para discutir temas como a história e cultura afro-brasileiras em salas de aula.

Enquanto estava em trabalhos fixos como jornalista, nunca deixei de ter vontade de saber mais sobre Educomunicação e, como é comum de sua prática, nunca deixei de experimentá-la, testá-la. Dois destes experimentos, foram: a) oficinas de rádio que desenvolvi com jovens participantes no Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (Cuca), equipamento municipal de Fortaleza; e b) oficinas de Educomunicação que ministrei para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) sobre o uso crítico dos meios de comunicação e a produção de conteúdo para jornal e rádio comunitários, ocasião em que dividi conhecimento por dias inteiros com jovens de assentamentos agrários. Para quem trabalha com educação popular e pela democratização da comunicação, as duas são experiências ímpares de troca de saberes e produção de conteúdo. “Experiências” que vivenciei e que trago para a justificativa desta pesquisa.

Durante o exercício de ser uma comunicadora popular, ainda na graduação em jornalismo, cheguei a conclusão que são necessárias mais que habilidades técnicas para que a

Comunicação – por meio de suas epistemologias, das suas linguagens, suas mídias e suas tecnologias - possa servir para transformar um cidadão, uma cidadã, convencido(a) a consumir conteúdo, em um(a) produtor(a) de conteúdo. Me vi perdida e, na prática dos erros e acertos, fui construindo minhas metodologias sem saber que, com isso, também construía minhas práticas educacionais.

Como disse um estudante a Kaplún (1998, p.11): “Se a faculdade tivesse me apresentado esta visão da Comunicação no começo dos meus estudos, acredito que toda minha carreira teria sido diferente<sup>2</sup>”. Acredito ter tido a sorte de conhecer a "comunicação educativa" - que o autor fala em sua obra - ainda em minha formação inicial em comunicação, por isso entendo que busquei ser uma jornalista com práticas educacionais.

No curto tempo que estive como educadora do projeto que pesquisamos neste trabalho, tive a oportunidade de trabalhar na sua fase inicial, em 2009, e na segunda etapa dele, em 2012. Foi no Entrelace que tive a primeira chance de trabalhar num espaço formal de educação e com crianças e adolescentes, o que me fez refazer minhas práticas como militante de uma “*comunicación pedagógica*” (KAPLÚN, 1998). Durante toda a minha vivência tentei utilizar o meu conhecimento técnico do jornalismo, unindo-o aos meus desejos de auxiliar na transformação crítica de realidades e no estímulo às inquietudes, dentro e fora da escola, por meio da Comunicação. Para alguns dos(as) educandos(as) que passaram por mim, talvez meu desejo de encantá-los através das práticas educacionais não tenha dado certo, mas sempre fica

---

<sup>2</sup> Tradução livre.

alguma coisa, sempre encantamos e atraímos alguém com o que dizemos, se estamos realmente tocados em nossa prática.

Talvez este condensado relato sobre minhas vivências profissionais e de vida explique o meu interesse pela Comunicação como campo e, sobretudo, pelos estudos das práticas educomunicativas em instituições organizadas pela sociedade civil. Talvez ele não explique exatamente tudo ao leitor e a leitora mas, certamente, ajudou a mim mesma a enxergar o caminho que escolhi percorrer e como ele influencia minha história hoje.

O trabalho que apresentamos a seguir traz uma marca dessa minha história vivida até o início desta pesquisa mas, principalmente, traz a história vivida durante sua lapidação. Por que o trabalho acadêmico só pode parecer como o trabalho de um artista: envolve suor, criatividade, não-linearidade, métrica, trabalho braçal e intelectual, pesquisa, forma, descobertas e mudanças de percurso. Aqui, apresento o resultado de dois anos de trabalho, mas que, de fato, não há como se encerrar neles.

## 1 SITUANDO A PESQUISA

O texto que virá a seguir é fruto de uma trajetória que une diversas sensações e aprendizagens. São sentimentos que afloraram em meio a entrevistas, autores e reflexões, que as palavras não descrevem bem. Um trabalho científico não consegue ter linearidade, muito menos consegue ser simples e prático. É preciso meses de trabalho árduo e dedicado, além de muita relação estreita com quem o realiza. O que fizemos aqui foi, antes de tudo, um grande exercício acadêmico para enxergar com profundidade o ofício de educadores(as) populares(as), a fim de entender mais sobre as práticas educacionais.

Nesta introdução, apresentamos nosso plano de pesquisa, nossas escolhas epistemológicas e onde está situado o trabalho dos(as) educadores(as) entrevistados. A questão central do presente estudo é descobrir de que maneira os(as) educadores(as) populares do projeto Laboratório de Comunicação Escolar e Cidadania nas Escolas Públicas (Entrelace) pensam as suas oficinas de comunicação, na perspectiva da Educomunicação. Para atingir este objetivo, levamos em consideração as atividades realizadas especificamente no período entre 2012 e 2013 do projeto.

O Entrelace é coordenado pela Organização Não Governamental (ONG) Associação Encine, de Fortaleza-CE. O projeto é executado com recursos da Petrobras, via edital público e tem parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e com as Secretarias de Educação do estado e dos municípios participantes. Em seu portal na internet<sup>3</sup>, a ONG

---

<sup>3</sup> [www.entrelace.org.br](http://www.entrelace.org.br)

afirma que "[...] é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, com atividade desde 1998. Tem como missão promover, defender e difundir os direitos humanos, em especial de crianças, adolescentes e jovens, por meio da educação, comunicação, arte e cultura na construção da justiça social e da vida sustentável” (ENTRELACE, 2011). Algumas das informações contidas no trabalho foram retiradas do documento do projeto aprovado pela instituição financiadora, a Petrobras.

O projeto aconteceu em sete escolas de Fortaleza e Região Metropolitana, no período de 2009 a 2013. Na primeira etapa, em 2009, quando o projeto era chamado apenas de Laboratório de Comunicação Escolar (Lace), foram instalados os laboratórios nas escolas participantes, com equipamentos e estrutura adequada para a execução das atividades. Nesse primeiro momento, a proposta do Entrelace estava centrada numa pedagogia baseada na proposta de Educação Popular; sendo assim, as oficinas aconteciam no contraturno das aulas.

Ao receber o projeto, as escolas cederam uma sala para que o laboratório funcionasse de maneira permanente. Com o recurso recebido, a ONG responsável realizou a pintura do local, equipou-o com ar-condicionado, *datashow*, armários, mesas, cadeiras, microfone, tripé de câmera, uma parede para o *chroma key*<sup>4</sup>, material didático e equipamentos digitais, tais como computadores, gravador de voz, câmera fotográfica, gravadora e sistema de som.

Foi em 2012 e 2013, momento que interessa a esta pesquisa, que o projeto implementou uma rede de comunicação

---

<sup>4</sup> Parede pintada de verde ou azul que tem o objetivo de viabilizar a modificação virtual do fundo de gravações feitas em estúdio. No caso do Entrelace, através de recursos de edição feitos no computador, era possível criar vídeos como se os(as) educandos(as) estivessem em qualquer lugar fora do laboratório.

entre os laboratórios. A partir do uso das Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), o objetivo era ampliar as possibilidades dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem de adolescentes e jovens de escolas públicas dos municípios e do estado do Ceará. Vinte alunos do ensino fundamental e médio de cada escola participaram de oficinas de rádio, de produção de vídeo, de fanzine, de conteúdo para *internet*, de fotografia, de produção e roteiro para TV.

Além do conteúdo técnico, eles(as) também passaram por oficinas de formação humana, abordando temas ligados à cidadania, aos direitos humanos e aos meio ambiente. O objetivo das oficinas era proporcionar aos(as) educandos(as) formações com acompanhamento pedagógico e a geração de produtos educativos e culturais, de modo a contribuir para formação humana, cidadã e a melhoria do desempenho escolar, como também registra o texto do projeto.

Segundo dados informados pela coordenação pedagógica do Entrelace via correio eletrônico, foram beneficiados cerca de 140 educandos(as) nas sete escolas públicas que participaram da iniciativa e, indiretamente, os demais alunos destas escolas. Além do espaço físico do laboratório de comunicação, o projeto também dispunha de um sítio na internet para divulgação das produções de todos os(as) educandos(as). Os laboratórios já existentes nas escolas no início do projeto, em 2009, passaram por processos de reequipamento e reforma para esta segunda etapa (2012 e 2013).

Os(as) professores(as) das sete escolas participantes também passaram por uma formação sobre a relação da Comunicação com a Educação e sobre o uso das mídias nos processos educativos. O curso para os(as) docentes foi oferecido pela ONG Encine, em parceria com a Universidade

Federal do Ceará (UFC). Durante dois sábados por mês, por todo o período do projeto, 35 professores(as) conheceram maneiras de utilizar os laboratórios e suas ferramentas, para que, com esses instrumentos, pudessem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da educação básica. Com os laboratórios, abriu-se a possibilidade de os(as) professores(as) usarem o espaço para desenvolver materiais de comunicação sobre matemática, física, português, geografia, artes, dentre outras disciplinas.

Ao decidir iniciar uma pesquisa sobre o projeto Entrelace, imediatamente três possibilidades de investigação surgiram: a) avaliar o impacto das oficinas nas escolas a partir do olhar dos(as) educandos(as); b) entender até que ponto a formação recebida pelos(as) professores(as) das sete escolas fez sentido para as suas práticas; e c) investigar as práticas dos(as) educadores(as) populares que ministraram as oficinas educ comunicativa das sete escolas.

As duas primeiras opções não se encaixavam no tempo hábil para a pesquisa. Seria inviável conversar com um número representativo de estudantes das 07 escolas e ter acesso aos(as) 35 professores(as) que participaram das formações. No entanto, a última opção me incluía diretamente, já que tive a oportunidade de atuar como educadora popular desta e de outras experiências com Educomunicação. Observei, então, que deveria centrar meu olhar neste(a) profissional que não é formado apenas pela universidade ou por sua prática. No entanto, que foco daríamos? O que exatamente nos atraía no trabalho realizado por estes(as) educadores(as) populares? Foi a partir destes questionamentos que decidimos dar ênfase ao processo de construção das suas metodologias de trabalho.

O caminho seguido, após a consolidação da proposta da pesquisa, foi repleto de novos acontecimentos. Após as entrevistas, nos deparamos com um particular conceito de experiência de Jorge Larrosa (2011) (2014), que ainda vamos

nos aprofundar durante este trabalho. Sua escrita, como um grande presente, mudou nossa visão sobre a construção das metodologias de trabalho dos(as) educadores(as) populares. Nossa aposta inicial era de que as práticas da Educação Popular estavam diretamente associadas a uma certa diferenciação da prática destes(as) profissionais. Acreditávamos que as reflexões de Freire quase nos bastariam para responder às nossas inquietações, por meio da prática destes(as) educadores(as). Ou seja, a aposta era que estes(as) profissionais aprenderam e elaboraram seus fazeres educativos sobretudo com suas vivências nos movimentos sociais, com leituras, com a Universidade, com a simples observação ou com algo que podemos chamar de “intuição”. Porém, durante a leitura e releitura das transcrições, fomos percebendo que havia algo que não saberíamos dar nome.

Fomos descobrindo, que as práticas que encontramos no Entrelace, de certa maneira, eram sensíveis e próximas das realidades sociais dos(as) seus(uas) educandos(as), eram práticas que estavam dispostas a causar algo, marcar, mecher, mudar quem estava envolvido(a). O encontro com os escritos de Larrosa - no meio do caminho da pesquisa, e já após a realização das entrevistas - nos fez repensarmos a proposta do trabalho. Por isso, deixamos transparecer na organização destes capítulos como os acontecimentos foram surgindo e como fomos reagindo a eles.

Também queremos deixar claro nesta introdução que a Educomunicação não é a simples junção de duas palavras nem de dois conceitos. Neste trabalho, a entendemos como um novo campo do conhecimento, como afirma Soares (2011), no qual se constrói uma epistemologia baseada em ações já realizadas durante anos pelos movimentos sociais, dentro dos processos da Educação Popular e da Comunicação Popular. Além disso, a

Educomunicação vive um momento diferente, quando se graduam as primeiras turmas de educadores(as) nas cidades de São Paulo (SP) e de Campina Grande (PB). Com esta nova conjuntura, acreditamos que investigar as práticas dos(as) educadores(as) populares do Entrelace contribui para o adensamento das reflexões a respeito do campo.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a compreensão de educadores(as) populares do projeto Entrelace acerca de suas práticas, na perspectiva da Educomunicação. Isto posto, temos como objetivos específicos: a) levantar o perfil profissional dos(as) educadores(as) populares do projeto; b) discutir a relação entre Educação Popular e Educomunicação; e c) compreender a construção das práticas educacionais realizadas no Entrelace. O desvelar dessa compreensão deu-se por meio da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com os 12 educadores(as) populares do projeto.

Não pretendemos, neste trabalho, afirmar que a educação popular é superior à educação formal ou dizer que os(as) educadores(as) populares estão mais sensibilizados(as) ou mais preparados(as) do que os professores(as)<sup>5</sup> das escolas. Os(as) educadores(as) pesquisados(as) aqui, sendo seres humanos plenos de uma vida militante e permeada de práticas educativas, trazem em suas bagagens histórias bonitas e dúvidas relevantes, que são importantes elementos para qualquer educador(a). Ouvi-los(as) foi um importante exercício de aprendizado, posto que isso nos permitiu visibilizar sua prática — ainda pouco entendida em muitas partes do país,

---

<sup>5</sup> É importante afirmar que, nesta investigação, falaremos de professores(as) e educadores(as) como dois personagens diferentes. Sem hierarquizá-los(as), optamos por diferenciar os(as) profissionais licenciados da escola daqueles(as) que entraram no projeto para ministrar formações pontuais junto aos(as) educandos(as).

embora muito forte na região Nordeste. Também aprendemos com suas sensibilidades e entendimentos de uma educação que precisa ser emancipadora, podendo sê-la inclusive no contexto globalizado e tecnológico em que vivemos.

Chamamos os profissionais responsáveis pelas oficinas de “educadores populares”, pois o projeto os(as) considera como tais. Além disso, são chamadas assim pessoas ligadas à comunidade ou a ações de cunho social que não necessitam, obrigatoriamente, de formação acadêmica, mas que são sensíveis e atuam em prol dos(as) cidadãos(as) oprimidos(as). No caso do Entrelace, os(as) candidatos(as) precisavam ter um trabalho prévio, como educadores(as), que envolvesse ações de comunicação popular em espaços de formação.

Para justificar a importância desta pesquisa, realizamos uma busca nos portais da SciELO, Periódicos Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Não encontramos nenhum artigo ou dissertação que incluísse a relação entre Educomunicação e Educação Popular. O filtro de busca levou em consideração os seguintes pontos: resumos em português, publicações dos anos de 2012 até 2014 e nenhuma delimitação de áreas de conhecimento.

No portal da SciELO foram encontrados cinco artigos com o tema “Educomunicação”, enquanto não existe nenhum trabalho que reúna os temas “Educomunicação e Educação Popular” em seus resumos. No banco de informações do Periódicos Capes/Mec, no entanto, encontramos doze artigos com o tema “Educomunicação”. Mais uma vez, não encontramos nada sobre “Educomunicação e Educação Popular”. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontramos três dissertações que contêm o tema “Educomunicação”, mas nenhuma estabelece a relação “Educomunicação e Educação Popular”. Como pode

ser observado, em nossas buscas não foram encontrados trabalhos que trouxessem como foco, nos resumos, a relação da Educomunicação com a Educação Popular. Isto, por si só, transforma o presente estudo em algo inédito nas pesquisas acadêmicas.

Segundo pesquisa realizada por Messias (2011), os trabalhos com o tema Educomunicação têm crescido, muitos com o foco em uma sala de aula cada vez mais repleta de aparelhos eletrônicos. Diante dos profissionais (bacharéis e licenciados) que começam a surgir dos cursos de graduação das universidades de São Paulo (SP) e de Campina Grande (PB), esta pesquisa propõe voltar-se para onde a Educomunicação sempre foi realizada: nos movimentos populares. Apontamos aqui para aqueles que aprenderam a dividir seu conhecimento utilizando os(as) debates e as técnicas da Comunicação como instrumentos críticos e do direito à expressão: educadores(as) populares com práticas educacionais. Romão (2010, p.1) defende que “[...] no seu sentido estrito, o educador popular tem uma origem, um local de nascimento, uma trajetória própria, em suma, uma história idiossincrática que lhe confere uma identidade singular que o distingue dos demais educadores”.

Para isso, trazemos Freire (1985, 2005, 2009), Brandão (2006, 1984), bem como Freire e Nogueira (1993), autores que nos ajudarão entender o que é este universo da Educação Popular como prática educacional e como teoria pedagógica, que “[...] disseminou-se por todos os continentes, quase sempre voltada para a defesa dos direitos e interesses populares e levada a cabo por educadores engajados na resistência às mais variadas formas de opressão” (ROMÃO, 2010, p.2).

Entendemos que, para trabalhar com Educomunicação juntamente com a Educação Popular, é preciso carregar sensibilidades que não estão escritas em livros, mas que se forjam no tato, a partir de realidades diferentes, de pessoas

vulneráveis socialmente; na compreensão crítica do mundo; com pessoas que se percebem em comunidade, que identificam injustiças e se rebelam diante delas. Ou seja, é preciso entender e reconhecer os conhecimentos da academia, mas também compreender as vivências e os conhecimentos que estão nas ruas, nas artes, na comunicação popular e alternativa, fora dos ambientes formais — ou formalizados — de Educação. Só assim as vivências, os ensinamentos e as aprendizagens destes(as) educadores(as) poderão ser valorizados.

O pressuposto que trazemos neste trabalho é o de que as práticas realizadas por estes(as) educadores(as) são educomunicativas. Acreditamos que estimular jovens a utilizarem as mídias para pensar sua realidade é fazer Educomunicação. Incentivar a escrita e a fala por meio de roteiros de programas de rádio ou de vídeo que utilizem sites diversificados na internet, gravadores de voz, mesa de som, microfone, câmeras fotográficas e de vídeo, bem como discutir temas tantas vezes tratados como tabus nas escolas e nas famílias, são formas de utilizar a comunicação como instrumento de cidadania, auxiliando, portanto, no processo de aprendizagem sobre técnicas, mas, sobretudo, sobre ser e estar no mundo. As práticas educomunicativas criam e fortalecem ecossistemas comunicativos, que auxiliam no diálogo entre os(as) envolvidos(as), valorizando-os(as). Estes ecossistemas comunicativos são chamados de espaços educativos abertos e criativos, sejam eles ambientes formais ou informais. Eles passam necessariamente pelo que Soares (2011, p. 43) chama de “áreas de intervenção”.

Kaplún (1998, 2002), Martín-Barbero (2014), Soares (2011, 2014) e Sartori (2014) nos ajudarão a entender como a Educomunicação e suas práticas podem fortalecer ecossistemas comunicativos, para além do uso das mídias, auxiliando nos

processos de aprendizagem, ensino e trabalho em equipe, a partir do contato com toda a comunidade escolar na comunicação educando(a)-escola, educando(a)-educando(a), educador(a)-educando(a), educando(a)-família, família-escola, desenvolvendo, ainda, a autoestima desses meninos e dessas meninas.

Esta forma de olhar e trabalhar com a Educação — numa perspectiva popular, fazendo a relação com a comunicação — está presente nos(as) educadores(as) que ministram as oficinas realizadas nos laboratórios do Entrelace e nas atividades dos sujeitos pesquisados aqui. Como afirma Kaplún (1998, p.21), todos que trabalham com uma “*comunicación educativa*” devem se perguntar: damos afirmações ou criamos condições para uma reflexão pessoal? Nossas mídias “*monologan o dialogan?*”. Acreditamos que este papel cabe à Educomunicação e às suas práticas, devido à sua dimensão política de acesso às tecnologias, discussões de empoderamento, na sua organização dos recursos pedagógicos e na dimensão do olhar sensível.

Para Sodré (2008, p. 234-235), a Comunicação cobre um espectro de ações ou de práticas que ele classifica como veiculação, cognição e vinculação. O primeiro ponto diz respeito à relação entre sujeitos por meio das tecnologias midiáticas. A cognição tem relação com a Comunicação como ciência e com suas práticas teóricas. Já a vinculação diz respeito a uma “vinculação social”: “[...] pauta-se por formas diversas de reciprocidade comunicacional (afetiva e dialógica) entre os indivíduos [...] deixam claro que comunicação não se confina à atividade midiática”. Esta, por sinal, diz muito sobre o olhar que damos à Comunicação neste trabalho, ou seja, sua relação afetiva e eminentemente dialógica.

No próximo capítulo daremos ênfase às discussões teóricas sobre a Educomunicação e sua relação com a Educação Popular. Apresentaremos os principais autores que

refletem sobre a temática em pauta e construiremos o caminho que escolhemos traçar ao enfatizar a relação entre a Educomunicação e a Educação Popular, relação esta muitas vezes esquecida nas pesquisas e nas práticas sobre o novo campo.

No capítulo seguinte trazemos as metodologias e as análises realizadas a partir das entrevistas. Neste momento do texto, apresentamos nossas escolhas metodológicas junto com as reflexões realizadas a partir das falas dos(as) educadores(as). Por meio da análise de conteúdo de Bardin (1979), retiramos as principais contribuições para o campo da Educomunicação, em forma de categorias. Neste capítulo, o conceito de experiência de Larrosa aparece de maneira mais presente, quando passamos a olhar para as oficinas de modo mais atento, sob a ótica da “experiência” larroseana.

Nesse último capítulo, discutimos sobre o que Larrosa chama de “experiência”, palavra grifada sempre com as aspas neste capítulo, para refletirmos sobre sua contribuição para o campo da Educomunicação. Mais do que conclusões sobre os sentidos dos dados empíricos, trazemos, com essa reflexão, uma contribuição conceitual que, assim entendemos, contribui para a construção do conhecimento na área.

Em seguida, optamos por nos despedir deste texto de duas maneiras. Na primeira delas, com as considerações finais, apresentamos os desafios que surgiram no decorrer da pesquisa, o que mudou com o olhar da “experiência” larroseana e, principalmente, qual a relação que fazemos deste olhar com o campo da Educomunicação. Nossa segunda maneira de nos despedirmos foi por meio de um memorial do percurso da pesquisa, onde expomos, mesmo que de maneira rápida, as diversas aprendizagens e experiências que a pesquisa proporcionou.



## 2 SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO POPULAR

*"Educar para outros mundos possíveis é educar para conscientizar, para desalienar, para desfeticizar. [...] Educar para outros mundos possíveis é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia. [...] é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa, para dizer 'não', para ritar, para sonhar com outros mundos possíveis. Denunciando e anunciando."*

*(Moacir Gadotti)*

Neste primeiro capítulo, trataremos autores e discussões presentes em duas áreas que consideramos ter práticas e epistemologias entrelaçadas: a Educação Popular e a Educomunicação. Foram unidas aqui no mesmo capítulo porque não seria possível separá-las. Na perspectiva do universo da Cultura Popular, compõem o macro-campo da Educação, atuando sobretudo com as pessoas marginalizadas social e economicamente.

Nesta pesquisa, tratar destes dois campos significa, em primeiro lugar, fortalecer as prática e seus conceitos da educomunicação e entender como ambos conseguem balizar uma educação e uma comunicação mais dialógica, popular, democrática e participativa. Em segundo lugar, não podemos esquecer que a Educomunicação veio da Educação Popular, sofrendo, até os dias de hoje, sua influência, mesmo estando

em empresas, ONGs, veículos de comunicação e escolas<sup>6</sup>. Em outras palavras, entramos intencionalmente nas discussões e reflexões do campo da Educação por meio da Educação Popular. Tal caminho se fez por entendermos que esta pesquisa faz parte de um de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e, uma vez que esta é um campo vasto, complexo e permeado de discussões, encontramos nele um tipo de educação não apenas não formalizada, mas opcionalmente popular. Além disso, entendemos não ser possível falar de uma outra educação, mais ligada à uma comunicação democrática, sem levarmos em consideração a Educação Popular. Com isso, vale destacar que não desdenhamos da importância trazida nas discussões e nas práticas da educação formal. Entendemos, aliás, que instituições como escolas, universidades, cursos técnicos são de extrema importância para a formação de um(a) cidadão(ã). Do mesmo modo, falaremos de Educação por via da Educação Popular por entendermos que discutir — assim como fazer pesquisa — a referida questão ultrapassa os limites das instituições educativas.

Acreditamos que entender um pouco da história e da proposta da Educação Popular nos ajudará a entender também qual é sua relação com a Educomunicação e de que forma aquela influencia esta. Ao falar sobre Educomunicação, trazemos como referencial teórico autores como Mário Kaplún (1998, 2002), Jesús Martín-Barbero (2014) e Ismar de Oliveira Soares (2011, 2014), que são alguns dos primeiros autores que escreveram sobre a relação entre a Comunicação e a Educação e o surgimento deste campo chamado Educomunicação, que ainda encontra-se em processo de sistematização e reflexão epistemológica e prática.

---

<sup>6</sup> Observamos isso a partir dos projetos com Educomunicação que temos conhecimento, que ainda trazem a raiz da Educação Popular em suas práticas.

Abaixo, discorreremos sobre qual Educação Popular nos referimos. Optamos por trazer autores clássicos, assim considerados em razão de sua trajetória intelectual e de vida: Paulo Freire (1985, 2005, 2009), Adriano Nogueira e Paulo Freire (1993) Carlos Brandão (2006), (1984), Moacir Gadotti (2007). Juntos, eles nos trazem reflexões importantes que também nos ajudam a refinar melhor nosso olhar acerca do projeto Entrelace e dos(as) personagens pesquisados(as) nesta investigação.

## 2.1 DE QUE EDUCAÇÃO POPULAR FALAMOS

*“Meu caro amigo poeta,  
Qui faz poesia branca,  
Não me chame de pateta  
Por esta opinião franca.  
Nasci entre a natureza,  
Sempre adorando as beleza  
Das obra do Criadô,  
Uvindo o vento na serva  
E vendo no campo a reva  
Pintadinha de fulô”*

*(Patativa do Assaré)*

Na abertura deste capítulo, trazemos um pequeno trecho do poema *Aos Poetas Clássicos*, de Patativa do Assaré, nome próprio escolhido pelo cearense Antônio Gonçalves da Silva. Sertanejo, poeta e tocador de viola, preferiu ser conhecido pelo nome de um pássaro e pelo lugar de onde nunca ausentou-se

por muito tempo, até morrer cego, aos 93 anos, no final da década de 1990.

Neste mesmo poema, o sertanejo conta como foi sua relação com a escrita e como aprendeu a ler algumas palavras. Também agradece ao seu professor, que lhe ensinou a paixão pelos livros e o interesse pelas palavras rimadas. Na primeira estrofe ele conta:

Poetas niversitário,  
 Poetas de Cademia,  
 De rico vocabularo  
 Cheio de mitologia;  
 Se a gente canta o que pensa,  
 Eu quero pedir licença,  
 Pois mesmo sem português  
 Neste livrinho apresento  
 O prazê e o sofrimento  
 De um poeta camponês.  
 (ASSARÉ)<sup>7</sup>

Acima, ao se referir à universidade e à linguagem culta, o poeta faz uma reverência às instâncias de educação formal, locais de construção de conhecimentos sistematizados, mas pede licença para contar, à sua maneira, sua história. Ao fazer isso em formato de poesia matuta, Patativa rompe as barreiras formais de linguagem e de comunicação escrita. Mesmo considerando que a poesia pertence ao erudito, o homem simples da cidade de Assaré (CE) contraria esta ideia e não deixa de rimar a partir das coisas que viu na vida.

---

<sup>7</sup> Buscamos as fontes do poema, porém, embora seja bastante conhecido, apenas encontramos o indício de que ele foi retirado de uma literatura de cordel que leva o mesmo nome do verso. ASSARÉ, Patativa. **Aos Poetas Clássicos**. Disponível em: <[http://www.releituras.com/patativa\\_poetclassicos.asp](http://www.releituras.com/patativa_poetclassicos.asp)>. Acesso em: 15 mai 2015

A história de vida do poeta e suas escritas contam que a educação recebida por ele deu-se, inicialmente, pela valorização do seu lugar, de suas memórias, da cultura do seu povo, para depois ocupar os papéis com as palavras ensinadas pela educação formalizada. Aquele camponês escrevia sua história como ouvia o som das palavras; escrevia com sentimento, métrica e rima. Patativa do Assaré foi educado nos métodos da Educação Popular, por meio das palavras-geradoras, aquelas que fazem relação com a vida do(a) educando(a) e o(a) fazem refletir sobre sua realidade para, assim, aprender o “beabá”. É como nos diz Freire (1989, p.13), sobre o que ele chama de “palavramundo”:

Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescreve-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Ou seja, para além de organizar as letras, é preciso que estava palavra formada a partir desta organização crie sentidos e, mais ainda, que estes sentidos possam transformar de maneira consciente e crítica o mundo no qual o(a) educando(a) está inserido(a).

Freire e Nogueira (1993) escrevem sobre suas vivências com os movimentos sociais<sup>8</sup> e ensaiam contar de que modo se

---

<sup>8</sup> Mesmo sem um consenso na academia sobre a definição de “movimentos sociais”, usamos neste trabalho o conceito de Scherer-Warren (2005, p.18): “[...] toda ação coletiva com caráter reivindicativo ou de protesto é movimento social, independente do alcance ou do significado político ou

deram as lutas travadas neste campo. O autores nos trazem análises sensíveis, e, como em uma conversa, refletem sobre a história da Educação Popular, fazendo reflexões de quem viveu de perto a luta por uma educação mais democrática e progressista. Numa introdução para a pergunta “o que é Educação Popular?”, os autores afirmam que ela começou a ganhar força, primeiro, quando os movimentos e grupos sociais começaram a ser observados pelo Estado. Em seguida, com a industrialização nas grandes cidades, muitos camponeses começaram a migrar, seja em busca de melhores condições de vida, seja por serem expulsos das suas terras. Nesse momento, alguns grupos organizados começaram a se mobilizar contra este fato, ao mesmo tempo em que também surgiam políticas de “progresso” do país e, portanto, as massas de trabalhadores deveriam ser alfabetizadas em curto prazo para se integrarem a este crescimento.

Há ainda um terceiro ponto trazido pelos autores: “[...] havia uma relação muito estreita entre educação e transformação da sociedade. Portanto, haveria um tipo de educação não apenas para transformar as pessoas... mas haveria educação que refletisse com as pessoas a transformação do país inteiro” (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p.17). Ou seja, neste momento, construía-se o desejo de uma educação que não estivesse pronta, mas que pudesse servir às pessoas, sobretudo

---

cultural da luta”. Estes movimentos podem ser referentes, por exemplo, à luta das mulheres contra uma sociedade machista e patriarcal; dos negros e negras, com bandeiras antirraciais; de juventude que luta a favor de políticas específicas; de pessoas com deficiência, reivindicando cidades e espaços acessíveis; de pessoas lésbicas, gays, travestis, transgêneros ou transsexuais contra a heteronormatividade; de camponeses, com bandeiras específicas para as áreas rurais, dentre vários outros existentes, sobretudo na América Latina.

aos empobrecidos — uma educação transformadora, que pudesse ser construída coletivamente.

Quem escreve sobre Educação Popular não pode tornar turva sua relação com a política. Para Freire, por exemplo, educação é uma prática política e gera luta política. Não lutas bélicas, mas que geram sonhos, esperanças, vontades. Para Freire e Nogueira (1993), a Educação Popular não nasceu apenas nos livros ou nos museus, mas sim na cultura e nos movimentos vindos da luta do povo: [...] “educação popular e mudança social andam juntas. Essa educação renovada transforma não apenas os métodos de educar. Transforma também as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação” (idem, ibidem, p.62).

Considerando que também é possível aprender e educar na escola, mas também na rua, na igreja, nos sindicatos, nas reuniões de bairro ou em um encontro informal com amigos, muda-se a noção de Educação. Ainda citando Freire e Nogueira (1993), eles afirmam que o surgimento dos chamados Movimentos Populares (ou Movimentos Sociais) foram importantes para uma mudança de concepção de Educação — aquela em que se acredita que ensinar é o mesmo que transmitir e aprender é o mesmo que receber. Na Educação Popular, “[...] mesmo as pessoas que pouco tempo tiveram de estudo são convidadas a somar esforços e resolver dificuldades. É por esses caminhos que o Movimento Popular vai inovando a Educação. [...] Nesse caminho nasce a Educação Popular” (idem, ibidem, p.66).

Moacir Gadotti (2007) nos conta que a Educação Popular nasceu na América Latina, no calor das lutas populares. Segundo ele, ela teria passado por diversos momentos "epistemológico-educacionais" e organizativos desde os anos 50 e 60 — na defesa de uma escola pública

popular e comunitária (nos anos de 1970 e 1980), na defesa de uma escola cidadã, até os últimos anos do século XX. Uma das principais lutas da Educação Popular, que vem da sua origem até os dias de hoje, é a educação de jovens e adultos. Para Gadotti, a Educação Popular enquanto concepção foi contra o tipo de modelo de educação que tantas vezes valorizava mais a formação técnica. Nos anos de 1950, segundo o autor, a educação de adultos era entendida como uma educação libertadora, esta ligada à Freire. A outra era aquela entendida como uma educação funcional, ou seja, a profissionalizada, que, segundo Gadotti (2007, p. 24), era "[...] o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente". Este programa de educação de adultos também serve, atualmente, à educação de jovens, que lotam os bancos destes cursos devido ao ingresso no "mundo do trabalho", ou por serem vítimas da evasão escolar.

A educação popular tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial (GADOTTI, 2007, p.24).

Para dar noção da amplitude que a Educação Popular nos traz, Carlos Brandão (2006) organizou sua escrita sobre este campo de quatro maneiras: como educação da comunidade primitiva; como educação do ensino público; como educação das classes populares e como educação da sociedade igualitária.

Ao falar da “educação de uma comunidade primitiva”, Brandão resgata a história dos homens pré-históricos, um antropóide que transformaria o conhecimento dos seres vivos “[...] na consciência do saber, que é começo da possibilidade de os seres vivos aprenderem não apenas diretamente *do e com* o seu meio natural, *naturalmente*, mas uns *com* os outros e uns *entre* os outros, *culturalmente*” (BRANDÃO, 2006, p. 7). O autor explica que, já neste momento, o ensino “[...] entre os homens é um bailado de gestos de corpos dóceis, mãos hábeis, olhos acurados que se encontram face a face e, juntos olham em uma mesma direção” (idem, ibidem, p. 9). Já neste período, ensinar e aprender tornam-se gestos culturalmente absorvidos, e as informações circulam como necessidade para a sobrevivência. Para o autor, este é o primeiro momento em que se pode falar de uma Educação Popular.

Brandão (2006) descreve a formação da “civilização” com a criação das comunidades, depois das cidades, chegando ao surgimento da escola como instituição, momento em que a Educação, segundo o autor, surge separada de outras práticas sociais:

Este é o momento — um longo momento da história — em que a educação popular, como saber da comunidade, torna-se a fração do saber daqueles que, presos ao trabalho, existem à margem do poder. Existem no interior de mundos sociais regidos agora pela desigualdade, e que dedicam uma boa parte do saber que produzem à consagração de sua própria desigualdade (BRANDÃO, 2006, p. 14).

Porém, o autor insiste que este processo de divisão social do saber não aconteceu de uma única vez para todas as sociedades. Ele frisa que até os dias de hoje algumas comunidades ainda dividem seu saber sem uma divisão específica de poder, e dá como exemplo algumas tribos indígenas brasileiras.

Também fora da escola, onde o conhecimento algumas vezes não se encontra sistematizado e formalizado, é na cultura do povo que, de modo mais participativo, os conhecimentos são divididos.

A produção de um *saber popular* se dá, pois, em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso 'sábio e erudito' que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um 'saber do povo'. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se 'sábio e erudito'; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como 'popular' o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, 'erudito', tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, 'popular', restou difuso — não-centralizado em uma agência de especialistas ou em um polo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade (BRANDÃO, 2006, p.15).

Cícero, um lavrador de sitio do sul de Minas Gerais, no prefácio da obra *A Questão Política da Educação Popular*,

de Carlos Brandão (1984), faz, a seu modo, uma afirmação esclarecedora sobre esta questão:

Inda ontem o senhor me perguntava da Folia de Santos Reis que a gente vimos em Caldas: ‘Ciço, como é que um menino aprende o cantorio? As respostas?’ Pois o senhor mesmo viu o costume. Eu precisei lhe ensinar? Menino tão ali, vai vendo um, outro, acompanho o pai, um tio. Olha, aprende. Tem inclinação prum cantorio? Prum instrumento? Canta, tá aprendendo; pega, toca, tá aprendendo. Toca uma caixa (tambor da Folia de Reis), lá aprendendo a caixa; faz um tipe (tipo de voz do cantorio), tá aprendendo cantar. Vai assim, no ato, no seguir do acontecido. Agora, nisso tudo tem uma educação dentro, não tem? Pode não ter um estudo. Um tipo dum estudo pode ser que não tenha. Mas se ele não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor assim na frente, com o nome “professor”. Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber do roceiro, que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida conforme Deus é servido (BRANDÃO, 1984, p.9).

A fala de Cícero apresenta o quanto o saber não formalizado passado entre as gerações, entre movimentos culturais de uma comunidade, são fortes numa cultura nãoletrada. Embora reconheçamos a importância social exercida pela educação formal das escolas, nem sempre estas instituições dão conta de determinados conhecimentos que

estão nas famílias, no trato com a natureza (no clima, no roçado, com os animais), na culinária, na sabedoria de antepassados, cujas informações são aprendidas por meio de experiências caseiras, nas crenças religiosas, na medicina popular. Onde a educação formalizada não consegue penetrar, a Educação Popular se faz e refaz e, por vezes, sem ser percebida como pedagogia. Refaz-se quando os saberes das gerações são transmitidos e unidos aos saberes científicos, formais; quando as demandas individuais de educação são respeitadas acima de qualquer conteúdo preestabelecido e o *script* muda a partir dos(as) educandos(as); quando a forma de educar pode importar mais que a urgência do currículo e as vivências de cada um são trazidas à tona e levadas em consideração.

Para falar da Educação Popular no ensino público, Brandão (2006) recorre à educação dada pelos religiosos. O autor fala que, no Brasil, o primeiro sistema escolar foi formado pelos missionários, que criaram algumas escolas para indígenas, assim como algumas poucas para filhos da Coroa e filhos de alguns homens ricos. Também havia algumas pequenas escolas de primeiras letras formadas por leigos alfabetizados. Depois, ao lado de conventos, mosteiros e seminários, foram criados alguns centros de educação, que, segundo o autor, “[...] durante muito tempo, os lugares únicos de uma educação escolarizada acima da ‘elementar’” (BRANDÃO, 2006, p. 18).

Com os mais pobres deixados fora da escola, com o passar dos anos, iniciou-se a luta por uma educação básica que pudesse ser garantida pelo Estado. No entanto, destaca Brandão (2006), não foi um movimento realizado apenas pela pressão política em busca de uma escola pública nem a consciência do poder de Estado em torno de um ensino escolar oficial. Nas primeiras décadas do século XX, consoante autor, setores de

uma sociedade urbanizada e uma parcela do empresariado começaram a exigir que o Estado garantisse mão de obra camponesa capacitada — ou seja, com melhor nível escolar — para as indústrias. Surgiu, desta forma, a escola pública, de maneira mais ampliada: “[...] uma ‘luta pela educação’ é então dirigida ao ‘combate ao analfabetismo’ e à expansão imediata da rede escolar — centralizada agora pelo governo republicano federal — a todos, em todos os lugares” (BRANDÃO, 2006, p.20). Assim, o autor nos traz a compreensão de que o lugar da educação pública passa a ser também fora das grandes cidades. Onde for preciso “capacitar” formalmente, devem existir escolas.

Ao falar da “educação das classes populares”, Brandão (2006) explica que, enquanto se lutava por uma escola pública, em alguns lugares surgiram também a questão da erradicação do analfabetismo— bandeira de intelectuais, políticos e pessoas eruditas. O autor nos mostra que, pela primeira vez, tanto o Estado como segmentos da sociedade civil se empenharam no que ele chama de “educação dos setores populares”. Vários documentos e pesquisas acadêmicas fortalecem esta questão. Brandão explica que foi na década de 1960, com Paulo Freire e os Movimentos Sociais de Base que a Educação Popular se desvinculou mais das práticas de ensinar e aprender para dar sentido à prática política da educação:

Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela ‘ensina’ vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia (BRANDÃO, 2006, p.48-49).

Ao falarmos sobre o surgimento da Educação Popular, vamos construindo seu conceito. Arroyo (2002, p.137) nos diz que “[...] a educação popular não é um método, a educação popular não é um estilo, é a volta aos paradigmas, às matrizes“, porque, para ele, educar é o mesmo que entender os processos de humanização de um ser.

Brandão (2006) reforça que, por mais que a educação de jovens e adultos tenha papel importante na construção da história da Educação Popular, esta não se resume àquela, nem varia dela. A Educação Popular não propõe ser um modelo mais avançado de Educação. Antes, pretende ser uma “[...] retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular” (BRANDÃO, 2006, p.42). Este é um aspecto fundamental dentro do que propomos discutir neste trabalho. Não há um ponto de vista popular sem trabalhar com os(as) educandos(as), a partir da sua perspectiva, sejam eles(as) crianças, adolescentes, jovens, adultos(as) ou idosos(as). A Educação Popular é mais que a educação fora da escola ou a educação de jovens e adultos ou a educação a distância. Conforme Freire (1979), ela não é, e nem pode ser, apenas um conhecimento repassado para operários, camponeses, moradores de periferias, analfabetos, como faziam os “extensionistas”, considerados pelo citado autor aqueles(as) educadores(as) que trabalhavam nas áreas rurais e promoviam um “que-fazer educativo”, e que persuadiam estas populações a acatarem seus conhecimentos repassados. Uma educação verdadeiramente popular “[...] vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular” (BRANDÃO, 2006, p 48), onde o conhecimento se constrói junto.

O sentido de Educação que Paulo Freire defende, e que trazemos para este trabalho, é superior à educação conhecida como escolarizada. Para ele, a Educação precise ser libertadora e construída pelos, com e para os(as) oprimidos(as). Para ele,

uma “pedagogia do oprimido” (2005) deve fazer da opressão um objeto de reflexão, passo importante no processo para libertar-se do opressor. Ainda para o educador, a dificuldade é fazer com que os oprimidos que hospedam o opressor em si possam participar deste processo de libertação. Uma educação que leva em conta os processos de aprendizagem tanto dos(as) educadores(as) como dos(as) educandos(as) não nega os conhecimentos trazidos por todos(as) e aproxima os ambientes de educação daqueles(as) que estariam lá apenas para aprender, seja este ambiente de aprendizagem formal ou informal.

Ao tratar da “educação da sociedade igualitária” e sobre o que deve ser Educação Popular, Brandão (2006, p. 50) afirma que “[...] não é uma atividade pedagógica, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do *saber compartilhado* cria a experiência do *poder compartilhado*” — quarto sentido da Educação Popular tratado pelo autor. Sobre isso, Martín-Barbero (2014) considera que

A porta para a comunicação que nos abre Paulo Freire é basicamente para a sua *estruturadialógica*. Pois há comunicação quando a linguagem dá forma à conflituosa experiência do conviver, quando se constitui em *horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo* (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 29, grifos do autor).

A abordagem da Educomunicação está em consonância com a Educação Popular, pois nasceu a partir dela, nos movimentos sociais da sociedade civil (SOARES, 2014), e se fortalece nesta dialogicidade, no contato próximo, na reciprocidade de cada um(a), na convivência, nas experiências e vivências compartilhadas, pontos trazidos por Martín-Barbero na fala acima. É aquela Educação Popular que está dentro e, principalmente, fora da escola, valorizando a cultura e as histórias das pessoas, sobretudo dos(as) oprimidos(as), como

sempre se refere Paulo Freire, por meio da comunicação. Martín-Barbero (2014) infere:

[...] a escola salva apenas uma minoria e em contrapartida continua a ensinar que aquele que chega mais longe nos estudos tem direito a mais dinheiro, mais privilégios, uma posição social melhor, continua estigmatizando o rebelde, que tem muita imaginação, o criador, fabricando esse homem-série que vai além dos modelos estabelecidos e cuja máxima aspiração é *adaptar-se*. [...] maior carga de injustiça está onde o direito à escola é identificado com o direito à palavra e onde esse direito continua sendo desfrutado por poucos. A cultura escolar prolonga a *cultura do silêncio* [...] (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 25, grifos do autor).

Em meio aos espaços formalizados de Educação, como afirmo autor, onde a “cultura do silêncio” é reforçada, como desenvolver um ambiente que proporcione reflexão, diálogo e fortalecimento das diversas culturas, estímulo às lutas sociais? Para nós, torna-se cada vez mais evidente que a Educomunicação proporciona um espaço que une a proposta da Educação Popular e as ferramentas e estratégias da Comunicação para ambientes formalizados e não formalizados de educação. Como questiona Arroyo (2002, p.141), “[...] como é possível uma pedagogia em que não se toque na cultura, em que se ministram saberes que dão na telha... em que se ensina somente o necessário para dar troco na feira?”.

Simplesmente não é possível educar para o simples, para o que é mecanizado, para o que é decorado e decorativo. Não é possível que a sociedade do século XXI permita uma educação que não vá além dos conteúdos preestabelecidos, que não encante, que não coloque em xeque

as tecnologias e o conhecimento que acumulamos, que não instigue e não valorize o que nos é próximo e distante. Além disso, não é possível educar sem reconhecer quem são nossos(as) educadores(as), nossos(as) educandos(as) e o mundo em que vivemos. Para trazer estas questões, o presentetrabalho aposta na Educomunicação como conceito norteador de suas análises.

## 2.2 A EDUCOMUNICAÇÃO

Na subseção anterior, trouxemos alguns teóricos da educação para nos falar sobre Educação Popular, sua história e seus conceitos. Esta opção tornou-se clara, na medida em que nossas vivências e a literatura da Educomunicação foram nos apresentando suas proximidades e as origens dos estudos da interrelação Comunicação-Educação, por isso compõem o mesmo capítulo.

Trouxemos também as contribuições de Brandão (2006, p.48 e 49), com suas elaborações teóricassobre o porquê de a Educação Popular ser popular. Ele nos diz que isto acontece porque “[...] o que ela ‘ensina’ vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular”. Isto é, para ser Educação Popular, não basta ser direcionada para operários(as), analfabetos(as), oprimidos(as), mas é preciso ter uma proposta política que permita trazer os saberes populares para os processos educativos, que permita ser uma educação que cause reflexão de classe – partindo do pensamento marxista — e entender ainda mais os(as) educandos(as) como seres humanos capazes, protagonistas, inteligentes. Estes fatores são imprescindíveis para as práticas educacionais, pois também nelas é preciso ter criticidade,

proximidade, senso político, dialogicidade. Dialogamos com o que Sartori e Souza (2012, p. 13) nomeiam de práticas educacionais:

[...] estão preocupadas com a ampliação dos ecossistemas comunicativos, isto é, mais do que se preocuparem com a utilização dos recursos tecnológicos no ‘quê fazer’ pedagógico estas se preocupam com a ampliação dos índices comunicativos estabelecidos entre os sujeitos que participam do processo educativo: comunidade escolar, crianças, família, sociedade.

Falaremos sobre alguns dos principais conceitos da Educomunicação e sobre suas práticas promotoras de ecossistemas comunicativos. Conforme apresentado anteriormente, a Educomunicação surgiu em meio às práticas da Educação Popular, como instrumento de transformação e reflexão das lutas diárias daqueles(as) que chamamos de oprimidos(as). Ao falar do surgimento das discussões relativas à educação para as mídias, Soares (2014, p.17) afirma que, na América Latina — embora o tema não tenha ganhado status de política pública — foi nos movimentos populares e ONGs, através de seus ativistas, acadêmicos e educadores, que a “recepção ativa e crítica das mensagens midiáticas” começou a ganhar força.

Para Aparici (2014, p.37), a Educomunicação “[...] nos apresenta uma filosofia e uma prática da educação e da comunicação baseadas no diálogo e na participação” e, para isso, não só as tecnologias são importantes. Segundo o autor, é preciso “[...] também uma mudança de atitudes e de concepções pedagógicas e comunicativas”. Estas questões

fazem parte dos princípios pedagógicos e comunicativos da educomunicação, de acordo com Aparici (idem, ibidem).

Não vamos aqui nos ater às discussões da Educação para a mídia, mas passaremos por esta questão a título de contextualização histórica. Quando se começou a falar sobre a relação da Comunicação com a Educação, encontramos em Soares (2014, p.17) três formas de se promover a Educação para as Mídias, a saber: a) o protocolo moral que, segundo o autor, remonta aos anos 1930, e fala que “[...] a liberdade de expressão não pode, sob qualquer hipótese, suprimir o direito da infância e da juventude em contar com uma produção midiática de qualidade, elaborada a partir do conceito de responsabilidade social”; b) o protocolo cultural, que parte do ponto de vista de que a comunicação e as mídias fazem parte da cultura contemporânea, “[...] o que caracteriza esta vertente é seu foco na relação dos(as) educandos(as) com os meios de comunicação e as novas tecnologias ou, simplesmente, com a mídia” (SOARES, 2014, p.18). É sobre o último protocolo trazido pelo autor que mais nos debruçamos nesta pesquisa: o protocolo midiático. Soares (2014) defende que, embora seja uma corrente recém-sistematizada, se reestabeleceu na América Latina nos anos de 1980 e parte da luta dos movimentos sociais pelo “acesso à palavra” daqueles que mais precisam dela. Neste novo momento, passa-se a trabalhar com o foco nos mais diversos processos comunicativos, e não mais nos usos das mídias.

No caso, a Educação para a Comunicação, aqui denominada como Educomunicação preocupa-se fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens. Para que a meta seja alcançada, todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a

interpessoal, a familiar, passando pela escolar, até chegar à midiática massiva.

[...] O que distingue este protocolo é sua intencionalidade: valoriza a mídia e inclui sua análise e uso como procedimento metodológico, mas vai além dela em seus propósitos e metas. [...] No caso, professores e alunos são igualmente aprendizes e igualmente educadores (SOARES, 2014, p. 18).

É sobre isso que vamos falar neste tópico, ou seja, sobre que interrelação fazemos entre a Educação e a Comunicação, partindo da Educação inserida neste trabalho via Educação Popular e sobre a Comunicação, numa perspectiva que não se detém ao simples uso das mídias, mas sim aos processos culturais e comunicacionais entre todos os envolvidos no ambiente escolar, ou de outra comunidade. Quem primeiro publicou o termo Educomunicação foi Ismar de Oliveira Soares, em 1999, a partir do termo “educador”, cunhado por Mário Kaplún, em 1980, para designar aquele que desenvolve práticas que interrelacionam a Educação e a Comunicação. Para melhor entendermos do que se trata a Educomunicação, explica Soares (2014, p.24):

[...] a Educomunicação dialoga com a Educação, tanto quanto com a Comunicação, ressaltando, por meio de projetos colaborativamente planejados, a importância de se rever os padrões teóricos e práticos pelas quais a comunicação se dá. Busca, desta forma, transformações sociais que priorizem, desde o processo de alfabetização, o exercício da expressão, tornando tal prática solidária fator de aprendizagem que amplie o número dos sujeitos sociais e políticos preocupados com o

reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação.

Ainda segundo Soares (2011), a Educomunicação é um campo de intervenção social formado por

[...] ações de natureza diversificada (no campo da gestão de processos comunicativos; da expressão estética; do uso das tecnologias nos espaços educativos; da pedagogia da recepção, entre outras), articuladas com base em uma dada intencionalidade comunicativa (SOARES, 2011, p.36).

Tais ações, para o autor, estão voltadas ao desenvolvimento de práticas que visam à criação e ao fortalecimento de ecossistemas comunicativos nos espaços educativos, tema sobre o qual nos deteremos mais adiante. Isso implica que educadores(as) e gestores(as) da educação estejam envolvidos(as) com o processo comunicativo, estimulando formas de estabelecer uma comunicação dialógica junto aos(as) educandos(as) e à sociedade, buscado uma formação cidadã crítica e consciente. Esta comunicação a que Soares se refere não é somente aquela realizada pelas tecnologias, mas, sobretudo, aquela que se dá entre os seres humanos.

Soares (2011) esclarece que a Educomunicação não é ligada diretamente à educação formal nem é sinônimo de “Tecnologias da Educação” ou das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Todavia, em nenhum momento lançaremos mão da valorização e da importância dos espaços

de educação formal, assim como também não lançaremos mão de certa crítica ao nosso modelo de escolar contemporâneo.

A Educomunicação precisa de um espaço intencional para receber suas práticas. Este pode ser o ambiente escolar ou qualquer outro espaço educativo. Soares (2011, p.37) nos conta que o maior desafio pra isso é a “[...] resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos, reforçada pelo modelo de comunicação vigente, que prioriza, de igual forma, a mesma perspectiva hegemonicamente verticalista na relação entre emissor e receptor”.

Ao repensar os modelos de comunicação latino-americanos, Martín-Barbero (2014) destaca a importância de Paulo Freire<sup>9</sup> para o que ele considera a primeira teoria latino-americana de comunicação:

Ao mesmo tempo que vinculou o sentido da comunicação à geração de uma linguagem capaz de nomear o próprio mundo, Freire colocou esse projeto no mundo [...] não só tematizou práticas e processos comunicativos desses países como também levou a América Latina a se comunicar consigo mesma e com o resto do mundo (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.13).

Em Martín-Barbero (2014), os processos comunicativos são de fundamental importância, sobretudo na escola. Ao falar

---

<sup>9</sup>Desde sua obra *Expressão ou Comunicação?*, o educador Freire (1979, p. 69) fala da relação entre educação e diálogo: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de interlocutores que buscam a significação dos significados”. E esse diálogo de interlocutores, essa comunicação, acontece mediada pelo mundo, e, portanto, nos constitui como sujeitos, participa intrinsecamente de nosso processo educativo.

das tecnologias em ambiente escolar, o autor nos conta que inserir estas modernizações no sistema de educação formal pode ser prejudicial, a não ser que sejam modificados “os modelos de comunicação que estão por baixo do sistema escolar” (2014 p.123). Para Martín-Barbero, nenhum problema pode ser resolvido no sistema escolar se o modelo comunicativo-pedagógico for o mesmo. Entende-se que a simples inserção das tecnologias não tem o poder de “salvar” um ambiente educativo se o modelo de educação for baseado em um processo injusto, opressor, vexatório.

Outra maneira que o ensino formal tem para expressar e legitimar seu caminho para a emancipação é por meio da palavra escrita e do livro. Ter acesso a esta alfabetização na contemporaneidade, atesta Martín-Barbero (2014), também deve passar por outras noções de linguagens, narrativas, conteúdos audiovisual e digital. Para ele, muitas pessoas têm acesso à leitura, mas muitas não têm acesso social nem cultural à escrita. Ele nos fala de duas alfabetizações: a primeira, baseada na escrita fonética, que deve abrir espaço para a segunda: “[...] aquela que nos abre as múltiplas escrituras que hoje conformam o mundo do audiovisual e do texto eletrônico” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.51). O autor não fala da substituição de uma alfabetização pela outra; ao contrário, devemos ser capazes tanto de ler jornais impressos e televisivos quanto videogames e hipertextos. Acerca desta questão, o autor arremata: “[...] só se os livros nos ajudarem a nos orientar no mundo das imagens, o tráfico de imagens nos fará sentir necessidade de ler livros” (2014, p.57). Para o espanhol, o livro não morrerá, mas deixará de ser o centro da cultura.

Martín-Barbero (2014) desafia os atores da escola a participar destes novos processos da cultura audiovisual. Ele

afirma que a comunidade escolar se lamenta ao ver seus(as) educandos(as) usarem a televisão, os jogos ou a internet, ao invés de perceberem o desafio colocado pelo mundo audiovisual como novos espaços e formas de socialização. A comunidade precisa estar mais próxima do que o autor chama de “saberes-sem-lugar-próprio”<sup>10</sup>: “[...] porque inclusive os saberes que nela ensinam encontram-se atravessados por saberes do ambiente tecnocomunicativo regidos por outras modalidades e ritmos de aprendizagem que os distanciam do modelo de comunicação escolar” (MARTÍN-BARBERO, 2014 p.83-84).

Esta comunicação escolar à qual Martín-Barbero (2014, p.121) se refere é ultrapassada, por não compreender que, na era da informação, não existe mais local e idade para aprender; os espaços são todos e a aprendizagem é contínua. Podemos aprender jogando *videogame*, em discussões das redes sociais, num folheto distribuído em um hospital, em conversas informais sobre notícias veiculadas na internet, quer dizer, são inúmeras formas. Para o autor em tela, a escola deveria deixar de ser dona e promotora do conhecimento para passar a administrar os diversos saberes. Isto sem falar na inabilidade da escola em lidar com o que o autor chama de “rituais tecnocomunicativos”. Martín-Barbero (2014, p. 122) aponta mudanças que podem levar a instituição escolar ao esgotamento, devido à sua dificuldade de articular a transmissão da herança cultural entre gerações; de vincular Educação e Cultura por meio da capacitação, da formação

---

<sup>10</sup>Explicando mais sobre esta expressão, Martín-Barbero escreve: “Não é que o lugar escolar vá desaparecer, mas as condições da existência desse lugar estão sendo transformadas radicalmente por uma pilha de saberes-sem-lugar-próprio e por um tipo de aprendizagem que se torna contínua, isto é, ao longo de toda a vida” (2014, p.127). São novas formas de aprendizagem que não se encontram mais presas em uma faixa etária específica, em cursos ou em livros.

profissional e da formação de cidadãos. Esta última é uma dimensão mais delicada e necessária, segundo o autor, que auxilia na formação de pessoas críticas que possam ajudar a construir uma sociedade mais justa e humana.

Ainda sobre as contribuições latino-americanas no campo da Comunicação, recorremos ao argentino Mário Kaplún (1998), um importante pensador da relação Comunicação-Educação, que vivenciou e analisou em seus escritos a Comunicação como meio de participação popular, ampliando os horizontes desta prática. Kaplún considera que os veículos de comunicação são “um serviço legítimo ao povo”, e isso só ocorre “[...] quando somos capazes de entender o universo social de nosso público” (apud BARBOSA; CASTRO, 2005). Para ele, os comunicadores devem desenvolver uma “pedagogia da comunicação”, através da qual seja possível construir processos de comunicação democráticos e participativos.

Não se trata então de imitar ou reproduzir acriticamente o modelo dos meios massivos hegemônicos. Estamos em busca de ‘outra’ comunicação: participativa, problematizadora, personalizada, questionadora. Para o qual também precisa alcançar a eficiência. Mas a partir de outros princípios e até mesmo com outras técnicas (KAPLÚN, 1998, p. 19).

Para Kaplún (1998), o modelo de comunicação baseado em emissor-mensagem-receptor reforça o que ele chama de “comunicação bancária”, inspirado no modelo crítico de educação de Paulo Freire. Um modelo que não permite diálogo, onde apenas o emissor (no caso, o comunicador ou o profissional da comunicação), detém o poder da fala e o

receptor apenas ouve, vê e lê, sem poder de participação e interação. Kaplún (1998) considera que uma “comunicação dominadora”, que se faz monóloga e vertical, que detém o poder, é unilateral. Concentrada em minorias e monopolizada por conglomerados de empresas, vai totalmente de encontro a uma “comunicação democrática”, centrada no diálogo entre e com a comunidade; é horizontal, de duas vias e participativa.

Os homens e as pessoas hoje se recusam a permanecer receptores passivos e executores de ordens. Eles sentem a necessidade e exigem o direito de participar, de serem atores, protagonistas na construção da nova sociedade verdadeiramente democrática. Assim, como exigem justiça, a igualdade, o direito à saúde, direito à educação, etc, também reivindicam o direito à participação. E assim, à comunicação. Setores populares não querem permanecer meros ouvintes; eles também querem falar e ser ouvidos. Passar a ser interlocutores. Junto a "comunicação" das mídias, concentradas nas mãos de poucos grupos poderosos, uma base de comunicação começa a despontar; começa a surgir uma comunicação de base que segue comunitária, democrática. [...] Definirmos o que entendemos por comunicação, equivale dizer em que tipo de sociedade queremos viver<sup>11</sup> (KAPLÚN, 1998, p. 63).

A ideia dos estudos frankfurtianos dos receptores massivos e passivos nunca foi tão colocada em xeque quanto nos últimos anos. Embora exista muito caminho a percorrer para que tenhamos mais produções, reflexões, e democratização da Comunicação — que, defendemos, deve ser tratada como um direito humano —, as mídias ficaram mais

---

<sup>11</sup> Tradução livre.

próximas das pessoas por meio dos celulares de última geração tecnológica; das câmeras fotográficas de alta resolução que também gravam; da internet e das suas possibilidades (*blogs, videologs, Youtube*, redes sociais, as *webrádios*), bem como das próprias perspectivas de interatividade dadas pela televisão, pelo rádio etc.

Kaplún (1998, p. 79) nos alerta que este esquema clássico “emissor-mensagem-receptor” nos acostumou a ter o emissor sempre no início dos processos comunicativos, com a posse da mensagem, enquanto o receptor apenas a recebe, sem a possibilidade de diálogo. Para o autor, estenão é um processo de comunicação educative. Para sê-lo, “[...] se mobiliza internamente os que a recebem; os questiona, se gera o diálogo e a participação; se alimenta um processo de crescente tomada de consciência”<sup>12</sup>

Para que entendamos cada vez mais a Comunicação como um direito humano, é preciso tomar algumas atitudes e fomentar mudanças também na Educação. Kaplún (1998) afirma que uma educação que dá ênfase ao processo, baseada no modelo de educação humanista de Freire, reconhece que os homens se educam entre si, mediados pelo mundo. Ou seja, a educação torna-se um processo permanente, que envolve ações baseadas na reflexão. Para entendermos melhor o que o educador quer dizer com uma educação que dá foco ao processo, Kaplún (1998, p. 52) nos explica alguns recursos deste modelo:

- Não é uma educação individual, mas sempre GRUPAL, comunitária: ‘ninguém educa a si mesmo’, mas por meio da experiência compartilhada de interação com os outros. 'O

---

<sup>12</sup>Tradução livre.

grupo é a célula básica da educação' (Freire). O eixo aqui não é o professor, mas o grupo de educandos. O professor está ali para estimular, para facilitar o processo de busca, para questionar, para fazer perguntas, para ouvir, para ajudar o grupo a se expressar e trazer-lhe a informação que necessita para avançar no processo. Este tipo de educação valoriza os valores da comunidade, a solidariedade, a cooperação; também aumenta a criatividade, o valor e a capacidade potencial de cada indivíduo. [...] Esta pedagogia também pode ser usada e de fato emprega recursos audiovisuais, mas não para reforçar o conteúdo, mas a problematizar e estimular a discussão, o diálogo, a reflexão, a participação. Na esfera psicossocial e cultural, os seus objectivos são:

- promover a conscientização do aluno de sua própria dignidade, do seu próprio valor como pessoa;
- ajudar o sujeito da classe popular que supere o seu 'sentimento aprendido' de inferioridade, recomponha sua auto-estima e recupere sua confiança em suas próprias capacidades criativas;

É evidente que é uma educação com compromisso social: uma educação comprometida com os excluídos e que se propõe contribuir para a sua libertação. Sua 'mensagem' principal é a liberdade essencial que cada homem tem de ser plenamente realizado, como tal, em sua entrega livre para os outros homens (KAPLÚN, 1998, p. 52)<sup>13</sup>.

Gabriel Kaplún, filho do autor argentino Mário Kaplún, defende que, nos últimos anos, passou a existir uma reflexão de

---

<sup>13</sup>Tradução livre.

que todo espaço educativo é um espaço também de Comunicação.

[...] Há tanto pesquisas como práticas que visam pensar e olhar para a comunicação entre as pessoas como um dos centros do problema educacional; a relação professor-aluno, a relação entre os alunos e a relação com o ambiente social são problemas de comunicação também, me parece que há uma terceira área desse campo tão rico que foi se abrindo (KAPLÚN, 2012, apud ARENAS, 2012, p.28).

Nesse sentido, para potencializar uma comunicação participativa e dialógica, a comunidade escolar precisa valorizar e problematizar o que os(as) educandos(as) têm a dizer sobre sua vivência sociocultural e ir ao encontro da construção de uma sociedade democrática e criticamente ativa. Tal ideia segue os princípios da Educomunicação, que se pauta na busca pelo estabelecimento de ambientes comunicativos no contexto educacional e, conseqüentemente, é contrária à ideia de uma lógica “bancária” de educação.

O *modus operandi* e *comunicandi* dos sujeitos contemporâneos são permeados cotidianamente pelas referências midiáticas, ou seja, a escola não é única referência; ela divide espaço com outras formas de (re)construção de conhecimentos e de socialização. Por isso, os ecossistemas comunicativos podem ser potencializados também — mas não apenas — pela inclusão destas referências nas práticas pedagógicas desenroladas pelos(as) educadores(as) dentro das salas de aula, desde que estes(as) tenham a intenção de estabelecer uma comunicação dialógica e participativa com seus(as) educandos(as), e não apenas se escorem na mera

utilização de novidades tecnológicas. Soares (s/d) traz essa discussão em seu artigo *Uma Educomunicação para a Cidadania*, no qual cita a professora da Universidade Paris 8 (Sorbonne), Geneviève Jacquinot (2004), que defende, com relação ao saber midiático e ao saber escolar, que os professores(as) e as professoras são tentados(as) a tomar posições extremas: ou ignoram a influência das empresas de comunicação, permanecendo com uma tradição escolar arcaica, ou levam os meios de comunicação à escola “[...] para atingir seus objetivos pedagógicos, esquecendo-se contudo, de trabalhar sobre os meios e suas mensagens” ou ainda criam cursos especializados em “educação para os meios”, sem que mudem outras práticas escolares. Ou seja, não se trata de utilizar as mídias. Em verdade, a referida questão diz respeito a ir além da utilização delas para entendermos que apenas seu uso durante as aulas não é suficiente para mudar as “práticas arcaicas” de Educação, como fala a autora. É necessário, pois, pensar sobre e com as tecnologias, fazer com estas mesmas ferramentas nos ajudem a pensar e a repensar nossa realidade, nossos desejos e até refazê-los, se necessário; pensar sobre como nos construímos neste mundo midiático e globalizado.

Sobre essa situação, Jacquinot aponta uma saída: a Educomunicação. Todavia, para que ela ocorra, os(as) professores(as), juntamente com o corpo gestor da escola, devem ousar e ir além da sala de aula como único lugar de aprendizagem, pois “[...] este não é um professor conferencista especialista em educação para a mídia, é um professor do século 21, que integra diferentes mídias em suas práticas de ensino”<sup>14</sup> (JAQUINOT, 2004, p. 47).

---

14 Trecho original: “*Ce n'est pas un enseignant spécialisé chargé du cours d'éducation aux médias, c'est un enseignant du 21ème siècle, qui intègre les différents médias dans ses pratiques pédagogiques*” (JAQUINOT, 2004, p. 47, tradução nossa).

Não entendemos a Educomunicação como um método. Para nós, ela se constitui enquanto um campo de conhecimento, que envolve um convite a todos os espaços educativos para desenvolver processos midiáticos, educativos e comunicativos que discutam criticamente nosso contexto contemporâneo, que é marcado pela forte influência das tecnologias comunicativas. Dialogamos, no presente estudo, com autores que chamam estes espaços de *ecossistemas comunicativos*, e sobre ele nos debruçaremos mais adiante, pois não é possível entender a Educomunicação como um campo isolado, que pode ser praticado e pensado em qualquer circunstância. É preciso ter ambiência, gestão e intencionalidade.

### **2.2.1 Ecossistemas Comunicativos**

Ao falar de Educomunicação, alguns autores dissertam sobre o termo *ecossistema comunicativo*. Neste trabalho não nos deteremos no aprofundamento do tema; no entanto, entendemos que seria difícil pensar sobre práticas educacionais sem uma ambiência propícia para sua elaboração.

Sabemos que aproximar as mídias das práticas pedagógicas possibilita a construção de um ecossistema comunicativo, espaço que permite diálogos analíticos e críticos com a realidade que podem estar dentro do ambiente de aprendizagem escolar e que o atravessa; que nos permite pensar sobre nossa realidade local, a qual, muitas vezes, não aparece nas discussões pautadas pela escola ou pelos veículos de comunicação, por exemplo. A partir daí, é possível criar

uma música, um vídeo ou um programa de rádio, uma peça de teatro, um *fanzine*. Tudo pela perspectiva da Educomunicação.

Um ecossistema comunicativo nos permite ir além; nos permite criar pontes de diálogo e, a partir delas, elaborar histórias de ficção — sejam elas científicas ou não —. Permite ainda discutir temas-tabu e fazer deles assuntos abordados em uma linguagem nova. Proporciona, além disso, experimentar, ousar, conversar não só sobre assuntos novos nos ambientes de aprendizagem, mas também conversar com pessoas que nunca vimos, sobre coisas que nem imaginamos, criar pontes de diálogos entre as culturas de educandos(as) e educadores(as).

Em Martín-Barbero (2014), o ecossistema comunicativo se manifesta e se materializa de duas formas. A primeira delas, na relação com as novas tecnologias, visíveis entre os mais jovens e que chega a causar atrito com os mais velhos. A segunda maneira é a dinâmica da comunicação, que produz um ambiente de várias informações e conhecimentos, que se centra num sistema educativo que se faz de saberes dispersos. A respeito deste segundo ponto, Martín-Barbero (2014, p.126) escreve: “[...] 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”. Estes lugares sagrados que o autor nos fala são concernentes à escola e ao livro. Aqui, o estudioso faz uma crítica ao modelo de ensino e aprendizagem fragmentado, que ele chama de “saberes-mosaico”, que não possibilitam saberes mais completos e complexos, onde se pode aprender junto com o(a) professor(a). Para o autor, o ecossistema comunicativo reformula o modelo pedagógico e descentraliza a difusão de saberes.

Em sua última publicação, Martín-Barbero (2014) volta a falar sobre o que considera ser um ecossistema comunicativo. Ao falar da ausência de políticas culturais e comunicativas

contributivas na Educação, o autor nos conta que o primeiro passo em direção à dinâmica da Educação e da criatividade cultural — científica e tecnológica — é o corpo escolar pensar mais na criação de ecossistemas comunicativos do que nos efeitos ideológicos e morais dos meios.

Ecossistema comunicativo que configura a sociedade ao mesmo tempo como modelo e trama de interações, conformada pelo conjunto de linguagens, escrituras, representações e narrativas que alteram a percepção das relações entre o tempo do ócio e o trabalho, entre o espaço privado e o público, penetrando de forma não mais pontual - pela imediata exposição ao meio ou pelo contato com ele - mas transversal (Castells, 1986), a vida cotidiana, o horizonte de seus saberes, gírias e rotinas (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.55).

Vale entender o que torna a escola uma instituição tão importante neste ponto. Para o autor, ela deve ser capaz de entender as tecnologias como estratégias de conhecimento, não como meros instrumentos de ilustração: “[...] é a partir da escola que as dimensões e não só os efeitos culturais das tecnologias comunicativas, devem ser pensadas e assumidas” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.56).

Soares (2011) também fala sobre este modelo de comunicação. Para nós, sua visão também parece ser próxima do que consideramos um ecossistema comunicativo. Eles não nascem espontaneamente em qualquer ambiente. Um(a) educador(a), não sozinho; é preciso trabalhar para desenvolvê-los e fortalecê-los. Diferente de Martín-Barbero,

Soares (2011, p.44) trata o ecossistema como um “[...] sistema complexo, dinâmico e aberto, conformado como um espaço de convivência e de ação comunicativa integrada”. Explicando melhor, o autor disserta sobre seu entendimento a respeito do conceito de ecossistema comunicativo como uma metáfora:

[...] para nomear um ideal de relações construído coletivamente em um dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias. [...] Entendemos, assim, metaforicamente, que - como no meio geofísico-biológico - também no meio social existem sistemas áridos e fechados de interconexões, tanto quanto sistemas ricos e intensos de expressão vital (idem, ibidem).

Este “sistema” a que se refere o autor pode ser considerado uma família, uma escola, uma associação de moradores ou um espaço virtual, contanto que convivam com “[...] regras que se estabelecem conformando determinada cultura comunicativa” (SOARES, 2011, p.45).

A Educomunicação pode promover um destes ecossistemas, numa perspectiva de ser uma teia de relações inclusivas e democráticas, midiáticas e criativas. Soares defende que ela se preocupará com o(a) educando(a) e com sua relação consigo mesmo enquanto sujeito que se relaciona com outras pessoas, que está inserido na sociedade ao seu redor. Segundo Soares (2011, p.47- 48), para construirmos o conceito de ecossistemas comunicativos é preciso considerar algumas

“áreas de intervenção”<sup>15</sup>, às quais ele chama de: a) área educação para a comunicação, que estuda o lugar dos meios de comunicação na sociedade; b) expressão comunicativa por meio das artes, ligada ao potencial criativo e emancipador das mais diversas expressões artísticas como uma forma de comunicação acessível; c) mediação tecnológica na educação, que tem relação com um espaço de vivência de crianças e adolescentes para o manejo de tecnologias para usos sociais; d) Pedagogia da Comunicação, que está no cotidiano da didática e refenda-se na educação formal; e) gestão da comunicação, que, além de planejar e executar ações de comunicação, estimula o trabalho de educadores(as) e também é responsável por suprir necessidades de ambientes com os usos das tecnologias; f) reflexão epistemológica, que sistematiza experiências e estudos sobre a relação da comunicação com a educação, mantendo unidas teoria e prática.

Para desenvolver um ecossistema comunicativo, um educador trabalha, segundo Soares (2011), qualificando suas ações como inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas. Para que um ecossistema comunicativo exista, é preciso que se tenha em mente o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada numa comunicação dialógica.

Para Sartori e Roesler (2014, p.129), ecossistemas comunicativos são também “[...] os modos como a comunicação se viabiliza em termos sociais, tecnológicos e culturais. O ecossistema comunicativo contemporâneo envolve as mídias e as possibilidades que inauguram”. Ou seja, as autoras nos dizem que, para além do uso das mídias, é

---

<sup>15</sup>O autor chama de “áreas de intervenção” “[...] as ações mediante as quais, ou a partir das quais, os sujeitos sociais passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação” (SOARES, 2011, p.47).

importante entender as possibilidades que elas inauguram, como interação, comunicação em tempo real e as mais diversas formas de usos possibilitados tanto para educadores(as) quanto para educandos(as).

Sartori (2013) nos alerta que é dever do corpo escolar propor espaços que permitam dialogar com o universo dos(as) educandos(as), e que, além disso, as práticas pedagógicas escolares sejam educativas. Para a autora, estas podem fortalecer um ecossistema comunicativo. Pensar este ecossistema consiste na “[...] recepção crítica dos meios de comunicação e a compreensão das mudanças nos processos de comunicação” (SARTORI, 2013, p.88). A autora entende que esta convivência dos(as) educandos(as) com as mídias impacta de maneira importante e direta nos processos de aprendizagem e na mediação escolar. Ainda para referida autora, “[...] o que está em pauta são os ecossistemas comunicativos, como objeto, como estratégia ou como objetivo” (SARTORI, 2013, p. 89). Ou seja, as práticas educativas precisam voltar-se para a construção destes ecossistemas ou para reforçá-los. Trata-se de não desvinculá-las da formação destas ambiências.

Uma peça-chave para a formação e a gestão destes ecossistemas comunicativos são os(as) educadores(as), profissionais que, por si só, não conseguem mantê-lo sozinhos(as), mas que, certamente, são as pessoas que estimulam a formação e a manutenção desses espaços.

O tema ecossistemas comunicativos continuará sendo abordado através de reflexões e observações ao longo deste trabalho, pois é um conceito raro para nossas discussões. Todavia, trataremos agora de discutir sobre os(as) educadores(as) comunicadores(as) ou, ainda melhor, sobre os(as) educadores(as) do projeto Entrelace. Kaplún (2014) alerta para todo o cuidado que devemos ter ao utilizarmos a expressão “todo educador é um comunicador”,

pois, pergunta o autor, “se todo educador é um comunicador, os educandos o que são? Meros receptores? Eles não são também comunicadores?” (2014, p.61). Este paralelo feito entre educadores-comunicadores(as) e educandos-comunicadores(as) nos traz muitas possibilidades de discussões para entendermos os(as) educandos(as) como sujeitos que necessitam de interlocução e que a Comunicação-Educação que tratamos aqui não é uma Comunicação monológica, mas sim uma Comunicação social e popular.

### **2.2.2 Práticas Educomunicativas e os(as) Educadores(as) Populares do Entrelace**

Para uma prática educomunicativa é preciso interlocução, elemento fundamental que está na base das práticas da Educomunicação. A interlocução dá incentivo aos(as) educandos(a) e leveza à relação professor-aluno(a) ou educador-educando(a). Kaplún (2014), ao falar sobre o trabalho desenvolvido pelo educador francês Freinet, destaca o poder da Educação que comunica:

[...] não existe expressão sem interlocutores. E, como na escola tradicional a redação só está destinada à censura ou correção do professor, pelo fato de ser ‘um dever’, não pode ser um meio de expressão. A criança deve escrever para ser lida – pelo professor e por seus colegas, por seus pais, por seus vizinhos – e para que o texto possa ser difundido através da imprensa e colocado assim ao alcance dos

comunicantes que o leiam, desde os mais próximos aos mais distantes (KAPLÚN, 2014 apud FREINET, 1975, p.65).

Para valorizar esta interlocução tão cara a Freinet e Kaplún, são precisos educadores(as) e gestores(as) comprometidos(as) com a Pedagogia da Educomunicação, numa proposta que auxilie na construção de sujeitos pensantes, que possam ser mais do que cumpridores de deveres. E sobre os(as) profissionais que foram se formando e se construindo como educadores(as), Soares (2011, p.66-67) traz um retrato de quatro gerações de pessoas que fortaleceram a relação da Comunicação com a Educação, criando o campo Educomunicação tal como o conhecemos hoje. A primeira geração de educadores é construída, segundo o autor, por precursores nesta discussão, quais sejam, Paulo Freire e Mário Kaplún como os principais, seguidos de Celéstin Freinet, Janusz Korczak, Herbet de Souza e Roquete Pinto. A segunda geração, para Soares, inclui os especialistas que coordenaram ações importantes no movimento social e que, inclusive, durante os anos de 1980, foram chamados pela Unesco para sistematizar suas vivências na relação comunicação-educação. A terceira geração seria formada por profissionais que, já nos anos 2000, atuavam em organizações da sociedade civil, mas também na mídia e em escolas. Nesta geração, Soares apresenta cargos, projetos e instituições que discutem Educomunicação, onde hoje estão atuando personagens que já se autodefiniam como educadores(as). A quarta geração, portanto, ainda recente, Soares apresenta como aquela formada por jovens universitários(as) que trabalham com projetos colaborativos, produção, formações e que se autoproclamavam “educadores autênticos”. Na última e quinta geração, mais recente ainda, o autor conta que está no

processo de emersão. São as crianças, adolescentes e jovens participantes dos mais diversos projetos das ONGs, escolas, associações, centros e pontos de cultura que estão entendendo que podem produzir Comunicação, ao mesmo tempo em que aprendem muitas coisas com essas práticas. Esta geração também está no Entrelace, e, mesmo não nos atendo aos(as) adolescentes e jovens participantes do projeto, pudemos acompanhar e perceber o quanto as práticas educacionais daquelas oficinas puderam desenvolver, de certa maneira, habilidades novas, pensamentos mais críticos e seres humanos mais cidadãos.

Esta sistematização realizada por Soares nos é cara por apresentar várias facetas das práticas latino-americanas que envolvem a Educomunicação, mas também por considerar educadoras aquelas pessoas que produzem e constroem o referidor campo na prática, em seu fazer diário e pedagógico. Trata-se de um saber que chega à universidade, após ter sido ensaiado nas ruas, por pessoas de diferentes idades, de diferentes formas, em todo o continente, por isso requer nossa atenção.

As gerações trazidas acima apresentam educadores(as) comprometidos(as) com uma comunicação dialógica e que surgiram em meio às práticas da educação popular. Elas também nos remetem às discussões iniciais deste capítulo: a relação da educação popular com a educomunicação; e que, portanto, também aproximam-se do nosso objeto de estudos: os(as) educadores(as) populares do projeto Laboratório de Comunicação Escolar, o Entrelace. Chamamos de educacionais as práticas destes(as) educadores(a) populares por acreditarmos que estes(as) profissionais realizam práticas ligadas a uma educação libertadora e que valorizam uma comunicação dialógica.

Segundo Soares (2011, p.65), dentre as características de um profissional que trabalha com Educomunicação, estão: abertura para o outro, diálogo na gestão de conflitos, capacidade de contextualizar os problemas e encontrar soluções de interesse para a coletividade; e grande poder de acolhida, assegurando a adesão de seus interlocutores às propostas que defendem.

Talvez somente quem eduque por profissão e militância possa promover, de fato, a parcela mais profunda desse diálogo com o novo e conectá-lo com a prática escolar. São profissionais que não duvidam de que os jovens estejam aprendendo muitas coisas na TV, na Internet ou nos *games*, entendendo que as experiências desses jovens com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) evidenciam não apenas o caráter estimulante que elas podem ter em processos educativos, mas também a forma como o emprego delas reconfigura modos de olhar para o mundo (SOARES, 2011, p.52).

Para Aparici (2014, p.39), “[...] daqui em diante, será preciso pensar em outras alfabetizações, já que a atual respondia ao modelo da sociedade industrial”. O autor completa afirmando que a chamada sociedade da informação não pode mais se limitar a uma alfabetização que apenas valorize a leitura/escrita, mas que considere todas as formas e linguagens da comunicação. Os(as) educadores(as) entrevistados(as) nesta pesquisa mostraram-se atentos(as) a esta necessidade contemporânea de utilizarmos tecnologias e a comunicação dialógica para as mais diversas aprendizagens, sejam técnicas e conteudísticas, sejam aquelas extremamente sensíveis e críticas.

Neste trabalho, apresentamos a prática de educadores(as) populares do Projeto Entrelace, que une os saberes e as práticas da educação não formal e da Educação Popular usadas por ONGs, sindicatos, movimentos sociais — com os saberes do ambiente escolar— dentro de um laboratório de comunicação, que utiliza desde as mídias mais tradicionais, como o papel e o rádio, até a elaboração de vídeos para internet. Não queremos nos adiantar nas análises, pois elas virão de maneira aprofundada mais à frente. No entanto, entendemos que algumas contextualizações são importantes e podem elucidar desde já o motivo pelo qual o objeto desta pesquisa está centrado nos(as) educadores(as) populares do projeto cearense. As oficinas ministradas no Entrelace foram acompanhadas por professores da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da ONG Encine, por meio da coordenação do projeto. Este acompanhamento pode direcionar as metodologias usadas pelos(as) educadores(as) nos laboratórios de Comunicação, de modo que estas fossem as mais diversas, democráticas, criativas e educativas possíveis. A coordenação do projeto esteve próximo, acompanhando cada oficina em cada um dos laboratórios das sete escolas e, por telefone ou pessoalmente, podiam ser trocadas impressões, preocupações e boas ideias.

Os(as) educadores(as) populares entrevistados aqui são cearenses, têm idade entre 22 e 36 anos, e optaram por trabalhar com várias atividades, dentre elas ministrar oficinas de educomunicação. Estes profissionais fazem por interesses pessoais e políticos, por fazer sentido em suas áreas profissionais e por perceberem que suas práticas podem ajudar outras pessoas a produzirem conteúdo, comoverem-se, repensarem-se, dividirem conhecimentos. É assim que Soares (2014, p.147) se refere aos educadores latino-

americanos: “Existe neles uma preocupação pela democratização do acesso à informação utilizando sua atuação profissional como meio para formação de valores solidários e democráticos, visando à transformação do ambiente em que vivem”.

No capítulo seguinte, falaremos sobre as análises dos dados. Eles vêm acompanhados das nossas opções metodológicas e do aprofundamento das reflexões promovidas a partir das falas de cada educador(a) entrevistado(a), com base nos autores trabalhados na seguinte pesquisa.

### 3 REFLEXÕES SOBRE OS DADOS

*“Tudo que sei acerca do método é que, quando não estou trabalhando penso às vezes que sei algo, mas, quando estou trabalhando está bem claro que não sei nada.”*  
(John Cage)<sup>16</sup>

Esta parte do trabalho destina-se aos caminhos metodológicos da pesquisa, seguidos das observações das entrevistas realizadas com os(as) educadores(as) populares do projeto Entrelace, sujeitos desta investigação. Os passos que damos aqui foram baseados em um trabalho intelectual exaustivo, que nos rendeu muito aprendizado, algumas dúvidas, outras certezas, boas questões e a ideia de que a pesquisa acadêmica nos ensina e nos surpreende a cada instante, pois é viva, assim como o processo de escrita.

Optamos por não separar as nossas escolhas metodológicas das análises, posto que entendemos que elas não fazem sentido se estão distantes. Sabemos que o caminho para os dados está profundamente ligado às suas reflexões, por isso, ao mesmo tempo que aprofundamos nossos arcabouços técnicos, vamos desvelando o que há nas falas dos(as) nossos(as) entrevistados(as), já apresentados(as) em outro momento deste texto, a partir dos seus olhares educacionais e “experientes”.

---

<sup>16</sup> Frase encontrada no prólogo do livro *Tremores*, de Larrosa. Ao nos depararmos com ela pela primeira vez, nos identificamos de tal forma que foi impossível não trazê-la para o momento mais delicado e importante do texto: a análise dos dados e seus métodos.

A metodologia escolhida constitui, para nós, um apanhado importante para as pesquisas que unem estes temas, pois elas nos ajudarão a pensar que caminhos conseguimos percorrer para responder a questão-problema da pesquisa. As opções abaixo nos fizeram realizar um estudo importante e sensível: ouvir as pessoas que trabalham com um modelo de educação ainda pouco valorizado, a Educação Popular. Para nós, escolher este público em meio a professores(as) licenciados(as), educandos(as) e gestores(as) escolares envolvidos(as) no Entrelace, foi de fundamental importância; tanto para o reconhecimento do trabalho realizado por eles(as), como para a relação de interesse da pesquisadora com seu objeto. Esta foi, sem dúvida, uma importante decisão, afinal, são muitos saberes vindos de várias vivências e experiências.

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa que, para Flick (2004, p. 27), pode ser apresentada “[...] como uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra do texto de volta para a teoria. A interseção dessas duas trajetórias é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes em um plano de pesquisa específico”. Foi este, pois, o caminho que fizemos aqui, quando, num efeito bumerangue, partimos das discussões teóricas sobre Educomunicação, Educação Popular. Refletimos sobre o projeto Entrelace e seus(as) educadores(as) até chegarmos na análise das entrevistas, sempre dialogando com as contribuições dos teóricos que trouxemos durante os capítulos.

Não desmerecemos aqui as pesquisas de cunho quantitativo; no entanto, não tratamos aqui de quantidade de educadores(as) populares(as) nem de escolas que receberam o projeto ou de oficinas. Nossa escolha é pela escuta de profissionais e de valorização das suas subjetividades e

aprendizagens ao realizar práticas educomunicativas. Ou seja, os significados dados às suas práticas é algo valorizado neste trabalho. Para Neves (1996, p. 1), este tipo de pesquisa tem por objetivo “[...] traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação”. Ainda segundo o referido autor, é preciso obter um recorte temporal-espacial e descritivo para que a coleta de dados seja feita de maneira completa e precisa na pesquisa qualitativa. Neves (1996) aponta que o método pode trazer alguns problemas, tais como excesso de trabalho na tarefa de coletar os dados, grande exigência de tempo para a pesquisa e na escolha dos métodos para a coleta, assim como na interpretação e na avaliação dos dados. Pensando nisso, tratamos de nos dedicar totalmente a esta pesquisa, realizando os deslocamentos necessários e ficando totalmente disponíveis para os encontros com os(as) educadores(as), com o total cuidado ao analisar e tratar os dados, posteriormente.

Existem pelo menos três diferentes possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia (GODOY apud NEVES, 1996, p. 3). Nesta investigação, optamos pelo procedimento técnico baseado no tipo estudo de caso. Para entender melhor esta escolha, recorreremos a Prodanov e Freitas (2013, p. 62), que afirmam que este método “[...] pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto em descritivas e explicativas. Tem sido uma técnica muito usada por pesquisadores sociais, pois serve a pesquisas de diferentes propósitos”.

Tal escolha foi feita por entendermos que, o que Larrosa chama de “experiência”, pode nos proporcionar a elaboração de um pensamento sobre a Educomunicação a partir da reflexão realizada sobre os dizeres e pensares dos(as)

educadores(as) populares sujeitos desta pesquisa, sobretudo no que concerne à prática que estes(as) desenvolveram nas oficinas do projeto Entrelace. Nesse sentido, a pesquisa é original e realizada com educadores(as) em uma situação real e a partir de uma necessidade social.

Na coleta de dados, optamos por utilizar a técnica da entrevista semiestruturada (que também pode ser chamada de não estruturada ou despadronizada). As conversas foram gravadas em vídeo, a fim de captar os silêncios, os movimentos e as expressões dos entrevistados. Para isso, elaboramos um roteiro para educadores(as)<sup>17</sup>, que está dividido em três temas pensados a partir das questões a serem trazidas para suas falas. No entanto, como é próprio das entrevistas semiestruturadas, não nos limitamos a este guia.

Prodanov e Freitas (2013, p.106) afirmam que as entrevistas semiestruturadas não ter “[...] rigidez de roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção. Em geral, as perguntas são abertas”. Este tipo de entrevista também permite que haja uma maior proximidade entre o entrevistado e o entrevistador, além de possibilitar respostas espontâneas. Várias questões podem surgir durante a conversa e serem adicionadas à análise, alimentando-a de mais informações sobre o assunto proposto. Para Marconi e Lakatos, a entrevista semiestruturada não dirigida, técnica utilizada no estudo em tela, constitui-se como um modelo que dá liberdade ao(à) entrevistado(a) para expressar suas opiniões e sentimentos: “A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 180).

---

<sup>17</sup> Apêndice.

### 3.1 UM OLHAR A PARTIR DA TEORIA DE LAURENCE BARDIN

Para ajudar a transparecer os dados coletados nas entrevistas, usaremos, nesta investigação, a análise de conteúdo como defendida por Bardin (1977). Para a autora, a análise de conteúdo é “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos extremamente diversificados”. É, pois, um esforço de interpretação e que oscila entre o “[...] rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade” (1977, p. 9). A autora ainda afirma que “[...] absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem”. Já falamos acerca da importância destes detalhes anteriormente, porém voltaremos a eles ao refletirmos sobre as falas dos(as) entrevistados(as), individualmente.

Ainda para a autora, as fases de análise se dividem em três “polos cronológicos”, a saber: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e, por fim, 3) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977, p. 95). O primeiro polo, como o próprio nome já deixa claro, detém-se na fase inicial de organização, traçando as ideias iniciais para o desenvolvimento do plano de trabalho. A autora afirma que esta fase possui três missões: a escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos e a construção de indicadores que fundamentem a interpretação final do trabalho. Sua ordem pode ser alterada, embora os três pontos estejam diretamente interligados. A organização desta fase, segundo a autora, é composta de atividades abertas.

Uma destas atividades são as leituras que Bardin chama de “flutuantes”, que são aquelas diversas leituras, seja de textos teóricos de documentos, feitas após a definição do tema a ser pesquisado, dependendo do tipo da pesquisa. Nestas leituras, segundo ela, devemos nos deixar invadir por impressões e orientações. A partir deste primeiro contato com as várias leituras, é hora de escolher aqueles textos que, à primeira vista, serão utilizados na pesquisa. Porém, esta escolha está relacionada com a construção do “*corpus* da pesquisa”. É este *corpus* que nos dará os materiais de análise, e, por causa da sua importância, Bardin (1977, p. 97) traça algumas regras e estratégias de escolhas. Uma delas é a “regra da exaustividade”, que consiste na seleção de todos os materiais precisos para a análise. Outra regra é a da “representatividade”, que nos ajuda a esgotar todas as possibilidades do tema da pesquisa. A penúltima regra estabelecida por Bardin é a da “homogeneidade”, que nos diz que o material para análise deve obedecer a critérios de escolha parecidos. Sua última regra para a construção do *corpus* da pesquisa é a da “pertinência”: onde os materiais pesquisados devem corresponder ao objetivo da análise.

A escolha dos nossos documentos é a primeira missão estabelecida por Bardin. Nossa documentação baseou-se na transcrição das entrevistas que realizamos com os(as) educadores(as) populares do projeto. Em média, foram dez páginas de transcrição por entrevista.

Posteriormente, entramos em contato com a coordenação do Entrelace, para que fossem esclarecidas algumas dúvidas sobre o processo de seleção dos(as) educadores(as) e sobre os planos de oficinas, para caso decidíssemos analisá-los. Embora nem todos(as) tenham retornado nossa comunicação, entramos em contato com todos os(as) educadores(as) selecionados(as) para o projeto.

Selecionamos cinco entrevistas para a análise mais detalhada das transcrições. A escolha foi baseada na busca por aqueles que mais poderiam nos ajudar a responder aos objetivos e à problemática dessa pesquisa. Toda esta seleção foi feita seguindo os passos descritos por Bardin.

A segunda missão da pré-análise é a formulação das hipóteses e dos objetivos, que não são obrigatórias em uma pesquisa, mas podem ser importantes, se feitas de maneira coerente com o projeto do trabalho. Elas também podem surgir no decorrer da pesquisa.

A terceira missão levantada por Bardin é a construção de indicadores que fundamentem a interpretação final do trabalho. Isto implica observar quais expressões ou temas mais se sobressaem no texto analisado. A partir desta observação, vamos traçando indícios de indicadores. Bardin (1977, p. 100) também aconselha a realização de uma última organização de todo o material coletado para o que ela chama de “preparação formal”. Para visualizarmos os indicadores da pesquisa trazidos por meio das respostas dadas, produzimos uma tabela<sup>18</sup>, na qual o nome de cada educador(a), as perguntas e suas respostas ficam lado a lado, de modo a facilitar a visualização dos indícios.

O segundo polo cronológico apresentado por Bardin é a exploração do material. Segundo a autora (1977, p. 101), se todas estas fases da pré-análise forem executadas, o restante do processo acontecerá de maneira longa e cansativa, momento em que as decisões tomadas no primeiro polo serão efetivadas. É quando os dados brutos são organizados e agregados em unidades e “[...] consiste essencialmente de operações de

---

<sup>18</sup> Anexo.

codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Esta codificação diz respeito a uma identificação que permite atingir uma certa representação de conteúdo de sua expressão.

Para a exploração do material, Bardin (1977, p. 104-105) destaca duas unidades, quais sejam, a de “registro” e a de “contexto”. A partir delas é possível compreender quais elementos devemos levar em conta e como recontar os textos em elementos completos. As unidades de registro são unidades de significação; as mais utilizadas são as palavras, o tema, o objeto, o personagem, o acontecimento. Já a unidade de contexto em questão serve para compreender a unidade de registro como a frase é para a palavra e o tema para o parágrafo: “[...] a referência ao contexto é muito importante para a análise avaliativa e para a análise das contingências” (1977, p.107).

A exploração do material também conta com a categorização, que nada mais é do que a organização dos dados brutos que têm características em comum. Para nós, a organização que ajudou a exploração se deu da seguinte forma:

- a) relemos todas as transcrições – realização da leitura e da releitura das transcrições;
- b) enviamos os recortes das falas para uma tabela de análises – retiramos os trechos que mais nos chamaram a atenção e enviamos para a tabela que consta em anexo. Nela, separamos uma coluna na vertical com as perguntas e outras na horizontal com os nomes fictícios de cada educador(a);
- c) escolhemos e separamos em uma nova tabela as entrevistas para aprofundamento da análise – outro quadro foi criado de maneira semelhante, mas apenas com os(as) educadores(as) escolhidos(as);

- d) debruçamo-nos sobre as respostas dos(as) escolhidos(as):
- dentro dos trechos pré-selecionados, grifamos as partes que rendiam boas análises;
  - construímos uma nova coluna ao final de cada entrevista com as impressões gerais que tivemos de cada uma.

Esta forma de organizar nos deu segurança para a análise e aprofundamento que precisaríamos ter em relação às falas dos(as) entrevistados(as). O terceiro e último passo da autora é referente ao tratamento dos resultados obtidos e à sua interpretação: a construção das categorias. Para Bardin (1977, p. 118), a categorização é um processo estruturalista que comporta duas etapas: isolar os elementos (inventário) e classificá-los (organizar as mensagens), passos já realizados quando organizamos as informações que tínhamos para a exploração dos dados.

A primeira etapa foi realizada junto com a categorização durante a exploração dos dados. Isolamos na tabela aqueles elementos que mais nos chamaram a atenção ou que se assemelhavam entre si. Na segunda etapa, condensamos uma representação simplificada dos dados brutos.

Bardin (1977, p. 120) indica que um conjunto de categorias deve levar em consideração a exclusão de elementos semelhantes; a homogeneidade de elementos; a pertinência junto ao material de análise; a intenção e as questões da pesquisa; a objetividade e a obtenção de resultados férteis. As categorias são a última parte da análise de conteúdo defendida pela autora, portanto, ela vem no final deste capítulo, onde reuniremos todas as informações retiradas dos dados brutos das nossas entrevistas.

## 3.2 COLETA DOS DADOS: AS ENTREVISTAS

*“[...] somente quando se apoia num conhecimento prévio das realidades que a pesquisa pode fazer surgir as realidades que ela deseja registrar.”*  
(Pierre Bourdieu)<sup>19</sup>

Esta epígrafe conta muito sobre o caminho que esta pesquisa tomou ao encontrar a noção de experiência trazida por Jorge Larrosa. Ao alcançar os escritos do autor, imediatamente percebemos que eles poderiam nos ajudar a enxergar melhor o trabalho destes(as) educadores(as). Para entender isso, foi preciso ter estado no lugar deles(as), realizar trabalhos de Educação Popular e conhecer aquela realidade.

As primeiras entrevistas com os(as) educadores(as) foram realizadas em janeiro e fevereiro de 2014, em Fortaleza, lugar onde residem os(as) entrevistados(as) e onde aconteceu o projeto Entrelace. O primeiro passo para a realização destas foi dado através do envio de um convite por correio eletrônico solicitando a colaboração e explicando qual a finalidade do nosso contato. Também pedimos que aqueles(as) que estivessem disponíveis para colaborar com a pesquisa entrassem em contato conosco, agendando dia, local e hora adequados. Alguns(mas) se dispuseram a participar, e no dia 02 de janeiro de 2014, às 14h, aconteceu a primeira entrevista. Aos que não deram retorno, foram enviadas mensagens por e-mail e, por último, foram feitos telefonemas. Dos 18 educadores(as) do projeto, 14 foram entrevistados(as), sendo dez mulheres e quatro homens.

---

<sup>19</sup> BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Muitos encontros aconteceram em cafés e restaurantes, sempre na hora, dia e local agendados por eles(as). Duas das conversas precisaram acontecer na praça de alimentação de um *shopping* e uma no Aparelho Político, sede do Aparecidos Políticos, grupo fortalezense que trabalha com arte-educação, direitos humanos, memória e Comunicação<sup>20</sup>. Outro encontro aconteceu no Centro Cultural Banco do Nordeste, no centro da cidade, e uma outra entrevista foi cedida na casa da pesquisadora, em Fortaleza (neste caso, a entrevistada morava bem próximo). Procuramos sugerir lugares reservados, sem barulho e com uma boa luz, de modo que fosse possível realizar a gravação do vídeo e manter o ambiente da entrevista o mais agradável e aconchegante possível. Muitos dos locais, por servirem alimentação, também proporcionaram que a entrevistadora e os(as) entrevistados(as) ficassem um pouco mais de tempo após as entrevistas, para conversarem sobre Educomunicação, Educação Popular, a pesquisa realizada ou sobre outros assuntos informais. Tudo isso, ao nosso ver, ajudou a criar relações para um segundo contato, caso fosse necessário, e, para além disso, aproximar as pessoas envolvidas no estudo.

Eu havia pertencido ao grupo de educadores(as) no início do Entrelace, em 2010. Depois, em sua segunda fase, em 2013, além de muitos(as) entrevistados(as) trabalharem e atuarem como jornalistas, publicitários(as) e comunicadores(as) populares, alguns(mas) já estavam familiarizados comigo, pois também atuei nestas áreas.

---

<sup>20</sup> O grupo cearense Aparecidos Políticos atua, por meio de intervenções artísticas e de comunicação, em memória dos militantes políticos da época da ditadura militar brasileira. O local também é sede de uma das poucas zinetecas do país, uma biblioteca de fanzines.

Concluímos, então, que este foi um dos pontos positivos para esta aproximação. Segundo Bourdieu, essa proximidade social assegura efetivamente as condições principais para uma “comunicação 'não violenta'” entre entrevistadora e entrevistado(a). O autor explica:

Enquanto um jovem físico interroga um outro jovem físico (ou um ator um outro ator, um desempregado um outro desempregado, etc.) com o qual ele compartilha a quase totalidade das características capazes de funcionar como fatores explicativos mais importantes de suas práticas e de suas representações, e ao qual ele está unido por uma relação de profunda familiaridade, **suas perguntas encontram sua origem em suas disposições objetivamente dadas às do pesquisado**; as mais brutalmente objetivantes dentre elas não têm nenhuma razão de parecerem ameaçadoras ou agressivas porque **seu interlocutor sabe perfeitamente que eles compartilham o essencial do que elas o levarão a dizer** e, ao mesmo tempo, os riscos aos quais ele se expõe ao declarar-se (BOURDIEU, 2008, p. 697-698, grifos nossos).

Esta aproximação entre os conhecimentos de quem entrevista e de quem é entrevistado(a); das suas vivências anteriores às entrevistas; a compreensão de ambos(as) ao entender as dificuldades de cada turma; as oficinas; os usos dos equipamentos falhos ou da falta de compreensão da escola; as dúvidas sobre o projeto e ao como lidar em determinadas situações; características das turmas em que trabalharam; tudo mais que fomos reconhecendo entre mim e eles(as) e fez com que ambos(as) se sentissem à vontade durante a entrevista. Para nós, assim como para Bourdieu, estas identificações vão traçando sinais de confiança mútua e vão criando sentido; um

sentido que é coletivo e substancial. As questões, seguindo o que alerta o autor, foram pensadas, a partir de uma origem semelhante, entre quem entrevista e quem é entrevistado(a).

[...] essa participação pela qual se participa da entrevista, levando assim seu interlocutor a dela participar, sendo isso que distingue do modo mais claro a conversa comum, ou a entrevista tal como nós a temos praticando, da entrevista na qual o pesquisador, preocupado com a neutralidade, se proíbe todo envolvimento pessoal (BOURDIEU, 2008, p. 706).

Ao mesmo tempo em que são entrevistados(as), os(as) educadores(as) também conduzem “[...] a entrevista e a densidade e a intensidade de seu discurso”, “tudo neles lembra a *felicidade da expressão*”, como reforça Bourdieu (2008, p. 704, grifo do autor). O autor chama de “felicidade da expressão” o fato de alguns(mas) entrevistados(as) sentirem-se por demais à vontade para divulgarem suas vivências, falarem para quem está disposto(a) a ouvir sobre o que quiserem, explicar-se ou até mesmo construir seu próprio ponto de vista sobre alguma coisa, sobre o mundo.

Fizemos um esforço no sentido de nos aproximarmos dos sujeitos pesquisados, a fim sentir e compreender a profundidade do que falavam. Os encontros foram cercados de cuidado e planejamento, entendendo que esses momentos seriam preciosos para a compreensão do modo como construíram suas metodologias de trabalho e também para que pudéssemos conhecer o máximo possível aqueles(as) que estiveram à frente daquelas oficinas de comunicação. Fomos construindo laços, nos identificando; eles e elas foram dividindo suas angústias, suas críticas a alguns modelos de

educação; apresentaram suas certezas e dúvidas; de maneira clara, refletiram sobre temas cotidianos da sua prática e, juntos, foram apresentando uma forma sensível e com bastante envolvimento de pensar a Educomunicação.

Para desenvolver o instrumento de coleta de dados, contamos com um roteiro baseado nas seguintes questões: quais são as suas dificuldades e quais são os desafios encontrados no processo das oficinas? Como preparam seus encontros? Utilizam bibliografia ou baseiam-se apenas em práticas anteriores? Como, do ponto de vista destes(as) educadores(as), se deu a relação com a escola? Foi possível observar algum impacto no cotidiano dos alunos? O que eles e elas perceberam ao olhar para as produções e para as discussões dos(as) educandos(as) nas oficinas?

O roteiro pediu que falassem sobre suas vivências profissionais, pois, ao saber de que áreas de conhecimento eles(as) vêm, compreenderemos mais sobre suas práticas e escolhas metodológicas. A segunda parte da entrevista procura saber sobre as metodologias utilizadas por eles nas construções de suas oficinas de rádio, vídeo, fanzine, internet e fotografia do Entrelace. No terceiro bloco de questões, o interesse foi saber sobre os ambientes de construção de um ecossistema comunicativo. Nas três partes da entrevista, trouxemos questões abertas para não acumulá-las em um só bloco e não correremos o risco de causar um grande estranhamento e desinteresse por parte dos entrevistados.

Todos(as) os(as) participantes foram informados que as questões deveriam servir como estímulo ao pensamento e que respondessem às indagações como se pensassem alto. Antes mesmo de iniciar a gravação, novamente foi explicado sobre a pesquisa, seu objetivo, a instituição à qual esta se vincula e como havíamos chegado até eles(as). Todas as

pessoas<sup>21</sup> ficaram livres para não responder, caso não se sentissem à vontade, assim como foram informados que poderiam retomar alguma questão. Comunicamos que as imagens seriam utilizadas apenas como uma memória visual das entrevistas para o momento das análises e, desta feita, iniciamos o trabalho. Todos(as) os(as) participantes eram informados(as) quando a câmera estava ligada ou desligada.

Cada entrevista durou em média quarenta minutos a uma hora, algumas até mais que isso. Além do dito, têm-se muito do não dito também, como afirma a famosa frase do poeta Leminski “[...] repara bem no que não digo”. As pausas, os suspiros, as expressões, vários movimentos do corpo foram também observados, porém tomamos o cuidado de não interpretar e superestimar cada movimento físico dos(as) educadores(as).

A transcrição das conversas foi realizada de maneira rigorosa. Decidimos pela permanência de algumas expressões, tais como “né”, “ahã”, “hum”. Entendemos que as escritas literais cansam o(a) leitor(a), mas sem trocar palavras e respeitando quem entrevistamos, optamos por cuidar da escrita de suas falas. Como nos alerta Bourdieu (2008, p. 709, grifo do autor):

[...] rompendo com a ilusão espontaneísta do discurso que ‘fala de si mesmo’, a transcrição joga deliberadamente com a *pragmática da escrita* (principalmente pela introdução de títulos e de subtítulos feitos de frase tomadas da

---

<sup>21</sup> Todos(as) assinaram um termo de autorização permitindo que suas informações fossem usadas unicamente para esta pesquisa. O referido documento asseverava que suas identidades seriam preservadas.

entrevista) para orientar a atenção do leitor para os traços sociologicamente pertinentes que a percepção desarmada ou distraída deixaria escapar.

Portanto, foi cuidando desta “percepção desarmada” que por vezes escapa nas entrelinhas que optamos por permanecer com a redação destes pequenos detalhes. Porém, no cuidado com a escrita, nos mantivemos atentas à legibilidade do que nos foi relatado, à veracidade do que nos foi contado e à estética do texto falado.

Ao todo, foram entrevistadas quatorze pessoas. Diante do tempo da pesquisa e da complexidade do estudo de tantos dados, optamos pela seleção de cinco pessoas, de modo a ampliar as análises. Os critérios de seleção estabelecidos por nós foram:

- a) pessoas que mais nos tocaram durante as entrevistas e que foram pontuadas desde o diário de bordo da pesquisadora;
- b) pessoas que percebemos que se sentiram tocadas durante o processo das oficinas no projeto Entrelace;
- c) estar em consonância com os objetivos da pesquisa.

A escolha de cinco entrevistados(as) não foi tarefa simples, como dito acima. Encontramos em todos(as) os(as) outros(as) participantes pontos para reverberação, argumentação e elucubração. No entanto, seria inviável analisar todas as entrevistas, devido à quantidade de informações e ao tempo da pesquisa.

Durante as entrevistas tivemos contato com estudantes, artistas, comunicadores(as), pessoas com graduações incompletas; mestres ou mestrandos. Em suma, pessoas de áreas de conhecimento diferentes, que souberam falar lindamente sobre coisas que não esperávamos ouvir e que não

caberiam em uma dissertação; pessoas que venceram a timidez, o medo do contato com alguém nunca visto antes; pessoas que também nos tocaram, nos mudaram, nos inquietaram, nos desafiaram, com as quais nos identificamos e que, quase injustamente, não foram escolhidos(as) para este momento de aprofundamento das análises.

Como toda pesquisa científica, os(as) entrevistados(as) têm sua identidade preservada, e neste caso não foi diferente. Para defini-los(as), sugerimos que os(as) cinco participantes escolhessem os nomes gostariam que nós lhes déssemos. Apresentamos a seguir uma compilação das principais respostas dadas em entrevista. Demos ênfase àquelas que dão uma abertura e um aprofundamento para maiores reflexões.

### **3.2.1 Maria**

Maria foi entrevistada no dia 8 de janeiro de 2014, na Cafeteria Candeeiro, no bairro Benfica, em Fortaleza (CE), às 15h. Conversamos com a câmera ligada durante quarenta e um minutos. O local do encontro foi sugerido por mim, mas a sugestão foi acolhida de bom grado pela entrevistada. Maria vinha de um compromisso pessoal e se mostrou entusiasmada desde o primeiro contato<sup>22</sup>. O nome dado a ela nesta pesquisa foi escolhido pela própria entrevistada.

---

<sup>22</sup> Meses depois deste encontro, a entrevistada - atendendo a um convite meu - foi para o III Colóquio Ibero-Americano e IV Catarinense de Educomunicação, evento que aconteceu em Florianópolis no mês de maio de 2014. Em conversas, ela revelou que seu interesse pelo tema Educomunicação aumentou após nosso primeiro encontro. Em nosso

Maria tinha 35 anos quando conversamos, graduou-se em Rádio, TV e Internet em uma universidade privada de Fortaleza (CE) e, antes de trabalhar no Entrelace, já havia ministrado oficinas para jovens em projetos e eventos sociais. Durante o projeto, dedicou-se somente a ele, não dividindo atenção com outros trabalhos. Deu oficinas de produção de audiovisual e produção do programa Megafone, culminância de tudo que fora produzido em todas as oficinas das escolas.

Maria conheceu o termo Educomunicação ao realizar seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); na época, teve contato com um outro TCC sobre o tema na biblioteca da faculdade, e considera-se uma pessoa em processo de descoberta sobre a Educomunicação. Desde essa época, pensava que as mídias poderiam ser mais próximas das pessoas: “Eu gosto de tornar a mídia uma coisa prática e real, de todo mundo” (informação verbal)<sup>23</sup>. Desta maneira, Maria indica seu remoto interesse pela proposta das práticas educacionais que, segundo ela, aprendeu a realizar durante a execução de suas oficinas, no Entrelace: [...] fui começando a entender um pouco mais sobre educação, que é essa coisa de você trabalhar a comunicação com a educação, então eu aprendi no Entrelace a dar aula, aprendi fazendo (informação verbal)<sup>24</sup>.

---

segundo encontro, em Florianópolis, leu sobre o assunto, depois foi aluna de um curso promovido em Fortaleza pelo Instituto UFC Virtual e também ouvinte na disciplina de Educomunicação, ofertada no curso de Sistemas e Mídias Digitais, também na UFC.

<sup>23</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>24</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

Maria conta como começou a perceber que este(a) profissional da Educomunicação deve estar integrado(a) com os(as) professores(as) da escola:

[...] percebi que, com eles, esses professores das escolas públicas, eu estava entendendo como era educação, como era esse dia a dia. Então, acho que tem que ser uma mistura, do que a gente é, como um profissional de comunicação, e o que eles vivem, pra [sic] que a gente possa ainda construir esse formato juntos, né? Acho que é um processo de construção (informação verbal)<sup>25</sup>.

Assim, Maria nos apresenta um olhar sobre educação escolar e sobre a importância de professores(as) e educadores(as) estarem juntos numa ação educ comunicativa. Na fala acima, ela também nos apresenta um olhar sobre ecossistemas comunicativos, ao nos dar uma pista de que é preciso que os conhecimentos sejam circulantes no ambiente educativo e que todos(as) estejam envolvidos nos processos comunicativos.

Mesmo sem ter segurança ao assumir-se uma educ comunicadora, nossa entrevistada afirma que ser uma profissional da educomunicação pode ser um caminho para sua carreira, ao mesmo tempo que sempre deixa claro seu interesse em aprender mais sobre as práticas educ comunicativas (informação verbal)<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>26</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

Durante os momentos que estivemos juntas, a educadora me revelou que aceitou prontamente meu convite — e as indicações de leitura que dei, a pedido dela, após a gravação — por ter se encantado pela área de estudo. Perceber este interesse de Maria nos faz lembrar que o papel de todo(a) educador(a) também precisa ser este, seja ele(a) graduado(a) ou não. O estudo e a troca de vivências e de experiências ajudam a desvelar os desafios propostos cotidianamente pelas práticas educacionais.

Uma das questões mais importantes do nosso roteiro de entrevistas é: “Como você prepara uma oficina? O que você leva em consideração?”. Sua resposta, portanto, nos faz um convite à reflexão. A educadora deixa claro:

Eu fiz oficinas em quatro escolas e **gosto de sentir a escola**. Primeiro, eu fui sentindo o que eles queriam. **Depois, fui formulando minha metodologia de aula**. Comecei pedindo pra [sic] eles trazerem o programa ou vídeos que eles gostam, a gente começa a analisar. Ai já vamos vendo movimento de câmera, qual a intensão desse programa, né? [...]. Depois, **vou conhecendo a escola, o que eles gostam, o que não gostam...** Aí eu fico querendo **misturar as preferências deles com o que a escola tem** e o que a gente pode fazer pra [sic] melhorar aquele ambiente trabalhando a cidadania. [...]. Então, a gente começa a ver com as mídias móveis o que eles gostam de ver, de atitude, de música, mostrar uma atividade de esporte que eles gostam... aí vamos mostrando a escola e os desafios daquela escola, mas também com a linguagem deles e que eles vão superando aqueles desafios, né? Ao mesmo tempo **praticando a cidadania**. Então eu sempre gosto de sentir o que a escola tem, o que pede e como vamos construir. Sempre **acho**

**importante aquela construção colaborativa**  
(informação verbal, grifos nossos)<sup>27</sup>.

Estes pontos grifados acima foram considerados importantes para a análise. Ao nos informar que primeiro gosta de “sentir a escola” e só depois formular sua metodologia, a educadora nos lembra que é preciso primeiro olhar para aqueles(as) que estão no ambiente para que as práticas pedagógicas não sejam distantes de sua realidade, do seu interesse, dos seus desejos. Assim, tendo um planejamento a seguir, entende-se que é imprescindível respeitar o conteúdo formativo que precisa ser trabalhado e os interesses de quem participa deste processo de aprendizagem. Ao dizer que a construção precisa ser colaborativa, a educadora dá sentido à dança dos desejos e das necessidades existentes durante o processo, mostrando que este que não precisa ser atravessado por autoritarismo e opressão.

Uma das outras perguntas realizadas apenas para obter um panorama revela um ponto interessante a ser pensado: “Você utiliza bibliografia para preparar suas aulas? Qual?”. A resposta de Maria foi a seguinte:

Como essa coisa da educomunicação é mais nova pra [sic] mim, eu não tenho formação em educomunicação, então as bibliografias são relacionadas ao que eu vou produzir, né? Por exemplo, se eu quero ensinar técnicas de fotografia, então eu vou pegar um livro do Senac de introdução a fotografia, se eu quero **trabalhar com afeto**, então pego um vídeo do

---

<sup>27</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

‘abraço grátis’, que é um vídeo histórico, então vou pegando de acordo com as necessidades que encontro. Tem um livro da BBC de Londres que uso quando vou trabalhar com algumas coisas da comunicação... Mas eu não tenho nenhum teórico específico que eu siga, não (informação verbal, grifo nosso)<sup>28</sup>.

Aqui, Maria confirma sua fragilidade em relação ao campo da Educomunicação, mas nos afirma também que um dos pontos a levar em consideração em sua metodologia é o afeto, ponto não menos importante nas práticas educacionais e que não se ensina em livros. O outro ponto que podemos destacar em sua fala é que questões como estas, que partem de uma atenção pela sensibilidade, pelas relações interpessoais, pelo carinho e cuidado no contato com o outro, são pontos que a educadora leva em consideração na sua prática educacional. Para além do afeto, esta resposta também nos esclarece a importância dada ao momento das oficinas. Ao perceber fragilidade em alguns assuntos ou técnicas, Maria busca auxílio nas bibliografias, prepara-se para as formações e afirma que não é autossuficiente ao construir sua proposta pedagógica.

Ainda sobre sua prática, perguntamos: “Pra você, qual o trabalho prático de um educador?”, e obtivemos a seguinte resposta:

Eu acho que é fazer com que a comunicação seja uma vivência na vida dos jovens, entende? E que eles possam utilizar essas ferramentas como intenções para expressar o que eles sentem - eu acho que o sentir aproxima - e o

---

<sup>28</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

que eles desejam. [...]. Ah, vamos trabalhar com comunicação para ajudar nossa comunidade, para exercer a cidadania de forma prática, pra fazer um vídeo, um trabalho de áudio, cantando, né? (informação verbal)<sup>29</sup>.

Maria reforça a todo instante que não domina as leituras e os conceitos da Educomunicação, no entanto, consegue nos descrever dois pontos importantes para o campo: a) as mídias podem ser apenas o suporte e b) o ponto alto das práticas educacionais é o processo. A entrevistada deixa claro o fato de lidar com os sentimentos em suas práticas. Ao falar sobre o uso das mídias, afirma: “[...] para expressar o que eles sentem - eu acho que o sentir aproxima” (informação verbal)<sup>30</sup>.

A educadora também revela: “[...] tento me aproximar o máximo do universo deles”, aproximar-se da comunidade e “[...] fazer produtos da comunidade” (informação verbal)<sup>31</sup>. Para ela, as produções precisam estar em consonância com a realidade do ambiente onde estão seus(as) educandos(as), que, no nosso entendimento, pode ser a comunidade escolar e aquela onde a instituição escola está inserida.

Quando você traz os conhecimentos da comunidade, você consegue fazer com que a teoria se aproxime mais do mundo dela, do mundo prático. Por que se você enche uma pessoa de teoria e não reconhece o que esse ambiente tem, você acaba afundando esse

---

<sup>29</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>30</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>31</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

ambiente e acabando com o poder de força e de voz que esse ambiente tem (informação verbal)<sup>32</sup>.

De maneira clara, Maria fala sobre a relação da técnica com a prática. As técnicas exigidas pelas produções midiáticas não devem atrapalhar o que consideramos ser um dos principais objetivos das produções em Educomunicação: o processo e as mobilizações sociais que podem gerar formas e conteúdos. A educadora também expõe nesta fala a importância que um espaço escolar tem para estimular as produções que respeitem as necessidades do ambiente e de quem faz parte dele. Como afirmamos anteriormente, entendemos que a escola pode ser um local privilegiado para as práticas educacionais.

Para nós, este ambiente construído e cuidado pelos educadores populares do Entrelace em suas oficinas pode ser considerado um ecossistema comunicativo, um espaço que permite diálogos analíticos e críticos com a realidade que está dentro do ambiente de aprendizagem escolar e que o atravessa; que nos permite pensar sobre nossa realidade local, que muitas vezes não aparece nas discussões pautadas pela escola ou pelos veículos de comunicação, por exemplo. Daí a importância de entender e respeitar o tempo, os anseios e as necessidades do ambiente onde se desenvolverão as práticas educacionais.

Maria também fala da comunicação das múltiplas construções como um fator fundamental em suas práticas:

[...] tinha um diálogo que foi construído passo a passo, com muito afeto, e que a gente trabalhava pra [sic] eles cantarem, pra [sic] ver

---

<sup>32</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

o que eles gostavam de cantar, pra [sic] eles criarem programas... Então eu sempre vou trazendo a linguagem deles pra colaborar com a minha. Então eu acho que é um diálogo de construções múltiplas (informação verbal)<sup>33</sup>.

A educadora fala da importância dos processos dialógicos e onde todos são “aprendentes/ensinantes” (ANDRADE, 2006)<sup>34</sup>, fator central das práticas comunicativas. Mais à frente ela discorre sobre um dos empecilhos deste processo: o pouco tempo destinado às oficinas. Mesmo assim, Maria nos diz de seu interesse em construir um diálogo gradual, que incentive o afeto — fator reforçado nesta fala —, exigências que demandam tempo e um processo.

Ao seguir falando sobre as dificuldades que enfrentou, Maria nos apresenta outros pontos que são comuns também aos(as) professores(as) que estão em sala de aula, como: a distância causada pela diferença de idade, caso o(a) educador(a) não esteja disposto a participar do universo de seus(as) educandos(as); além do diálogo com turmas tão diferentes; a falta de estrutura física do ambiente escolar como um todo – fora dos laboratórios -; além das violências que não estão alheias à escola e a invadem, transformando as relações

---

<sup>33</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>34</sup> Andrade (2006, p. 02) nos ensina que “[...] às palavras ensinante, aprendente, atribuímos o valor de conceitos. Não são equivalentes a aluno e professor, pois estes fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam um modo subjetivo de situar-se. Ensinante/aprendente pauta-se numa relação transferencial, que se define a partir de lugares subjetivos e de um projeto identificatório”.

aluno(a)-aluno(a), professor(a)-aluno(a), professor(a)-professor(a), escola-comunidade, cada vez mais acirradas.

Questionada sobre as dificuldades que os(as) educandos(as) enfrentaram em suas oficinas, Maria responde:

[...] Você está aqui e pede pra um aluno se apresentar aos colegas e eles não se concentram, aí você vai trabalhando isso até que tenham concentração, você vai descobrindo como é que eles vão prestar atenção. Acho que eles foram melhorando com o tempo, mas tem alguns lugares que consegui mais, outros menos. A coisa do **compromisso também**, pra [sic] fazer com que o produto flua. Outra coisa é a **violência**, que pra [sic] eles era difícil entender que o afeto e a amorosidade era possível. Eles gostavam de ver coisas com **violência**, de bater... então, até eles conseguirem diminuir essa coisa e desenvolver o afeto... (informação verbal, grifo nosso)<sup>35</sup>.

A educadora traz três pontos que, para ela, são questões que precisou mediar e que entende como dificuldades dos(as) educandos(as): concentração, compromisso e demonstrações de violência. Este último se repete quando ela fala se suas dificuldades pessoais durante as formações. Maria traz estas questões como dificuldades dos(as) seus(as) educandos(as), mas não se exime da responsabilidade de estar junto para ajudá-los a lidar com estes desafios. No final da fala ela nos diz: “[...] até eles conseguirem diminuir essa coisa e desenvolver o afeto” (informação verbal)<sup>36</sup>. Mais uma vez ela

---

<sup>35</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>36</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

dá ênfase às relações interpessoal e intergruparal como um processo de construção de sensibilidades.

Com o objetivo de saber a avaliação que faz sobre sua própria metodologia, perguntamos aos(as) educadores(as) se acreditam que sua forma de trabalhar auxiliou no sentido da prática da cidadania dos meninos e meninas. Maria responde que os(as) adolescentes foram começando a desenvolver seus conteúdos e mostrando para a escola, o que, na opinião dela, fez com que suas produções ganhassem respeito. Uma de suas turmas participou e ganhou prêmio na 1ª Edição do Prêmio Curta Estórias, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) para alunos de escolas da educação básica. Ela foi uma das educadoras que incentivou o grupo a construir e submeter o vídeo ao concurso.

Figura 1 - Imagem de notícia veiculada com os(as) educandos(as) do Entrelace recebendo o prêmio do MEC.



Fonte: site de notícias G1 Ceará

Durante a entrevista, Maria também falou de seu período escolar, quando assistia à TV Ceará (TV pública educativa do estado): “[...] eu sempre ficava vendo essa coisa de cidadania e achava que algumas coisas eu aprendia mais na TV do que na escola, de como ser, sobre a vida mesmo” (informação verbal)<sup>37</sup>. Com isso, a entrevistada tanto trata da televisão como instrumento de educação (gostemos ou não

<sup>37</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

desta relação, de fato, ela existe) quanto alerta para temas que precisam estar mais presentes nas escolas, tais como a relação comunicação-cidadania, proximidade com a comunidade, proximidade dos saberes populares: “[...] então eu acho que a educação pode ser mais humana” (informação verbal)<sup>38</sup>.

Dentro da sua proposta pedagógica, a educadora identifica quais os tipos de produção foram realizados em suas oficinas e que coisas mais chamaram-lhe a atenção.

Os meninos começaram a trabalhar com as mídias móveis e pegar gosto de querer fazer o vídeo e continuar. Isso pra [sic] mim foi muito bom! Um dos meninos desenvolveu uma espécie de repórter mais cômico, e à medida que eles iam gravando o menino foi ficando mais firme, melhorando. Um outro dirigindo e desenvolvendo aquele trabalho...[...]. Então, ver os meninos fazendo isso, pra mim, era uma grande felicidade, ainda mais a gente que é da educomunicação, ver um aluno aprendendo com você e fazendo e querendo fazer uma coisa legal e que os outros se vejam. Que é uma coisa do bem. [...]. Eles faziam os vídeos, se observavam e sabendo o que eles tem que melhorar, o que têm que dizer naquele vídeo... é muito bom ver eles começando a comentar e ajudar o outro! Ver eles cantando e desenvolvendo o afeto, no último dia ver eles todos cantando... é muito lindo! Então você vê um processo de união deles, de aproximação. Outra coisa que achei legal também foi um ensinar edição pro [sic] outro, um que é bem danado me desafiar e dizer que sabia fazer. Vi

---

<sup>38</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

ele prestar atenção, fazer e ainda ensinar pros [sic] outros, ensinar bem. Muito bom ver isso, tem muito desafio, mas tem muita coisa boa (informação verbal)<sup>39</sup>.

Podemos perceber neste relato que o desejo expressado no início da entrevista em relação à união do grupo, à possibilidade de desenvolver habilidades e interesses que sejam comuns a todos e que lidem com processos participativos consegue ter seu início — ou sua continuidade — a partir da oficina e do compromisso demonstrado por Maria.

Em sua percepção os educandos(as) que tiveram sua autoestima fortalecida, aqueles(as) que descobriram habilidades, perceberam que trabalhar junto é mais divertido e que se pode aprender através das mídias e da Educomunicação. Otimista, a educadora aponta que mesmo sendo uma mudança pequena, alguma coisa sempre acontece: “[...] às vezes a pessoa vai lembrar daquilo lá na frente, vai revisitar... Então às vezes mudou a postura e nem percebeu, só vai perceber depois quando alguém mostra” (informação verbal)<sup>40</sup>.

Maria dá importância aos sentimentos que envolvem suas ações. Além de falar com o coração, usando palavras simples e subjetivas, ela estimula, em suas oficinas, sensações e relações que não estão implícitas nas formações acadêmicas, em cursos técnicos ou que necessariamente aprendemos em livros. A tentativa constante de Maria de trazer sentidos não práticos e não úteis às suas práticas nos lembra como olhamos este trabalho com o “canto de experiência” larroseano, enquanto “aquilo que me toca”, que “me muda”, mas que não é

---

<sup>39</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>40</sup> Entrevista realizada com Maria no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

coisa utilizável, no sentido concreto. Maria nos traz a sensação de que sua prática aguça os sentidos, estimula a relação de si com o outro, cria sensações e estimula noções afetuosas de grupo. Todas estas questões estão no âmbito das práticas educacionais e compõem um ecossistema comunicativo.

### 3.2.2 Jê

Também no dia 8 de janeiro de 2014, no mesmo dia e local em que entrevistei Maria, conversei com a Jê. Nossa conversa começou a ser gravada na Cafeteria Candeeiro, em Fortaleza (CE), por volta das 18h, e seguimos a entrevista por trinta e dois minutos. Coincidentemente, três pessoas confirmaram a conversa no mesmo dia e local. Embora estivéssemos as duas cansadas, eu por ter chegado cedo e trabalhado desde o início da tarde realizando as entrevistas e ela por vir do trabalho, nosso encontro foi bastante leve e descontraído. O local era perto do seu emprego e de outros lugares que ela costumava frequentar, o que muito ajudou.

A entrevista aconteceu com outras pessoas nas mesas ao lado, mas conseguimos manter a concentração, visto que nosso tema de pesquisa também era de interesse da entrevistada. Embora sejamos quase da mesma idade, suas falas por vezes lembraram a mim mesma, ainda na faculdade ou recém-formada, quando comecei minhas oficinas educacionais, bem antes de entrar no mestrado em Educação.

Jê é formada em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e trabalhou em projetos nos quais ministrava oficinas de fanzine, mídia que lhe causa

interesse desde muito jovem e que também a trouxe para o Entrelace. No projeto, além das oficinas de fanzine, ministrou formação em edição de vídeo e produção e postagem para o portal Entrelace, onde todas as escolas tinham acesso e poderiam inserir suas produções, fortalecendo a rede escolar. Quando gravamos esta entrevista ela tinha 24 anos.

O primeiro contato da educadora com o termo Educomunicação foi no projeto de extensão da UFC, chamado TVez, que abrange os cursos de Psicologia, Jornalismo e Publicidade e Propaganda, embora, como dissemos acima, já tivesse contato com a mídia fanzine. Perguntamos para os(as) educadores(as) o que, para eles(as), é Educomunicação. A resposta de Jê foi rápida:

A **Educomunicação é um diálogo**, partindo até do próprio nome, que liga duas áreas tão distintas e tão parecidas. Afinal, **quem comunica, de certa forma, educa pro [sic] bem ou pro [sic] mal** e quem educa precisa da comunicação para fazer com que o ensinamento seja propagado. Toda vida que penso na Educomunicação, lembro daquele primeiro modelo de comunicação que a gente aprende nas cadeiras de teorias: emissor - mensagem – receptor, que, infelizmente ainda está enraizado em muitos professores, e vejo como ela (a Educomunicação) é fundamental pra [sic] quebrar isso, pois, de novo, volto pra [sic] ideia do **diálogo**. Porque se você se propõe a ficar mais próximo do educando, inserir nas aulas algo do **cotidiano dele**, propor [sic] atividades com **tecnologias**, você primeiro tem que **dialogar com eles**, né? Para primeiro conhecer e depois saber como vai adaptar aquilo para o

conteúdo a ser estudado (informação verbal, grifos nossos)<sup>41</sup>

No início da sua fala, a educadora afirma que Educomunicação é diálogo entre as áreas da Comunicação e da Educação e, em seguida, entre educador(a)-educando(a). Segundo ela, isto é importante para “[...] primeiro conhecer e depois saber como vai adaptar aquilo para o conteúdo a ser estudado” (informação verbal)<sup>42</sup>.

Também apresenta o campo como uma possibilidade de desconstruir o modelo conhecido tradicionalmente como “comunicativo”, qual seja, emissor-mensagem-receptor. Ou seja, Jê nos apresenta que um dos principais fatores das práticas educacionais é o diálogo.

Se não há diálogo, não há uma prática que seja baseada na relação comunicação-educação. A educadora nos faz lembrar que Kaplún (1998) considera que uma “comunicação dominadora”, que se faz monóloga, vertical, que detém o poder, é unilateral, concentrada em minorias e monopolizada, vai totalmente de encontro a uma “comunicação democrática”, centrada no diálogo, na comunidade, é horizontal, de duas vias e participativa.

Para Jê, um(a) educador(a) deve ser amigo do(a) seu(a) educando(a):

Amigo lembra diálogo e diálogo lembra que todos os envolvidos têm algo a aprender e a

---

<sup>41</sup> Entrevista realizada com Jê no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>42</sup> Entrevista realizada com Jê no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

ensinar. Eu creio que assim deva ser um educador, uma ponte com duas vias, onde o conhecimento é levado de um lado para o outro e vice-versa (informação verbal)<sup>43</sup>.

A educadora aqui reforça a ideia de diálogo, alertando sobre a proximidade entre os(as) educadores(as) e seus(as) educandos(as), onde há a construção de uma relação onde todos aprendem e ensinam. Jê conta que mesmo não tendo planejado trabalhar com educação popular, considera-se mais uma educadora do que publicitária, e gosta de pesquisar sobre o assunto.

Ao ser perguntada como constrói a sua metodologia, ela conta:

Eu faço meu plano de aula, o mesmo plano para todas as oficinas. [...]. Se eu vejo que a turma é muito mais rápida, aí a gente já produz um fanzine e depois é só produzindo mesmo, bem prática. Agora, se eu vejo que é uma turma que gosta mais de discussão, a gente bate um papo sobre várias coisas, sobre temas que eles querem discutir. Discute primeiro, depois vai produzindo, montando. Então, eu penso no primeiro dia, pra [sic] sentir o clima de quem são as pessoas que vão estar lá. Se você levar só um plano, fechadinho e pensar ‘não gente, parou por hoje, isso aqui é o que tem no plano’, não dá certo. Não dá certo se você ficar fechado no cronograma (informação verbal, grifos nossos)<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Entrevista realizada com Jê no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>44</sup> Entrevista realizada com Jê no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

Assim como Maria, Jê deixa claro que seu plano de trabalho é modificado a partir da necessidade identificada na turma, e é nas criações que ela consegue perceber isso. Caso seja preciso, realiza uma discussão maior sobre os temas que podem ser abordados nas produções ou sobre a própria produção. Para ela, sua prática é educ comunicativa pelos seguintes motivos:

Sim, eu pelo menos faço uma discussão muito grande para saber por que a educ comunicação tem que estar dentro da escola. Por que a gente está fazendo aquela oficina? Só pra [sic] eles aprenderem a cortar o papel, colar? Não. Mas é uma coisa pra [sic] eles discutirem **como é que eles pensam aquela mídia e o que é que ela pode ofertar a eles**. Não só pro [sic] mercado de trabalho, mas também eu falo muito do acesso à informação. Eu sou uma pessoa que teve muito acesso à informação por causa dos fanzines, de conhecer lugares da cidade, até mesmo aprender outras línguas através do fanzine. Então eu acho que isso é uma oportunidade de você conhecer várias coisas. E a gente sabe que é com a informação que a gente abre a cabeça, se torna mais crítico, então eu acho que esse trabalho na escola é sim educ comunicação. É um casamento muito legal (informação verbal, grifo nosso)<sup>45</sup>.

No início da sua fala, Jê nos faz pensar sobre a relação educ comunicação e educação escolar, através da qual tanto se conquista e tanto se perde no meio do caminho. Nos dá pistas

---

<sup>45</sup> Entrevista realizada com Jê no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

de que as práticas educacionais devem estimular reflexões e possibilidades de expressar o que os(as) educandos(as) sentem, pensam ou fazem. A educadora também se autoafirma como alguém que muito aprendeu com a mídia fanzines, ao informar que conheceu lugares e, inclusive, aprendeu uma outra língua, um dos motivos que nos fazem crer que se sentiu tocada, no sentido larroseano, pelas práticas da Educomunicação.

Para a Jê, o trabalho prático de um(a) educador(a) deve contar com a pesquisa de metodologias que dialoguem com as necessidades do grupo. Ela conta que, quando esteve no curso de Pedagogia, teve “[...] contato com pessoas (estudantes de Pedagogia) que não sabem nem trabalhar a comunicação numa sala de aula, uma pessoa que não tem noção nenhuma de Educomunicação. [...]. O professor nem sabe da vida do aluno”, nos conta a educadora, que parece querer que mais gente conheça sobre o tema, sobretudo aqueles(as) que estão em formação na Educação (informação verbal)<sup>46</sup>.

Sobre sua relação com os(as) educandos(as) nas oficinas, ela conta o seguinte:

Eu era praticamente um deles (risos). Eu sou pequena, magra, eles achavam que eu era aluna e até mesmo me barravam quando eu ia entrar na escola. Então, a minha conversa com eles era muito **próxima**, mas teve algumas vezes que foi bem difícil ter uma conversa próxima por que eles acabam tendo aquela ideia de que ‘ela é só a minha amiga, não é uma pessoa que está aqui para dar aula, então vamos brincar’. [...].  
**Acho que o que me aproximava mais deles**

---

<sup>46</sup> Entrevista realizada com Jê no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

**era a minha linguagem.** Entender como é que eles falam e utilizar na produção aquela linguagem. Tem alguns professores que ficam dizendo que não podem colocar gíria, eu penso que não, se eles falam desse jeito, por que não colocar nas produções? (informação verbal, grifo nosso)<sup>47</sup>.

Ao mesmo tempo que convida para um contato próximo, a educadora alerta que obteve uma certa dificuldade em administrar o estranhamento de seus(as) educandos(as) com seu posicionamento. Jê realmente tinha apenas um pouco mais de idade que os(as) participantes das suas oficinas, e ainda guarda um jeito empolgado de menina recém-graduada. Contamos isso não para lançar um olhar pejorativo à educadora, mas para que possamos tentar nos colocar no lugar da turma e imaginar uma certa desconfiança daqueles que não estão acostumados com educadores(as) que se coloquem tão perto.

Jê também destaca o que ela considera como uma dificuldade dos(as) participantes: a criatividade.

Eles não têm mais o hábito de escrever livremente. Quando eu dizia que o tema era livre, as pessoas travavam. As vezes a própria escola mesmo, manda tanto você fazer coisas bem específicas ‘você tem que fazer isso, isso e isso, desse jeito’ que acaba barrando esse processo criativo deles. Quando eles encontram uma pessoa que pede para eles criarem, acabam assustados e me dizem: ‘mas isso aí eu nunca

---

<sup>47</sup> Entrevista realizada com Jê no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

aprendi', 'já cortaram minhas asas' (informação verbal)<sup>48</sup>.

Aqui, Jê traz pontos importantes para fazer referência às práticas educacionais, quais sejam, a liberdade e a criatividade. Não falamos aqui da liberdade de fazermos apenas o que quisermos, mas aquela que nos permite criar possibilidades, estratégias, falar sobre temas que costumeiramente alguns ambientes educativos não permitem. Liberdade e criatividade também são pontos fundamentais da Educação que Jê identifica como importantes em sua prática.

Perguntamos se ela acreditava que sua forma de trabalhar havia auxiliado no sentido de estimular o exercício da cidadania desses meninos e meninas, ao que a educadora respondeu:

Eu acho que, como aconteciam situações em que os meninos reclamavam da merenda escolar, eu perguntava qual era o problema, se é por que não tinha merenda ou se era a qualidade. Se eles me diziam que era porque estava salgada demais, então era uma coisa que poderia ser resolvida na escola. Então, quando a gente falava sobre isso eu via que surgia um interesse de saber e entender mais, de participar mais. [...] estas discussões geravam uma certa participação deles que querendo ou não, gera uma discussão de cidadania (informação verbal)<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> Entrevista realizada com Jê no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>49</sup> Entrevista realizada com Jê no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

Estimular que nossos(as) educandos(as) reflitam sobre sua realidade e se movimentem para mudá-la ou fortalecê-la é prática da Educomunicação. Com a inserção da Comunicação e de suas mídias nas práticas pedagógicas, as possibilidades de expor estas reflexões só aumentam seu alcance. Cabe às práticas educacionais problematizar o uso das mídias e estimular relações entre o que vivem e o que produzem.

Para a educadora, algumas escolas não entenderam o processo do projeto, e afirma ter havido falta de interesse, assim como descaso:

Eles (escola) não entendem que os meninos estão ali gravando um vídeo e estão aprendendo uma coisa maior que aquilo, acham que eles estão brincando. Também dão autonomia de menos aos alunos, as escolas são muito desconfiadas com os alunos (informação verbal)<sup>50</sup>.

Mais uma vez a educadora fala sobre o sentido da autonomia dos(as) educandos(as) e sobre a falta de diálogo, quando desconfia que a escola não entende que práticas que utilizem papel, cola e caneta, por exemplo, podem ser educativas e reveladoras também para jovens do ensino médio. Porém, ao mesmo tempo que critica a pouca liberdade dada aos(as) estudantes, Jê se coloca no papel da comunicadora que também aprende com a escola, e diz: “[...] às vezes é muito mais os professores que ajudam o comunicador a entender certo público, né? Acho que é muito legal por conta disso”. Em outro momento da entrevista, Jê conta que, com os(as)

---

<sup>50</sup> Entrevista realizada com Jê no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

professores(as) e alunos(as), realizou uma campanha de manutenção dos livros da biblioteca de uma das escolas. É a energia se renovando (informação verbal)<sup>51</sup>.

A entrevistada também fala sobre um tema cujo de forte interesse percebeu em seus(as) educandos(as): a internet.

A gente tá [sic] falando sobre um fanzine, eles querem falar de internet. A gente tá [sic] ali escrevendo para um portal (site), eles querem falar sobre a relação deles com internet. Acho que esse é o assunto da moda, né? Internet, Facebook... (informação verbal)<sup>52</sup>.

É interessante observar que, mesmo os(as) educandos(as) interessando-se pelas mídias eletrônicas e suas redes sociais, a educadora observa que viu a produção continuada de fanzine, mídia que utiliza tecnologias mais artesanais. “Eu fiz oficina numa escola e no outro ano, já na segunda fase do projeto, um menino vem me mostrar um fanzine que fez. Então, alguém vai impactar” (informação verbal)<sup>53</sup>.

A referida educadora mostrou-se bastante comprometida com suas oficinas, mesmo nunca tendo aprendido em outro espaço como criar metodologias educativas com o uso da mídia e da Comunicação. Em sua trajetória de formação, observamos sua relação com uma visão popular da Comunicação e o interesse em pesquisar Educomunicação. Em

---

<sup>51</sup> Entrevista realizada com Jê no dia 8 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>52</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>53</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

suas falas, observamos fortemente a relação com o diálogo e a autonomia nos processos formativos, dando-nos pistas do que poderíamos ter ao construir um ecossistema comunicativo nas escolas por onde passou.

### **3.2.3 Esperança**

Esperança foi o nome escolhido por mim para a próxima educadora. Nosso encontro aconteceu no dia 30 de janeiro de 2014, às 9h30, em Fortaleza (CE), mais especificamente em minha casa. Nossa conversa gravada durou cerca de trinta e cinco minutos. Ela é uma pessoa muito próxima a mim, e isso justifica o local da entrevista. O convite, pois, foi aceito prontamente. Além de morarmos em bairros vizinhos, já trabalhamos juntas em projetos que envolvem Comunicação e Educação. Mesmo com esta proximidade, nunca conversamos especificamente sobre as questões colocadas nesta pesquisa. Isso criou a novidade e fez com que nossa aproximação não fosse um problema. A entrevista ocorreu bem e, devido a todo sentimento e emoção demonstrados em suas falas, algumas de suas palavras me emocionaram também no momento da entrevista. Esperança tinha 28 anos quando conversamos, é jornalista e trabalha em duas funções bem diferentes: é assessora de comunicação e de imprensa em um órgão público, mas também atua como educadora de projetos sociais com Comunicação e Educação. Ela nos contou que, embora não tenha planejado ser uma educadora, percebeu-se ministrando formações em

Educomunicação: “[...] e fui vendo que era aquilo que eu queria fazer o resto da vida, aí passou a ser um objetivo e um projeto de vida mesmo. É isso que eu quero fazer” (informação verbal)<sup>54</sup>.

A educadora ministrou várias oficinas durante o projeto, a saber: webrádio, educação ambiental e produção para a internet. Como já havia trabalhado em projetos que discutiam a relação da Comunicação com a Educação antes do Entrelace, Esperança já conhecia o termo Educomunicação. Sobre a maneira como tal contato se deu, ela afirma:

Eu trabalhava com educomunicação muito antes de saber o que era educomunicação exatamente. [...]. Uma pessoa falou aqui, outra ali, curiosidade, fui lendo... Aí quando eu comecei a fazer meu trabalho em Horizonte (município da Região Metropolitana de Fortaleza-CE) pra [sic] escrever o projeto, aí eu fui pesquisar um pouquinho mais, pra [sic] aprofundar, pra [sic] ter uma justificativa, toda essa coisa... Aí com o tempo fui aprimorando (informação verbal)<sup>55</sup>.

A surpresa ao se perceber educadora nos parece familiar, pois o campo que se forma ainda possui muitas pessoas que não se veem realizando trabalhos que contemplem a relação comunicação-educação. Conhecer mais sobre Educomunicação parece ser uma necessidade recorrente das educadoras entrevistadas. Acreditamos que isto se deve à

---

<sup>54</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>55</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

abrangente quantidade de projetos que une as duas áreas na cidade de Fortaleza e no estado do Ceará.

### Para Esperança, a Educomunicação

[...] é uma coisa difícil de você definir. [...] pensando no que eu faço, a Educomunicação é nada mais do que você usar estas ferramentas de comunicação pra [sic] transformar um ambiente originalmente educativo - pode ser escola ou pode ser qualquer outro ambiente - em um local mais... (pensando). Como é que eu posso democratizar a comunicação na escola? Uma comunicação colaborativa, participativa... Então, pra [sic] mim, a comunicação vai chegar para complementar aquele espaço educativo. [...] E aí eu acho que a hora que a gente chega e vai lá, primeiro conhecendo a escola, conhecendo os meninos, né? Querendo saber o que eles querem, o que eles gostariam de fazer (informação verbal)<sup>56</sup>.

Aqui a educadora nos apresenta um pouco mais sobre o que conhece da Educomunicação. Reflete, a partir da sua prática, que o campo se traduz nas produções que envolvem: a) discussões sobre o uso das mídias e sobre a democratização da comunicação; b) criação de condições para uma comunicação colaborativa e participativa; e c) envolve a comunicação entre escola-educador-educando, respeitando seus conhecimentos e interesses.

A educadora considera que um(a) educador(a) precisa estar disposto(a) a reinventar-se, criando metodologias

---

<sup>56</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

que estejam a serviço do espaço educativo e do grupo participante:

Em primeiro lugar, ele deve saber que cada escola, cada lugar, cada ambiente que ele for é diferente. [...]. Tem que ter a mente aberta pra chegar lá e identificar o que aquele lugar e aquelas pessoas precisam. [...]. Tem que ser aberto (informação verbal)<sup>57</sup>.

Sobre a construção da sua metodologia, a educadora diz que

A primeira coisa é saber o que eles (instituição que a contrata) esperam que a turma fique sabendo até o final da oficina. [...]. Mas o grosso mesmo do planejamento a gente só vai fazer depois do primeiro dia de oficina, que é quando você chega lá, conhece a turma, conhece o ambiente, vê o que eles querem fazer com aquilo. Eu costumo fazer assim, tudo muito prático, [...] na verdade eles só vão aprender e fixar aquilo quando eles fizerem, é o que eu acho. Às vezes eu até fico na dúvida se eu não peço muito nisso, de focar muito na prática, as vezes eu acho que tenho que ter um equilíbrio, mas eu ainda vou encontrando no caminho (informação verbal)<sup>58</sup>.

De maneira muito aberta ela nos fala que ainda está construindo sua prática educacional, mas que já tem uma

---

<sup>57</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>58</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

forma de pensar seu plano de oficina. Como ela mesma conta, antes de tudo Esperança observa a demanda e a proposta do projeto, posto que educadores(as) populares também têm objetivo e conteúdo de trabalho. Posteriormente, após o primeiro contato com a turma, a educadora consegue ter um panorama melhor para reconstruir seu plano de oficina. Outra questão trazida em sua fala é a dimensão prática das produções, que pode ser lida por nós também como processo, onde as tentativas e as aprendizagens vão mudando e se adequando às vontades e às necessidades a todo instante. Ao mesmo tempo que aprendem sobre as técnicas de um programa de rádio, por exemplo, os(as) educandos(as) discutem e rediscutem temas, formatos e conteúdos (informação verbal)<sup>59</sup>.

Para construir seu planejamento inicial, Esperança diz que leu muitos textos do professor Ismar de Oliveira, do Núcleo de Comunicação e Educação, da Universidade de São Paulo (NCE-USP), mas que não costuma realizar leituras para cada oficina, a não ser que tenha questões mais específicas que queira conversar com a turma. Pergunto se considera ser uma prática educomunicativa aquela desenvolvida no projeto:

Eu digo pra [sic] eles: ‘Isso aqui é uma agência de comunicação. Tem um monte de empresa que não tem nada parecido com isso e vocês estão usando pra colocar a escola toda pra se comunicar’.[...]. Você tem que estimular essa parceria, por que com certeza os estudantes tem alguma coisa pra ensinar e os professores também. [...]. Aí os papéis se invertem. É o que

---

<sup>59</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

eu acho mais interessante dessa descoberta (informação verbal)<sup>60</sup>.

Ao conversar com seus(as) educandos(as), Esperança parece incentivar o uso das mídias para a criação e o fortalecimento do ecossistema comunicativo escolar, onde todos aprendem juntos e o(a) educando(a) surge como um(a) ensinante – tanto no que diz respeito às tecnologias quanto na produção de conteúdo.

Para a entrevistada, o trabalho prático de um(a) educador(a) é, sobretudo, estar próximo e acompanhar o processo de construção daquela aprendizagem:

Acho que a gente tem que ser meio que a ferramenta daquele negócio, a gente tem que estar só no meio do caminho pra [sic] aquilo que está acontecendo. Tentar compartilhar essas ferramentas com eles. Eu tenho as ferramentas de comunicação, por que eu trabalho com comunicação. Então eu tenho que... não é nem ensinar pra [sic] eles, porque muitas vezes eles já sabem aquelas coisas, basta eles descobrirem que ‘ah, eu sei isso, então isso eu posso usar pra [sic] fazer aquilo’. Então, é compartilhar com eles essas ferramentas que eles vão utilizar para trabalhar com a comunicação dentro das escolas. Por isso que digo: ‘Gente, eu não fiz nada, tô [sic] aqui só caminhando junto com eles’ (informação verbal)<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>61</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

Para Esperança, o(a) educador(a) é uma ponte que facilita o processo de descobertas que, ao mesmo tempo que divide sua sabedoria, estimula os(as) educandos(as) a ensinarem o que já sabem, bem como aprendam sozinhos(as) e uns(as) com os(as) outros(as). Partindo, assim, do pressuposto que a turma também traz conhecimentos adquiridos dentro e fora dos laboratórios de comunicação.

[...]. Por isso eu acho que as oficinas da gente começam do inverso de como começa uma aula. Primeiro, a gente pergunta o que eles sabem sobre isso, o que querem saber. A primeira coisa é levar em consideração o conhecimento que a turma já tem e começar a trabalhar a partir daquilo, valorizar aquele conhecimento que eles já têm. Eu acho que o principal é isso (informação verbal)<sup>62</sup>.

No que diz respeito ao diálogo ocorrido durante as oficinas, a educadora conta que tenta realizar uma interação próxima: “Eu me identifico muito com eles e acho que eles se identificam comigo. [...]. Eu acho que realmente pra [sic] você entrar no mundo deles não precisa ser de cima pra [sic] baixo, dá pra [sic] ser de forma horizontal” (informação verbal)<sup>63</sup>.

Para Esperança, seu principal desafio foi o contato com a escola. Em uma delas, inclusive, a rádio estava instalada na sala da diretoria. “Como os meninos vão falar o que quiserem do lado do diretor?”, perguntava-se Esperança. A profissional

---

<sup>62</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>63</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

nos informou que questionou a diretoria sobre isto, uma vez que é preciso que os(as) educandos(as) tenham liberdade para se comunicar.

Então tem coisas que a gente encontra que são mais difíceis de lidar, mas a questão natural da oficina é que a gente vai aprendendo juntos com os meninos. Esse tipo de coisa que é mais difícil (informação verbal)<sup>64</sup>.

No que concerne aos(às) participantes, Esperança avalia que o mais desafiador para eles foi saber como representar todos(as) os(as) outros(as) alunos(as) da escola:

[...] O que a gente diz é pra [sic] eles darem um jeito do pessoal participar, façam enquetes, reuniões, apresentações, chama o pessoal pra [sic] assistir. [...]. Só deles estarem juntos com a direção e os professores pensando isso, eles (educandos) darem opinião e os professores e o diretor incentivando, eu já achei um avanço muito grande (informação verbal)<sup>65</sup>.

Nesta fala, a educadora nos apresenta a forma com a qual lidou com a turma para criar instrumentos de representação e de audição do maior número de pessoas da escola, mas deixa claro que perceber o movimento da turma interagindo com outros colegas, com professores e diretoria foi uma conquista.

---

<sup>64</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>65</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

Esperança acredita que sua prática auxiliou no sentido de incentivar o exercício da cidadania desses meninos e meninas:

Acho que sim, porque durante as oficinas, por mais que fosse rádio, internet, vídeo, qualquer coisa, tanto eu como os outros educadores, a gente sempre tentou trazer estas questões como tema pros [sic] programas.[...]. Então, esse tipo de discussão que é bem do dia a dia deles a gente tentava trazer para a oficina. Acho que isso incentiva um pouquinho e ajuda um pouquinho (informação verbal)<sup>66</sup>.

Ela não é a primeira educadora a dizer que, nas discussões das oficinas, enfatiza temas próximos aos(as) educandos(as). Para ela, esta ação lhes faz refletir sobre a realidade que está à sua volta, no bairro ou na própria escola e os estimula a produzir conteúdos que estejam em consonância com estas questões próximas, além de fortalecer processos de cidadania.

Perguntamos se Esperança considera ser possível trabalhar Comunicação na escola. Ela responde de maneira segura que sim, e que, em algumas escolas, a turma começava com cerca de vinte pessoas e às vezes diminuía para três educandos: “Aquele aluno que continua fazendo sempre consegue arrastar mais colegas. É aquela história, se você conseguir que um deles perceba que pode fazer isso, eu acho

---

<sup>66</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

que já é um avanço", destaca a educadora (informação verbal)<sup>67</sup>.

Sobre a produção de seus(as) educandos(as), Esperança anima-se ao contar que eles(as) adoravam produzir vídeos que mostrassem sua dança predileta, o *free step* (um tipo de dança com grande movimento dos pés). "É uma forma deles de expressão, da cultura do que eles gostam. Eles fazem uma gravação com câmeras de vários ângulos, cada uma com efeito diferente, é muito massa!", anima-se ao fazer tal afirmação (informação verbal)<sup>68</sup>. Ao ver a educadora falando da empolgação de seus(as) educandos(as), percebe-se como pode ter sido este processo de produzir uma mídia que esteja em diálogo com sua vontade, que seja realizada do seu jeito.

Você percebe muito essa mudança eu acho que é na **autoestima** mesmo, a segurança que eles começam a ter, quando eles percebem que conseguem fazer uma coisa que é importante. [...] O que a gente quer é isso, que eles **encontrem o que eles já têm**, mas não sabem, entendeu? (informação verbal, grifos nossos)<sup>69</sup>.

Esperança fala qual o impacto percebido por ela em suas oficinas. Apresenta uma percepção sobre a autoestima dos(as) seus(as) educandos(as) e sobre o desejo de valorizar seus conhecimentos – ponto trazido outras vezes nas suas falas – e, com a ajuda do(a) educador(a), conseguir ressaltar isso.

---

<sup>67</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>68</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>69</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

Ao perguntarmos se as escolas entenderam os processos do projeto Entrelace, Esperança nos diz que alguns professores desdenharam as produções, chamando-as de “bagunça”: “Mas essa bagunça é um vídeo que eles estão produzindo que depois eles vão postar e você vai ver o resultado. Deixa eles bagunçarem um pouquinho”, conta a educadora sobre seu diálogo com os professores. A relação de aprendizagem e ludicidade está presente nas práticas educomunicativas. De maneira a demonstrar compreensão acerca disso, Esperança ressalta esta ligação com suas práticas (informação verbal)<sup>70</sup>.

Ela nos aponta várias vezes durante sua fala o quanto a autonomia e a valorização dos conhecimentos dos(as) educandos(as) precisa ser trazido para as práticas pedagógicas da Comunicação. A educadora fala alegria e entusiasmo sobre o que faz e sempre reforça o quanto ainda tem a aprender. Emocionou-se várias vezes durante a entrevista, ao contar das transformações que percebeu naqueles meninos e meninas que participaram das oficinas. Também comenta com muito carinho sobre vários momentos de sua trajetória como uma educadora de prática educomunicativa. Ela mantém contato com alguns(as) educandos(as) mesmo depois das oficinas, indo visitá-los na escola, e, até hoje, mesmo de longe, pelas redes sociais, mantém-se presente.

---

<sup>70</sup> Entrevista realizada com Esperança no dia 14 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

### 3.2.4 Gonçalo

No dia 30 de janeiro de 2014 encontrei-me com Gonçalo na praça de alimentação de um shopping de Fortaleza (CE). Marcamos às 18h e conversamos com a câmera ligada por trinta e nove minutos. Gonçalo não foi o nome escolhido pelo nosso educador entrevistado. Solicitamos que ele também pensasse sua identidade na pesquisa, mas ele não nos respondeu a tempo, então, devido ao momento disponível, demos-lhe este. Uma vez ouvi que este nome próprio significava algo como “alguém que esteve na guerra” e, por tanto falar na luta dos movimentos sociais, assumi que este poderia ser um bom nome para ele.

Esta entrevista me marcou muito por vários motivos. Um deles foi como aconteceu. Eu não queria fazer nenhum encontro numa praça de alimentação de shopping, mas aquele era o único lugar possível para o entrevistado, e atendi a um pedido dele. Ele atrasou-se quase meia hora e, por alguns momentos, achei que não chegaria.

Depois que a câmera foi ligada aconteceu mais um contratempo: um pequeno *show* de voz e violão se iniciou próximo ao local onde estávamos. Não havia outro lugar, mas conseguimos nos concentrar e o resultado foi muito interessante. Embora tenha ocorrido com este incômodo, a entrevista aconteceu de maneira considerada por ele como confortável.

Apreendi muito com o educador, que conheci mais jovem, quando fui educadora de uma ONG. Não mantivemos contato próximo antes nem depois da entrevista, mas o fato de nos conhecermos nas ações dos movimentos sociais ajudou na hora do convite.

Gonçalo tinha 26 anos quando nos encontramos, é graduado em Artes Visuais pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE), trabalhou no comércio, depois com arte-educação, com vídeo, rádio e em projetos sociais. “Sou arte-educador. Eu ministrava oficinas de intervenção urbana, pintura, desenho, encadernação artesanal” (informação verbal)<sup>71</sup>, nos conta. Durante sua fala, cita várias vezes o fato da mãe ser professora e como isso influenciou sua forma de ver a educação; por vezes se orgulha disso, por vezes tece críticas às abordagens pedagógicas da mãe.

No Entrelace deu oficinas de vídeo e, embora conheça o termo Educomunicação, afirma que não tem conhecimento teórico sobre o campo: “É um termo que conheço mais por estar no meio de pessoas da comunicação e também de ONGs e entidades que trabalham com esse termo” (informação verbal)<sup>72</sup>.

Pergunto o que, para ele, é Educomunicação, ao que ele responde:

Educação e comunicação... Aí você pensa assim: 'Ah, é um método de educação a partir da comunicação ou da comunicação a partir da educação'. Então, imagino um termo que venha a não limitar o que cada um é, mas na verdade tirar esse limite entre um e outro e fazer com que um entremeei o outro. Que o ato de comunicar seja um ato educacional também. O fazer, o processo... tudo isso esteja em desenvolvimento, junto com educação. Ou seja,

---

<sup>71</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>72</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

é comunicar educando, é aprender comunicando também. É assim que visualizo (informação verbal)<sup>73</sup>.

Gonçalo nos traz um conceito bem aberto do que seria Educomunicação. O educador arrisca-se a falar de um encontro entre dois campos – Comunicação e Educação - que se expandem, se confundem. O entrevistado nos fala também de processo, algo fundamental para a prática educacional e, ao definir o papel de um educador, explica:

[...] eu acho que são três aspectos: tem que ter relação com a comunicação, com a educação e o terceiro aspecto é que ele tem que ter uma relação com o social. Tem que ser uma pessoa que sabe se socializar com outros grupos e, de preferência, tenha certa inserção no social, no movimento social, né? [...] Assim, de se intrometer nessa prática e de **entender ela como uma prática política** e ao mesmo tempo fazer com que ela seja um **método educativo para si e para os outros**. [...]. Às vezes eu percebo que existem muitas pessoas que assumem esse termo [...], talvez pessoas que venham da comunicação. Que venham de uma área de estudos, mas não têm uma inserção na prática, dentro de uma comunidade (informação verbal, grifos nossos)<sup>74</sup>.

Para Gonçalo, como dito acima, existem três aspectos que fazem parte da prática de um(a) educador(a):

---

<sup>73</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>74</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

relação pessoal com a comunicação, com a educação e com as lutas sociais. Esta definição nos parece, para além de prática, algo que define Gonçalo e as educadoras entrevistadas até aqui. Todas as pessoas que entrevistamos atribuíram à prática educacional um papel político, em consonância com as relações sociais, culturais e econômicas de seus(as) educandos(as): “[...] de se introjetar nessa prática e de entender ela como uma prática política e ao mesmo tempo fazer com que ela seja um método educativo para si e para os outros”, afirma o entrevistado (informação verbal)<sup>75</sup>.

Gonçalo nos apresenta ainda, de maneira acentuada, o papel político do(a) educador(a). Expõe sua opinião sobre a relação pessoal que um profissional de prática educacional precisa ter com a conjuntura política e social que está ao seu redor. Afirma que é preciso ter uma relação próxima com a realidade de seus(as) educandos(as), dentro da comunidade onde seu trabalho está localizado.

Este ponto trazido pelo educador aparece como questão central em sua fala, veremos outras vezes ele reforçar a relação da militância social com a educação. Talvez por sua relação com os espaços que ocupou nos movimentos sociais.

Após esta questão, perguntamos se Gonçalo considerasse um educador e por quê. Ele responde:

[...] trabalhei em projetos que lidam com esse termo e acho que desenvolvi algo que deu pra [sic] se comunicar com os alunos e ter uma espécie de retorno e discutir isso. Se fui capaz de desenvolver isso minimamente dentro dessas realidades educacionais, eu creio que eu possa

---

<sup>75</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

ser educador também. [...]. Eu não poderia dizer que sou educador sem por exemplo ter algumas respostas mais específicas sobre como se dão alguns resultados, como se dão certos processos (informação verbal)<sup>76</sup>

Gonçalo define que uma prática educacional deve comunicar-se com os(as) educandos(as) e ver neles(as) sinais de inquietação, alguma mudança. Vemos seu receio em considerar sua prática como sendo educacional e entendemos que isto parece ser um reflexo do cuidado e da importância que ele dá à mesma.

Perguntamos se a decisão de ser um(a) educador(a) foi uma escolha consciente ou foi algo que aconteceu sem planejamento. Gonçalo nos responde que ele escolheu trabalhar com algo que gerasse conhecimento, movimento de ideias e que a opção pela educação teve influência da sua mãe e da sua avó, que também eram educadoras, conforme já citado aqui.

Em um outro momento do roteiro de perguntas, questiono se ele recebeu alguma outra formação específica para ministrar estas oficinas:

Não, tudo foi conhecimento que eu fui adquirindo por conta de outros coletivos que participei. Isso é interessante por que parece que de algum modo esses conhecimentos me valerem mais do que conhecimentos de pessoas que as vezes vem de uma formação específica disso (informação verbal)<sup>77</sup>.

---

<sup>76</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>77</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

O que Gonçalo chama de coletivo são grupos de pessoas que se organizam para discutirem temas como arte, direitos, religião, violências, dentre outros. Para ele, é preciso adquirir interesses diversos sobre realidade, vida, arte, relacionar-se com o outro. Tais conhecimentos não estão somente na universidade, mas também em grupos organizados, instituições da sociedade civil, movimentos sociais e coletivos.

Chegando à questão de como o educador prepara sua metodologia, ele afirma o seguinte:

[...] eu vou dar uma oficina de roteiro, então faço uma pesquisa sobre roteiro, eu revejo meus conceitos acerca de roteiro e vejo o que a grade pede. Mas o fator condicionante principal é o **primeiro dia** de aula. Em cada curso eu converso com todos os alunos, sobre quem são eles, antes de tudo, e em cada módulo procuro saber **o que eles têm de conhecimento** ou a **relação afetiva** ou qualquer coisa que seja sobre aquele tema. Por que a partir daí é que eu vou desenvolver, de fato, o que aquele tema vai ser pra [sic] eles. Por que as vezes pode ser uma coisa muito simples, uma coisa mais complicada, mas tem que ter essa **via de mão dupla** e **saber o que eles esperam daquilo e como eles querem construir aquilo** (informação verbal, grifos nossos)<sup>78</sup>.

Consultar e cuidar do conteúdo previsto no projeto, prevendo pesquisas sobre o tema que será abordado, e, principalmente, identificar os conhecimentos dos(as)

---

<sup>78</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

educandos(as) e quem eles são, quais seus laços de afeto, o que eles esperam e querem construir no momento da oficina: todas estas questões são trazidas na fala de Gonçalo e entendemos como fundamentais para uma prática educomunicativa. Estes pontos já foram mencionados pelas outras educadoras e são reforçadas por Gonçalo, o que nos faz acreditar que, juntas, essas vozes constroem um coro ao redor da prática educomunicativa.

Perguntamos se ele utiliza bibliografia para o preparo de suas oficinas, e Gonçalo responde que o faz nas seguintes ocasiões:

Se eu tiver uma dificuldade muito grande com o tema... depende muito... por exemplo, roteiro eu geralmente pego bibliografia, mas se eu vou trabalhar com câmera, **eu trabalho com outras coisas**, são noções mais de **espacialidade, de corpo. É muito de quando a coisa tem a ver com o corpo e quando tem a ver com a técnica** (informação verbal, grifo nosso)<sup>79</sup>.

Assim, o entrevistado fala da sua necessidade de recorrer a livros para preparar suas oficinas. Como ele mesmo nos diz, também trabalha com “[...] noções mais de espacialidade, de corpo. É muito de quando a coisa tem a ver com o corpo e quando tem a ver com a técnica” (informação verbal)<sup>80</sup>, ou seja, além de não supervalorizar as produções com as mídias, o educador dá uma especial importância para as questões ligadas ao subjetivo, ao corporal, à relação com o outro.

---

<sup>79</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>80</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

Questionamos também se o entrevistado considera que o trabalho realizado nestas oficinas pode ser considerado Educomunicação, ao que ele ressalta:

Na verdade, eu acho que pode ser Educomunicação. Na minha oficina eu tento fazer esse limiar entre educação e comunicação. Eu imagino também que podem haver professores que sejam extremamente técnicos e que não conseguem colocar esse **teor educativo** ou esse teor de uma certa **discussão social** que eu digo que é pertinente ao tema, sabe? (informação verbal, grifos nossos)<sup>81</sup>.

Nesta fala, o educador toma o cuidado de colocar a responsabilidade para o(a) educador(a) que está à frente da realização da oficina. Deixa claro que alguns professores(as) – e também educadores(as) – preferem deixar as questões técnicas acima de temas que dialoguem com seu cotidiano e tenham uma urgência política e crítica, como o “teor educativo” e a “discussão social” que grifamos acima. Ou seja, as práticas ocorridas nas oficinas do projeto podem ter sido educacionais se os(as) educadores(as) do projeto Entrelace e os(as) professores(as) das escolas tiverem priorizado as discussões sociais, em detrimento das práticas puramente midiáticas.

Mesmo já tendo enfatizando as questões de conteúdo e os processos das oficinas, o educador também nos fala que o uso das mídias é importante, e que um educador

---

<sup>81</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

[...] tem que saber, de algum modo, apresentar a técnica, seja qual for a linguagem que ele está trabalhando dentro da comunicação, a linguagem ou a mídia. Tem que ter uma noção técnica e tem que ter também uma certa noção de comunicação, de metodologia educativa, assim... pensar que esse processo é pedagógico entremeadado muito fortemente com essa questão técnica (informação verbal)<sup>82</sup>.

Gonçalo não deixa de fora as noções técnicas que um(a) profissional que trabalha com oficinas educacionais precisa ter. Para ele, elas são importantes para que as produções estejam em consenso com as discussões políticas daquele lugar e daquelas pessoas envolvidas; são uma ferramenta, uma possibilidade. Além disso, o educador fala também que este(a) profissional deve ter uma prática pedagógica ligada ao processo das produções.

Ainda sobre sua prática, Gonçalo afirma que tenta o máximo possível trazê-la para perto da Educação Popular.

Por exemplo, uma coisa que eu faço que as vezes as pessoas estranham... [...]. Eu tô [sic] tirando uma onda, ao mesmo tempo que eu tô [sic] fazendo o que eles fazem entre eles. Eu tô [sic] percebendo como é que eles se relacionam, que eles tiram onda com eles mesmos, que eles falam entre eles, quando eles dão carão (lição de moral) entre si, tiram onda também. Então, eu tento perceber e entender esses movimentos e tento meio que brincar com eles dentro dessa lógica também. Percebo que

---

<sup>82</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

eles me respeitam mais assim. [...]. Eu descontrolo um pouco pra [sic] tentar entrar na lógica deles (informação verbal)<sup>83</sup>.

Para Gonçalo, aproximar-se de seus(as) educandos(as) é importante para obter respeito e estabelecer melhor a comunicação com a turma. Neste ponto, ele concorda com as educadoras Jê e Esperança, posto que todos(as) dão importância a esta relação de proximidade, incluindo fatores como a linguagem. O educador retoma a relação política da prática educacional ao colocá-la em diálogo com as necessidades da comunidade e ao aproximar-se da mesma.

Perguntamos quais as dificuldades enfrentadas no processo das oficinas. Gonçalo nos responde que as adversidades encontradas no projeto Entrelace não são muito diferentes daquelas encontradas por um(a) professor(a) regular da escola.

Existe um desafio de ficar explicitando como é o processo pra eles, às vezes eu acho que o professor não sabe como fazer isso, como mostrar pra eles que existe uma **trajetória se traçando ali** e que existe um objetivo e que meu objetivo é conseguir **terminar o módulo**. Se a gente parar em determinado ponto, ele vai se encaminhar pra [sic] um objetivo mais torto ou vai se encaminhar pra [sic] outra coisa que não é nosso objetivo. Às vezes é só uma conversa. [...] eu dava aqueles **sermões**

---

<sup>83</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

**clássicos** também acredito em algumas coisas clássicas (informação verbal, grifos nossos)<sup>84</sup>.

Nesta fala estão presentes muitas questões que podemos encontrar também numa conversa com professores(as): uma delas é o conteúdo que precisa ser cumprido em um determinado prazo; a segunda é o diálogo, chamado na fala acima de necessidade de um “sermão clássico”. Ao mesmo tempo que fala em valorizar os afetos, também entende que precisa ser duro, em alguns momentos.

Gonçalo também fala das dificuldades dos(as) educandos(as):

Você dá a técnica, a linguagem e o conteúdo e espera que eles lhe tragam um resultado em torno disso, que desenvolvam material, que eles criem e é claro, isso é o objetivo ideal, mas no recorte que a gente trabalhava eu acho que isso é esperar demais. [...]. Eles precisam de um diretor, de alguém que coordene aquilo ali ou várias mentes pensantes. No caso do Entrelace, tinha um professor (da escola) que se aproximava minimamente, mas ele não se aproximava o tempo todo pra [sic] dizer a linha (tipos de produção) que a escola estava trabalhando, quais os problemas que surgiram. Esses meninos, eles precisam deste tipo de atenção, entende? (informação verbal)<sup>85</sup>.

Um dos pontos que mais nos chama atenção nesta fala é o alerta que o educador faz para o público das suas oficinas.

---

<sup>84</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>85</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

Ele nos fala que é “esperar demais”, ao se referir a um grupo de adolescentes e jovens vulneráveis social e economicamente que estão com a presença constante de diversas violências. Para Gonçalo, portanto, é preciso um acompanhamento mais permanente, próximo e presente. Estas questões podem ser contempladas em espaços que criaram a gestão dos seus ecossistemas comunicativos, para ter acompanhamento permanente a todos os envolvidos no ambiente educativo.

Gonçalo nos responde se acredita que sua forma de trabalhar auxiliou no sentido de fomentar a prática da cidadania em seus(as) educandos(as):

Sim, acredito. Durante o processo, aconteceram as manifestações de junho. E naquele momento tinha um processo midiático fortíssimo, né? [...]. Eles tinham dúvidas e ao mesmo tempo eu queria mostrar que estava acontecendo um **outro tipo de mídia** ali. [...]. E aí eles passaram a ir pras [sic] manifestações por conta própria, querer [sic] postar fotos das manifestações, mostrando que isso era interessante, que **a gente tinha que discutir isso mesmo** e eles já começaram a ver isso como um **processo de apropriação midiáticas** (informação verbal)<sup>86</sup>.

As manifestações de junho de 2013 marcaram a história do país; as oficinas de Gonçalo aconteceram exatamente naquele momento. Para o educador, não havia como não discutir sobre um tema que era recorrente na imprensa, nos corredores da escola, em vários espaços da cidade. O que ele apresentou aos seus(as) educandos(as) foi uma forma de trazer

---

<sup>86</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

esta participação com: a) um olhar crítico e atento sobre os conteúdos midiáticos que mais apareciam nas redes comerciais de comunicação e b) um momento importante para que seus(as) educandos(as) pudessem participar do momento político e realizar seus próprios registros.

Também perguntamos se ele gosta da escola que temos hoje, já que os(as) educadores(as) estiveram, durante todo o projeto, dentro de espaços escolarizados. Gonçalo critica:

Cara, a escola tem muitos problemas, não sei se eu gosto (sorri). Eu gosto do contexto de estar em comunidade, eu gosto de sala de aula, de estar perto dos alunos, daquela energia toda que existe, mas a escola segue padrões que ela não consegue mais lidar, que estão ultrapassados e que ela não consegue entender, né? [...]. Eu mudaria assim... A escola tem que ir pro [sic] mundo, sair daquele ambiente fechado, que não se comunica com o mundo. Às vezes é o mundo mesmo, mas as vezes o mundo é bem ali do outro lado do muro, saca? As vezes os meninos fogem da escola. Numa das aulas que eu dei pro [sic] Entrelace eu vi os meninos pulando o muro da escola pra ir, sei lá... jogar bola, ir fazer qualquer coisa. Por que a rua é mais interessante? [...]. Ainda tem aquela visão de que eles não fazem coisas interessantes na rua, como se eles estivessem fazendo uma coisa errada, mas o que é uma coisa errada? [...]. Eu acho que tem que mudar tudo, metodologia, espaço, campo de conhecimento, a forma como eles se entrecruzam, se não a gente está fadado a uma morte da educação ou uma monotonia, sem revigorar outros conhecimentos, sabe? (informação verbal)<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

Gonçalo foi o educador que mais nos trouxe um olhar sobre a escola. Mais à frente, completa:

Acho que falta uma certa comunicação dos diversos setores que compõem a escola, sabe? É gestor, é professor, aluno, e os pais. Não existe comunicação entre estes grupos. Talvez se esta comunicação fosse estabelecida conseguiríamos romper esta barreira que to falando de perceber o que essa comunidade tem de importante, quem são esses pais, o que eles fazem? No que eles trabalham ou não... e aí a gente ia descobrir outras potências (informação verbal)<sup>88</sup>.

Fala de um espaço de pessoas que não se comunicam com outros espaços e com aqueles(as) que fazem parte dele, nos fazendo acreditar mais ainda que um ecossistema comunicativo passa a ser mais do que urgente no contexto escolar. A partir da criação de ecossistemas comunicativos escolares, é possível desenvolver uma comunicação privilegiada e planejada, incluindo todos(as) que fazem parte daquele espaço. Perguntamos ao educador se ele considera ser possível trabalhar com a Comunicação em um ambiente escolar. Ele responde:

É possível e necessário. [...] existe uma comunicação prévia que eu acho ser essa que a gente tem que trabalhar cada vez mais, que é a comunicação da micropolítica mesmo, **do eu**

---

<sup>88</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

**contigo**, sabe? Do pai com o filho. Acho que uma das minhas aulas, no começo do projeto, eu perguntava muito o que é esse conceito de comunicação, a gente quer **comunicar o que, pra [sic] quem, por quê?** [...]. Então eu acho que uma linha de comunicação antes de qualquer outra coisa tem que ser estabelecida (informação verbal)<sup>89</sup>.

“Comunicar o quê, pra [sic] quem, por quê”, comunicação “do eu contigo”. Mais uma vez o educador coloca em evidência a relação entre as pessoas, uma relação afetuosa no que chamamos de comunicação, ao contrário de relacioná-la a comunicação midiática.

Gonçalo avalia que a relação das escolas com o projeto Entrelace não foi das mais próximas:

Eu sinto falta da [sic] escola chegar mais junto [...]. [...] E aí a gente fez isso, mas tudo foi eu puxando, indo atrás, faltava muito dessa chegada assim... poxa, a escola tem uma sala, um projetor, uma sala que dá pra [sic] colocar cinquenta alunos e não consegue fazer um cineclube, a própria escola não conseguiu se apropriar daquelas ferramentas e fazer algo, chamar um aluno pra [sic] tomar conta daquilo lá. Porque assim, o aluno faz, o professor faz, mas existe um direcionamento da escola, existe uma coordenação, né? (informação verbal)<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>90</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

Mesmo com esta dificuldade de comunicação entre escola e projeto, o educador avalia que algumas de suas oficinas tiveram um bom impacto: “[...] a gente teve discussões muito pertinentes sobre a questão de respeito, de como comunicar. [...]. Então foram essas e outras discussões que deixaram alguma coisa, sabe?” (informação verbal)<sup>91</sup>.

Gonçalo é um jovem artista bem envolvido com arte e comunicação política, mais especificamente com comunicação ligada aos direitos humanos. Pensamos que sua relação próxima com a Educação o ajuda a ter esta forma lúcida de ver a Comunicação. Além disso, a militância dá a Gonçalo esta dimensão política das suas ações comunicativas.

### **3.2.5 Ana Alice Dourado**

A educadora Ana Alice Dourado, nome escolhido pela mesma, é licenciada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e já passou pelo curso de Letras, embora não o tenha concluído. Ela chamou a nossa atenção por sua percepção sobre Educomunicação, Educação Popular e Comunicação, mesmo sem ter tido instrução formal específica sobre os temas. Ana Alice nos fala sobre uma Comunicação democrática, formatos midiáticos, processos dialógicos, a relação da Educomunicação com os Direitos Humanos e a importância que está nos processos.

Esta foi a última entrevista que realizamos, e o encontro aconteceu no dia 11 de fevereiro de 2014, no Centro Cultural Banco do Nordeste, às 09h, e durou cerca de cinquenta minutos

---

<sup>91</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

gravados. Ana Alice atrasou sua chegada e demonstrou uma certa insegurança; tinha receio de não conseguir colaborar com a pesquisa. Quando expliquei novamente sobre o que falaríamos e os porquês de estarmos ali, senti que ela não se via no perfil das minhas entrevistas. Portanto, suas respostas às questões abordadas forneceram material para muitas reflexões feitas por ela e serão apresentadas a seguir.

A entrevistada tinha 27 anos quando gravamos a entrevista e realizou muitos trabalhos com educação não formal e popular: “[...] me envolvi muito tempo na adolescência com movimento social e acabei entrando no movimento de infância” (informação verbal)<sup>92</sup>. No projeto Entrelace, ficou responsável pelas oficinas ligadas às discussões de direitos humanos (memória, identidade e meio ambiente), mas, como suporte, conseguiu utilizar mídias como a fotografia e o fanzine.

A educadora conheceu o termo educomunicação por meio de amigos jornalistas que trabalharam com comunicação popular: “[...] a gente mantinha contato, discutindo algumas coisas. Acabei participando de oficinas de fanzine... Essas linguagens eu trabalhei com eles no Entrelace” (informação verbal)<sup>93</sup>.

Para ela, a Educomunicação propõe “[...] trabalhar a comunicação numa maneira mais ampla e diferente do que está na grande mídia, dessa comunicação mais massiva... É trabalhar a comunicação de uma forma educativa”, simplifica Ana Alice (informação verbal)<sup>94</sup>. A educadora toca, assim,

---

<sup>92</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>93</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>94</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

num ponto bastante caro à Educomunicação. Mais até do que a relação com as mídias, importa às questões educacionais a relação da comunicação com a educação e seu universo de discussões, possibilidades, relações e atuações.

Ana Alice, que se diz educadora de modo ainda tímido, afirma que um profissional com práticas educacionais deve

[...] ter o domínio das técnicas, isso é importante, mas também ter uma **formação humana**, ter essas **outras discussões**, assim, mais ligadas aos **direitos humanos**, ter essa **sensibilidade** e ter também uma **vivência prática**, um conhecimento mais nesse sentido, pra [sic] **além da técnica** (informação verbal, grifos nossos)<sup>95</sup>.

Na fala acima, a educadora descreve a atuação de um(a) educador(a). Mesmo sem se afirmar como tal, ela baseia-se em sua trajetória para nos dizer que este profissional precisa, para além das habilidades técnicas, ter uma formação humana, discutir temas ligados aos direitos humanos, ter sensibilidade, vivência prática na educação e na comunicação. Esta ponderação da não formação em Educomunicação faz-se importante à medida que entrevistamos educadores(as) que não passaram por cursos formalizados ou informais de Educomunicação. São pessoas de várias formações e vivências, que trazem habilidades técnicas, mas que também já tiveram alguma relação com o campo Educação. As reflexões da educadora são interessantes por reforçarem outras questões que

---

<sup>95</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

estão para além das formações oficiais; são, pois, extracurriculares, extraclasse. Aprendemos também ao nos encontrarmos com o outro, nas relações que construímos com outras pessoas e com as coisas ao nosso redor.

Observamos que, não muito diferentes de Ana Alice, os(as) outros(as) educadores(as) entrevistados também se sentiram inseguros para se autodeclararem educadores(as). Mesmo assim, Ana diz que nunca teve uma atuação forte na Comunicação, mas que depois do projeto Entrelace descobriu um interesse pelo audiovisual:

[...] eu trouxe na perspectiva da História, a partir do trabalho com o Entrelace. Eu já trabalhava muito com História Oral, é o que eu sempre gostei, me encanta. Aí eu comecei a trabalhar, a conhecer mais sobre documentários, a tentar produzir algumas coisas. Mas assim... é algo que estou experimentando agora (informação verbal)<sup>96</sup>.

A fala da educadora expõe seu aprendizado e o encantamento com a profissão. “Acho que a opção por continuar educadora é algo que me encanta”, afirma Ana Alice, ao nos esclarecer que ser educadora foi algo planejado por ela (informação verbal)<sup>97</sup>.

Ana Alice conta como prepara suas oficinas e que tipo de produções surgiram durante seus encontros no projeto:

---

<sup>96</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>97</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

A gente tinha que apresentar um plano de aula antes de começar as oficinas, mas sempre foi muito flexível [...]. No primeiro momento eu sempre fazia umas atividades mais lúdicas. Nos primeiros dias eu fui mais conhecendo [sic], e aí a gente fez um levantamento de temáticas, do que eles gostariam, do que eles entendiam sobre meio ambiente, a questão de gênero... Foi muito legal trabalhar lá, acho que era uma demanda do grupo. [...]. Foi muito bacana trabalhar com memória, identidade... Também foi bom pra mim porque consegui me aproximar mais da minha temática como historiadora, né? Chegamos a visualizar a cidade, discutir alguns espaços, trabalhar com as memórias afetivas dos lugares... [...]. Eles produziram os vídeos na minha oficina, colocaram o que iriam fazer e editaram sozinhos. Eu não sabia editar, aprendi com eles (risos). [...] Alguns meninos de lá que nem eram do projeto queriam fazer um trabalho de sociologia sobre homofobia e eles pediram pra fazer um vídeo no laboratório de comunicação. Os meninos do Entrelace que produziram e depois apresentaram na escola (informação verbal)<sup>98</sup>.

Ana Alice junta-se à fala dos(as) outros(as) educadores(as) ao contar que sua oficina também é pensada no decorrer dos dias vividos junto aos(as) educandos(as). Diz que respeita seus interesses e, por meio de conversas iniciais, prioriza conhecê-los(as), para aproximar-se. De acordo com o planejamento da educadora, contempla-se a discussão de memória, identidade e cidade, questões que, como ela mesma

---

<sup>98</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

diz, fazem parte da oficina, que “[...] era uma demanda do grupo”. Ao mesmo tempo que dialogava sobre temas que têm pouca chance para o debate, Ana Alice estimulava a produção de mídias que criam o diálogo com as outras oficinas, tornando o processo mais comunicativo e estimulante. Ainda nesta fala, fica claro que a comunicação que ela estimulou contemplou toda a escola, ao convidar outros(as) alunos(as) a produzirem conteúdos no laboratório. Além destes pontos, a educadora conta que aprendeu a editar vídeos com seus(as) educandos(as), o que mais uma vez reforça que o processo educucomunicativo é dialógico e reúne aprendentes e ensinantes.

A multidisciplinaridade e a leveza com que a educadora consegue trazer para seus momentos formativos, fatores tão presentes numa prática educucomunicativa, são alguns dos motivos de ter sido escolhida para a análise mais detalhada desta investigação. Sem fazer disso o centro das suas atenções formativas, Ana Alice traz a utilização das mídias como uma “desculpa” para trabalhar com outras questões presentes do cotidiano dos(as) seus(as) educandos(as), e ainda os(as) estimula a ser produtores(as) de conteúdos midiáticos.

Sobre Educomunicação, a educadora explica:

[...] além da técnica da comunicação é trabalhar o conteúdo da comunicação, **construir a comunicação como um processo**. Nesse sentido, eu acho as **formações em direitos humanos tem tudo a ver com educucomunicação**. Numa das escolas eu vi eles montando um programa que era até bem bacana, chamado Lace Show, a técnica era boa, mas tinha coisas de conteúdo que era muito próxima do que está aí, na mídia. É claro que a gente não vai chegar na escola e dizer “ninguém vai fazer isso” e montar um canal que nem a TV Cultura. Mas como um **processo**

para realmente ser educomunicação, você tem que discutir, ir tentando construir as coisas novas... aí essa parte do conteúdo é fundamental (informação verbal, grifos nossos)<sup>99</sup>.

A educadora também toca no que, para nós, está no cerne das questões que permeiam a Educomunicação, a saber: a relação com os direitos humanos, a comunicação como processo e a construção de novos conteúdos não comerciais e educativos. A ideia trazida por Ana Alice nos lembra que comunicação é um direito humano e que a Educomunicação faz parte deste elo; é dialógica e educativa. A educadora também pareceu preocupar-se com o tipo de produção realizada por seus(as) educandos(as). O que pode se tornar mera repetição de formato, pode fazer parte de um processo de aprendizagem, caso seja acompanhado de uma reflexão posterior.

Mais à frente, ao ser perguntada pelo trabalho prático de um(a) educador(a), a educadora responde:

Acho que é essa coisa de produzir mídias alternativas e entender essa produção como um **processo**, não só o produto. ‘O cronograma está lá e esse é o trabalho prático do educador’. Não, **acho que o trabalho prático é o processo**... ensinar a técnica, fazer a discussão, questionar as mídias de massa, refletir sobre isso. Pra [sic] mim foi um aprendizado... [...]. Acho que não cheguei nunca a produzir uma outra mídia, mas acho que esse processo de reflexão, de discussão é

---

<sup>99</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

importante (informação verbal, grifos nossos)<sup>100</sup>.

A educadora nos ajuda a refletir sobre a relação da produção de mídias alternativas com as práticas educomunicativas. O processo mais uma vez é enfatizado por ela, que acredita que este deve ser realizado com o apoio do(a) educador(a) e baseado nos atos de “[...] ensinar a técnica, fazer a discussão, questionar as mídias de massa, refletir sobre isso” (informação verbal)<sup>101</sup>. Pergunto se Ana considera que sua metodologia tem proximidade com a da Educação Popular, e ela afirma o seguinte:

Sim. Acho que é essa tentativa de não fazer um plano de aula a partir do que eu penso exclusivamente. É lógico que o que eu penso influencia, né? Mas de ir, me propor a conversar, de ter um processo diálogo. Acho que a educação deveria ser um diálogo, uma construção coletiva. [...]. O primeiro momento é para conhecer, pra ver quais são as demandas, pra ir traçando uma discussão a partir disso, de ter a flexibilidade de ir sentindo e vendo o grupo e de tentar conduzir a reflexão que tem de ser feita, dentro das temáticas, mas dentro daquilo que eu acredito que é a demanda do grupo (informação verbal)<sup>102</sup>.

---

<sup>100</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>101</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>102</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

A educadora deixa claro mais uma vez seu posicionamento sobre a construção coletiva do seu planejamento de oficina, tendo seus(as) educandos(as) como centro do processo educativo, em todos os sentidos. Para ela, Educação Popular também é “[...] uma educação que tem que ser libertadora, [...] a inserção na vida, de ser transformadora, de estar inserida no cotidiano de vários grupos” (informação verbal)<sup>103</sup>, por isso também tem relação com a Educomunicação:

Acho que hoje a comunicação está inserida em todos os contextos da vida das pessoas, principalmente quando é juventude, criança e adolescente. Acho que a forma que isso chega, numa proposta de educomunicação, construir uma comunicação mais contextualizada e libertadora, ela é uma educação popular (informação verbal)<sup>104</sup>.

Uma das mais importantes questões colocadas à Educomunicação, para Ana, é “[...] construir uma comunicação mais contextualizada e libertadora” (informação verbal)<sup>105</sup>, o que nos parece um forte desafio para uma prática que se propõem educacional, assim como para a construção e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos.

Ana conta como era o diálogo em suas oficinas:

---

<sup>103</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>104</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

<sup>105</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

A gente discutia tudo! (risos). [...] a gente conversou sobre o que são direitos humanos, e acabou entrando numa discussão sobre o direito da escola, direito a educação. Aí eles traziam as situações de violência que eles sofriam na escola, depois quando a gente começou a discutir gênero, as meninas traziam demandas que era bem reprimidas. Alguns ficavam até depois da aula pra [sic] perguntar mais coisas. Isso me fez perceber como tem poucos espaços. Você acha que os meninos sabem hoje de tudo por que tem a internet. Aí eu olhava e via que os meninos tinham acesso a tanta informação, mas na prática faltam tantas coisas básicas, esses espaços de diálogo... Era bem interessante. Eles tinham muitas dúvidas sobre sexualidade e sobre sexo mesmo. Eles falavam muito da violência na escola, já a outra escola era tão mais tranquila que eles já queriam conversar sobre universidade, vestibular... Um dia eu fui procurar um material sobre os cursos (acadêmicos) pra [sic] mostrar pra eles. Surgiam coisas bem diversas, pra [sic] além o conteúdo da oficina (informação verbal)<sup>106</sup>.

A ideia de uma comunicação contextualizada é coerente com a prática de Ana Alice. Na fala acima, é possível identificar uma educadora dedicada e comprometida com uma educação dialógica, democrática, que traga questões que ainda são consideradas tabus em alguns espaços escolares. Para entender sobre o que se passa no cotidiano dessas meninas e desses meninos, sobre o que, como e quando querem conversar, se faz necessário ter ouvidos e olhos atentos, a fim

---

<sup>106</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

de que sua prática pedagógica seja construída a partir dos alicerces da Educomunicação.

Perguntamos se Ana acredita que sua forma de trabalhar auxiliou no sentido de fomentar a prática da cidadania desses meninos e meninas:

Acho que sim. Numa das oficinas a gente chegou a discutir algumas letras de músicas de forró, então a gente discutia os direitos humanos a partir dessas letras, do que elas dizem como mensagem e depois eu vi os meninos fazendo comentários sobre aquilo. [...] eu acho que algumas coisas como reflexão, como perceber coisas que antes você não percebia... Quando a gente olhou as propagandas de cerveja, depois eles traziam comentários de ‘Ah, você viu tal propaganda! Que absurdo!’. [...] No Caic eles já estavam organizando a semana cultural da escola e eles estavam trabalhando com a temática do meio ambiente. Na escola já tinha horta, algumas experiências bem iniciais de permacultura. Foi bem legal, porque foi uma coisa que somou, né? A gente discutiu muito sobre consumo na infância, e eles já estavam discutindo isso depois. Foi bacana porque foram coisas pontuais, mas que geraram reflexões e percepções de coisas que eles antes não atentavam tanto (informação verbal)<sup>107</sup>.

É importante observar os pequenos sinais que indicam alguns impactos de uma prática educomunicativa. Ana

---

<sup>107</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

percebeu vários indícios que, a curto prazo, ficaram claros, mas que ainda podem render outras reflexões, à medida que o olhar para a comunicação e suas ferramentas passa a ser mais cuidadoso e frequente.

Perguntamos se Ana gosta da escola que temos hoje.

Eu acho que a escola é uma ilha muito distante da realidade das pessoas. Acho que a educação formal tem uma crise de sentido. [...]. Inclusive, eu acho que o problema da escola é muito maior do que a escola. [...]. É muito difícil assim, com tempo, estrutura, com a falta de estrutura, você fazer uma educação que tenha mais sentido. [...]. O que eu mudaria... Eu acho que a escola precisaria se aproximar destas experiências que as ONGs fazem bem, de experiências como o Entrelace. [...]. Inclusive, eu acho muito bacana a escola produzir documentário como parte do conteúdo de história. A escola produzir programas de educação em matemática. Acho que uma coisa seria essa: se aproximar mais dessas experiências de educação informal, que funcionam (informação verbal)<sup>108</sup>.

A educadora enfatiza mais uma vez a relação da educação com sentido, a necessidade de proximidade com a realidade dos seus(as) educandos(as), bem como a importância de a produção de conteúdo estar relacionada às necessidades daquele público, agindo como instrumento de aprendizagem. Para Ana, trabalhar com comunicação na escola é possível e, mesmo que algumas escolas não entendam como isso acontece, é necessário.

---

<sup>108</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

O que mais me chamou a atenção foi a procura dos professores pelo laboratório. Uma coisa legal foi, quando o projeto estava terminando, eles estavam pensando atividades para o laboratório como atividade da escola. Tem um outro desdobramento aí. Fiquei com essa sensação de que lá as coisas continuam (informação verbal)<sup>109</sup>.

Como explicado antes, com o fim do projeto, os laboratórios não saíam das escolas; mantiveram-se abertos, sob a coordenação da escola, para uso de professores(as) e alunos(as). Pude perceber que o desejo de muitos(as) educadores(as) era que isso, de fato, acontecesse com os espaços. Na fala acima é possível perceber o entusiasmo de Ana ao saber que, em uma das escolas por onde passou, o laboratório continuou a ser frequentado por todos(as).

Perguntamos também sobre as produções realizadas pelos(as) educandos(as) durante as oficinas:

[...] eu fiz oficina de **sucatários**, trabalhamos com **reciclagem** – a gente já tinha feito a discussão do **consumo** - trabalhamos com a Agenda 21 e com a Carta da Terra. A gente também trabalhou com fanzine, foi bem bacana, e com fotografia. Montamos a **exposição**, distribuímos os fanzines. O sucatário estava ligado ao meio ambiente, o **fanzine foi sobre gênero** e as **fotografias sobre direitos humanos** na comunidade. Saímos, fomos conhecer a comunidade, eles puderam levar as

---

<sup>109</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

máquinas. [...]. Usamos caixinhas de fósforo, que usa o filme mesmo. Foi bem legal, um momento que a gente saiu da escola, né? Eu fui fotografar com eles na comunidade e depois eles levaram as máquinas pra casa, então eles **fotografaram as famílias**. E aí quando foi surgindo, a gente foi fazendo discussão **do que era família**, quais **as possibilidades de arranjo familiar**. Foi bem legal nessa saída da escola, essa **ansiedade de dizer onde eles jogam** futebol...Com a turma do Caic a gente produziu vídeo, fizemos um **zine-mural** e também um sucatório, a gente discutiu coisas como **permacultura**. Levei uns vídeos, eles viram algumas experiências. Lá a gente tinha discutido muito a questão do consumo e o consumo na infância. [...] trabalhamos com um documentário chamado ‘Criança a alma do negócio’ (informação verbal, grifos nossos)<sup>110</sup>.

A educadora conta detalhadamente sobre as principais questões conversadas e mídias produzidas durante os encontros. Há na sua descrição uma riqueza de construções que vai do diálogo sobre família, uso de câmeras fotográficas artesanais de caixa de fósforos, passando por uma conversa sobre permacultura, tema ainda pouco conhecido por muitos de nós. Há, inclusive, discussões de gênero. Por meio do olhar da educadora, vemos a importância de uma iniciativa que nos tire do lugar-comum, que pode ser uma sala de aula, passando por uma mídia nova para nós, como o zine-mural. A entrevistada aguçou seus ouvidos e usou a criatividade para construir suas práticas educacionais.

A educadora coloca-se próxima às práticas educacionais de um jeito muito sensível aos processos. Na

---

<sup>110</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

fala de Ana Alice Dourado também encontramos a importância da relação entre Educomunicação e Direitos Humanos. A educadora trouxe questões muito importantes, tanto do cotidiano escolar quanto da Educação Popular, e nos pareceu profundamente tocada e sensibilizada durante o processo de suas oficinas.

### 3.3 O QUE NOS DIZEM AS ENTREVISTAS

Em todas as entrevistas me vi muito à vontade. Esta tranquilidade se refletiu nos(as) entrevistados(as), em uma via de mão dupla. Todos(as) colocaram-se disponíveis para colaborar posteriormente, se necessário fosse.

Uma das observações que anotei em meu diário de campo e que se faz marcante: muitos dos temas abordados de forma frequente no roteiro de perguntas não eram novos; mesmo assim, os(as) educadores(as) nunca haviam falado sobre eles antes, pelo menos não com a seriedade requerida por uma pesquisa. Ou seja, eram temas conhecidos, porém pouco refletidos em voz alta ou em entrevista. Não raro os(as) entrevistados(as) se mostravam surpresos com os temas, aparentemente desafiados a dizer sobre o que pensavam.

Para nossa surpresa, percebemos que os encontros também incitaram reflexões nos participantes. Por isso, ao mesmo tempo que me senti tocada por tudo que ouvi, também pude observar que o caminhar da pesquisa tocou aqueles(as)

que, enquanto sujeitos de investigação, também estiveram envolvidos(as) diretamente com o presente estudo<sup>111</sup>.

No decorrer das reflexões, percebemos que a construção das práticas educacionais no Entrelace deu-se no transcurso das suas oficinas, e não no planejamento prévio. Ou seja, mesmo com uma preparação realizada com antecedência, era no encontro que ela definia-se e reajustava-se, remontava-se e refazia-se. Isso é importante porque podemos perceber a valorização dada no momento da oficina, quando o(a) educador(a), mesmo tendo um conteúdo a cumprir, consegue planejar-se respeitando mais o ritmo e os interesses da turma. Para Corrêa (2000, p. 116), “[...] a oficina passou a se configurar como uma prática em educação que, aos poucos, pôde afirmar alguma autonomia e independência em relação à escola”. O mesmo autor ainda fala que

Tomada como ação educativa em si, e não como meio para melhorar a aula, para produzir aulas mais interessantes, nem como estratégia didática e pedagógica adaptável à escola, a oficina abre-se como campo autônomo de pesquisa em educação (CORRÊA, 2000, p.123).

Mesmo entendendo que estas oficinas do projeto Entrelace estão em um ambiente escolar e sofrem influência dele, observamos nas falas dos(as) nossos(as) entrevistados(as) que o formato oficina permite maior liberdade para todos(as) que estão envolvidos. Os encontros não se pareciam com aulas; havia um constante diálogo, produziam-se reflexões e

---

<sup>111</sup> Sobre este ponto nos deteremos mais adiante, no capítulo do memorial da pesquisa.

conteúdos de maneira aberta, com mais liberdade. A “sala de aula” era, por vezes, o laboratório, ou até mesmo o pátio, assim como a sala da diretoria, a cozinha da escola, a biblioteca do bairro, o campinho de futebol da rua vizinha, suas próprias casas, com suas famílias.

São muitas as questões levadas em consideração na construção das metodologias destes(as) educadores(as), dentre as quais destacamos:

- a) os(as) educadores(as) conheciam as mídias que trabalharam, ponto importante para as oficinas. Eles(as) também detinham conhecimentos em Comunicação e Educação. Todos(as) demonstraram proximidade com as temáticas que propuseram em seus planos de trabalho e que surgiram nos encontros;
- b) deram importância ao conhecimento trazido por seus(as) educandos(as). Como nos diz Corrêa (2000, p.89), os temas geradores vêm de suas vidas, num trabalho feito com eles e elas; afinal, seria impossível refletir sobre o mundo não estando nele;
- c) usaram comportamento e linguagem próximas da turma. O professor, segundo Corrêa (2000, p.101), “comunga de aspectos culturais significativos” com seus(as) educandos(as), ao usarem o mesmo transporte público, ou dividirem o gosto por algumas músicas. Ambos também trabalham e estudam. Ou seja, o(a) educador(a) é um ser participante da cultura de seus(as) alunos(as). “Em outras palavras, não havia necessidade de objetivar

a realidade dos alunos como se fosse outra que o professor viria intervir” (CORRÊA, p.101);

d) todos(as) os(as) entrevistados(as) concordam com a proximidade entre a Educação Popular e a Educomunicação. Concordam que ambas se aproximam da comunidade; que valorizam o conhecimento vindo dela; consideram que a Educomunicação ajuda a construir processos mais próximos e democráticos. Em outras palavras, aproximam as relações e, por isso, fizeram parte de sua forma de trabalhar;

e) os(as) educadores(as) identificaram dificuldades nas turmas, tais como: falta de um(a) educador(a) que acompanhe e estimule os processos de produção de maneira permanente; os (as) educandos(as) preocupavam-se em representar toda a escola, assim como tiveram dificuldade de pensar conteúdos; faltou concentração dos(as) participantes para desenvolver as atividades; encontraram dificuldade de entender o afeto e a amorosidade uns com os outros; muitos(as) tinham que administrar seu tempo do contraturno com outras atividades.

Além de todas estas questões, os(as) educadores(as) acreditam que suas oficinas auxiliaram no sentido de estimular a prática da cidadania dos meninos e meninas. As discussões do dia a dia foram levadas para as produções de forma crítica; criaram uma relação da comunicação com a política e, como já foi dito, a Educomunicação é uma posição política. Aparece em várias falas o estímulo à participação cidadã, e todos(as) os(as) participantes da pesquisa acreditam ainda que levaram seus(as) educandos(as), por meio dos temas discutidos nos

encontros, a perceberem questões não perceptíveis anteriormente.

Diante das entrevistas, alguns outros impactos também foram visíveis nas oficinas, quais sejam: alguns temas que foram discutidos e algumas técnicas trabalhadas nos encontros foram replicados depois pelos(as) educandos(as), por iniciativa própria deles(as); foram percebidas mudanças na autoestima dos(as) jovens, que se sentiam, a partir dos encontros, mais seguros; os(as) educandos(as) aprenderam coisas novas; a turma aproximou-se e as produções foram finalizadas, inclusive, com uma grande qualidade técnica.

Sobre os perfis de cada profissional, conversamos com uma educadora licenciada em História; três bacharéis em Comunicação e um formado na graduação tecnológica em Artes Visuais. Todos(as), sem exceção, tiveram vivências na educação popular ou não formal e escolheram realizar este trabalho como uma profissão. A ideia que eles trazem sobre Comunicação está ligada à demanda por democratizá-la na escola, e não ao modelo midiático comercial, que não serve às práticas educacionais. Eles(as) acreditam que os laboratórios criados pelo projeto são espaços de diálogo, onde se aprende comunicando.

Dos cinco entrevistados(as), três afirmaram categoricamente considerarem-se educadores(as), no entanto, nenhum negou a possibilidade de o ser. Para eles(as), um(a) educador(a) precisa entender de Comunicação e de Educação; estar disposto(a) a dialogar com os(as) educandos(a) e professores(a); ter algum envolvimento social, alguma militância; entender algumas temáticas; ter uma formação humana sensível; além de precisar ter conhecimentos técnicos para as ferramentas midiáticas.

### 3.4 APRESENTANDO AS CATEGORIAS EMERGENTES DAS ANÁLISES

Dos dados coletados das entrevistas, partindo da análise de conteúdo defendida por Bardin (1987), e atendendo a questão-problema desta investigação, chegamos a uma construção de indicadores que fundamentam a interpretação final do trabalho e respondem: de que maneira os(as) educadores(as) populares do projeto Laboratório de Comunicação Escolar e Cidadania nas Escolas Públicas (Entrelace) pensam as suas oficinas de comunicação, na perspectiva da educomunicação?

**Categoria A:** A prática educomunicativa como possível promotora de experiência é baseada em relações que garantam a autonomia, o diálogo e a sensibilidade como princípios *sine qua non*.

**Categoria B:** A prática educomunicativa é uma prática política, ligada aos movimentos sociais, à militância da comunicação e da educação, movimentos políticos e aos direitos humanos.

#### 3.4.1 Prática Educomunicativa como Promotora de Experiência

Nossa primeira categoria leva em consideração, logo de início, a relação da prática educomunicativa com a experiência larroseana. O que passou a ser “nossos óculos” no decorrer da

pesquisa para enxergar as práticas dos(as) nossos(as) entrevistados(as), tornou-se algo central para a compreensão do que chamamos de práticas educacionais. Para além de um aporte, trazemos a “experiência” para colaborar com o conceito da Educomunicação.

Trazemos nestes indicadores, portanto, dois pontos importantes para o que chamamos de princípios essenciais de uma prática educacional que nos movimenta para o sentido da experiência larrozeana. O primeiro deles é a questão das sensibilidades como princípio *sine qua non* para as práticas educacionais. Enquanto educadores(as) e educacionais(as), precisamos nos ater aos sentimentos que estão contidos nas nossas práticas. Há também, além dos sentimentos, os sentidos, os detalhes e a presença ou a ausência de afeto.

Em várias falas, os(as) educadores(as) alertam que, por meio de nossas metodologias, precisamos ressaltar e observar delicadezas que, às vezes, estão ausentes em muitas práticas educacionais, sejam elas formais ou informais. Também nos dizem que as mídias não são suficientes para os processos educacionais. Trata-se de promovermos, enquanto educadores, uma comunicação afetiva, mais do que midiática; uma comunicação que nos permita ver o outro na sua essência humana de erros, raivas, medos, felicidades, proximidades, aptidões e inabilidades, vergonhas, ousadias, egos, forças e fraquezas. A prática educacional, consciente ou inconscientemente, toca em todas essas questões, nos desafia, nos coloca em movimento, exige atitude, nos mostra possibilidades, nos traz sensações que tantas vezes não conseguem ser ditas, mas que precisam ser observadas por quem é responsável pelo seu estímulo, no papel de

educador(a). Este exercício de enxergar as sutilezas dos processos educativos precisa ser constante.

O segundo ponto da nossa primeira categoria deixa claro que a autonomia e o diálogo também se fazem como base para práticas educomunicativas que estimulem a experiência. Em muitas falas estas questões também estiveram presentes.

A autonomia é uma das questões mais abordadas nas práticas dos(as) educadores(as) pesquisados(as). Eles(as) contam que os(as) educandos(as) puderam decidir pautas e formatos, sentiram-se confiantes para concorrer e vencer um edital para um prêmio nacional, sentiram-se convidados a usar as técnicas aprendidas para expressar suas opiniões, vontades, desejos e gostos. A autonomia virou, portanto, o carro-chefe da prática educomunicativa e possibilitou que os(as) educandos(as) fossem os(as) condutores(as) da prática, enquanto o(a) educador(a) é aquele(a) responsável pelo equilíbrio e o incentivo; não aquele que permite, mas aquele que coloca a si mesmo como coadjuvante no processo educativo e seus(as) educandos(as) como sujeitos principais.

Intrinsecamente ligado à autonomia está o diálogo. Certamente é ele que permite que os processos sejam mais que democráticos, participativos e tomados da mão dos(as) que, em teoria, apenas deveriam ensinar. Em muitos momentos, nossos(as) entrevistados(as) colocam-se no papel de mediadores(as) de assuntos, técnicas, violências, desejos. Com um zelo aparente, nos indicam que é com diálogo que os processos da prática educomunicativa são construídos.

Estas falas aparecem muito quando perguntamos sobre o que é educomunicação. Como já detalhado neste capítulo, para eles(as) a educomunicação se liga à Educação na medida que proporciona espaços de diálogo e de comunicação, onde se aprende comunicando.

Uma das educadoras nos diz que um(a) educador(a) deve ser, primeiro de tudo, um(a) amigo(a) do(a) educando(a). “Amigo lembra diálogo e diálogo lembra que todos os envolvidos têm algo a aprender e a ensinar” (educadora Jê). Outra entrevistada nos diz: “acho que a educação deveria ser um diálogo, uma construção coletiva” (educadora Ana Alice Dourado). Em outro momento, ao falar da relação entre educador(a)-educando(a) aparece: “eu tento ter um diálogo bem horizontal com eles” (educadora Esperança). Também está na fala de Maria: “tinha um diálogo que foi construído passo a passo, com muito afeto”, e quando fala dos seus desafios: “de ser aceita e de conseguir construir um diálogo ali com eles. Isso pra mim é um desafio” (educadora Maria).

Ou seja, para que haja experiência nas práticas educacionais precisamos ser tocados(as), mexidos(as), mudados(as) e, como num processo “natural”, nos sentiremos convidados(as) e estimulados(as) a tocar outras pessoas.

O que também nos dizem estes(as) educadores(as) é que uma prática educacional, para promover experiência, precisa ser libertadora, criativa e sensível.

### **3.4.2 Prática Educativa é uma Prática Política**

A segunda categoria percebida em nossa análise é a relação da Educação com as práticas políticas. Não falamos necessariamente das práticas político-partidárias que, embora democraticamente legítimas, não são o foco das falas que analisamos.

Nossos(as) entrevistados(as) deixaram claro que é imprescindível, para uma prática educacional, situar as questões sociais que envolvem os espaços educativos e os(as) educandos(as). Todos eles(as) disseram isso em algum momento das entrevistas, sobretudo porque os(as) entrevistados(as) têm – antes e durante o projeto - uma forte relação com militâncias e projetos sociais, além da própria história do campo Educomunicação ter surgido a partir das reflexões da Educação Popular, como discutimos acima.

Para eles(as), tanto o uso das mídias como este espaço propício à educação que chamamos de ecossistemas comunicativos, precisam proporcionar discussões que tenham reflexões sobre a cidade, sobre a condição social e etária, que sejam discussões relativas aos direitos humanos, a uma comunicação que seja cidadã e democrática, além de ser uma prática que proponha participação, divulgação de suas ideias, pensamentos e que promova as questões relativas a primeira categoria, que discutimos acima.

O educador Gonçalo afirma que os(as) educadores(as) precisam ter uma relação pessoal com as lutas sociais: “[...] entender ela (Educomunicação) como uma prática política e ao mesmo tempo fazer com que ela seja um método educativo para si e para os outros”. Nas manifestações de junho de 2013, o educador conta que “[...] eles tinham dúvidas e ao mesmo tempo eu queria mostrar que estava acontecendo um outro tipo de mídia ali” (informação verbal)<sup>112</sup>.

A educadora Ana Alice Dourado reforça a relação da educação com a vida cotidiana dos(as) educandos(as) e professores(as): “[...] essa diferença da educação popular, a inserção na vida, de ser transformadora, de estar inserida no

---

<sup>112</sup> Entrevista realizada com Gonçalo no dia 30 de janeiro de 2014, em Fortaleza (CE).

cotidiano de vários grupos” (informação verbal)<sup>113</sup>. O Entrelace aconteceu em escolas que estão localizadas na periferia da cidade, lugares onde pairam concepções preconceituosas e pejorativas. Em algumas falas captadas nas entrevistas aparece constantemente a necessidade de trabalhar um novo olhar sobre estes lugares, onde muita coisa acontece, onde há diversidade, onde moram pessoas com desejos, características e suas lutas locais.

Donizete Soares (2006, p. 5) afirma que a Educomunicação é um espaço político de ação prática.

A ação que se desenvolve nesse campo de *multirrelação* é política porque, essencialmente, ela se dá num espaço de realizações. Isto é: de atualização ou concretização de projetos que nascem dos sonhos e/ou necessidades dos grupos sociais em processo de formação e organização. *Processo* – esta é a palavra que melhor define e caracteriza a Educomunicação enquanto lugar de ações políticas.

O autor dialoga com o que afirmamos aqui, por entender que Educomunicação é uma prática política na medida em que se envolve com as necessidades de grupos sociais, sendo considerada um processo aberto, inacabado e dinâmico; um processo que consegue moldar-se às necessidades de cada oficina ou de qualquer outro processo educativo.

Diante do exposto por nossos(as) entrevistados(as), que afirmam que uma prática educacional precisa ser uma prática também política, dizemos que ela é intrinsecamente

---

<sup>113</sup> Entrevista realizada com Ana Alice Dourado no dia 11 de fevereiro de 2014, em Fortaleza (CE).

ligada aos movimentos sociais, à militância de uma comunicação democrática e de uma educação libertadora, ligada aos movimentos políticos e, sobretudo, aos direitos humanos.

Mas quem são estes movimentos sociais dos quais falamos? Estes se relacionam com as ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que possibilitam formas diferentes de organização popular. Gohn (2011) escreve sobre movimentos sociais e educação. A autora afirma que poucas investigações se debruçam sobre a relação destes temas e fala sobre quais são as pautas deste movimento social:

Lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão. Lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural. Questões como a diferença e a multiculturalidade têm sido incorporadas para a construção da própria identidade dos movimentos. Há neles uma ressignificação dos ideais clássicos de igualdade, fraternidade e liberdade. A igualdade é ressignificada com a tematização da justiça social; a fraternidade se retraduz em solidariedade; a liberdade associa-se ao princípio da autonomia – da constituição do sujeito, não individual, mas autonomia de inserção na sociedade, de inclusão social, de autodeterminação com soberania (GOHN, 2001, p. 336 -337).

Assim, compreendemos melhor sobre que política é esta que discutimos nesta categoria. O que nossos(as) entrevistados(as) nos apresentaram em suas falas foi sobre sua relação com estes movimentos sociais - onde puderam se construir educadores(as) – relação esta que interfere naquilo

que eles consideram como uma prática educomunicativa que seja libertadora e formentadora de cidadãos e cidadãs conscientes do mundo que vivem e das relações que constroem.

Acreditamos que as duas categorias descritas colaboram com a construção e o fortalecimento de um ecossistema comunicativo. Como afirmamos no capítulo acima, a construção deste ecossistema permite criar pontes de diálogos analíticos e críticos que tenham consonância com a realidade daquele ambiente de aprendizagem. Afirmamos também que este ecossistema nos permite pensar sobre nossa realidade local, a qual, muitas vezes, não aparece nas discussões pautadas pela escola ou pelos veículos de comunicação, por exemplo. Permite também discutir temas pouco debatidos e fazer deles assuntos abordados em uma linguagem diferente. Proporciona, além disso, experimentar e ousar, colocar em comunicação educandos(as) e educadores(as).

As categorias que trazemos aqui estão em diálogo com estes pontos. Afinal, nos propomos a sugerir que os processos educacionais sejam permeados de autonomia, diálogo sobre realidades sociais e sensibilidades que fortalecem e estimulam a criação de ecossistemas comunicativos.

Martín-Barbero (2014, p. 136) afirma que o ecossistema comunicativo se manifesta e se materializa de duas formas: na relação com as novas tecnologias, visíveis entre os mais jovens e que chegam a causar atrito com os mais velhos; e, na segunda maneira, é a dinâmica da comunicação que produz um ambiente de várias informações e conhecimentos, que se centra num sistema educativo que se faz de saberes dispersos. Estes saberes dispersos sobre os quais Martín-Barbero fala são aqueles que estão, inclusive, fora dos espaços oficiais de conhecimento, como a escola e o livro. Para o autor, o

ecossistema comunicativo reformula o modelo pedagógico e descentraliza a difusão de saberes.

Desta feita, apostamos que, ao tratarmos das práticas educacionais como uma prática política, reforçamos que o conhecimento também está em outros lugares que não a universidade a escola e precisam ser contemplados nas ações educacionais. Além disso, quando proporcionamos estas visões de diferentes saberes, oportunizamos também uma práxis ligada aos direitos humanos e com a possibilidade de promoção de experiências.

A seguir, a partir de autores como Walter Benjamin (1987) e Jorge Larrosa (2011) (2014), ampliaremos a noção de experiência que tratamos na presente pesquisa para esclarecer ao leitor as relações que existem entre estes dois autores e os(as) educadores(as) que entrevistamos. Esta escrita vem em seguida para respeitarmos os processos que aconteceram durante a investigação, quando nos deparamos com esta noção de experiência e de como ela poderia ser próxima da perspectiva da Educação que abordamos.

## 4 A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA E A RELAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA

*“Não perca Ítaca de vista,  
 pois chegar lá é o seu destino.  
 Mas não apresse os seus passos;  
 é melhor que a jornada demore muitos anos  
 e seu barco só ancore na ilha  
 quando você já estiver enriquecido  
 com o que conheceu no caminho.  
 Não espere que Ítaca lhe dê mais riquezas.  
 Ítaca já lhe deu uma bela viagem;  
 sem Ítaca, você jamais teria partido.  
 Ela já lhe deu tudo, e nada mais pode lhe dar.  
 Se, no final, você achar que Ítaca é pobre,  
 não pense que ela o enganou.  
 Porque você tornou-se um sábio, viveu uma vida intensa,  
 e este é o significado de Ítaca.”*

*(Konstantinos Kavafis)*

O trecho do poema que abre este texto, *Viagem à Ítaca*, do poeta grego Konstantinos Kavafis, nos ajuda a introduzir as discussões que trazemos neste capítulo. No poema, Kavafis faz referência à obra literária *A Odisseia*, de Homero, mas reconta a história de outra forma. Na obra, Ulisses esforça-se para voltar para sua amada Penélope, que o espera mesmo depois de várias notícias da morte de seu companheiro nos combates da Guerra de Troia. Como vimos no trecho acima, o poeta reconta esta história valorizando mais o caminho até a Ilha de Ítaca, prezando o percurso e todo o aprendizado que dele se pode fazer, sendo isto mais importante que o destino propriamente

dito. Seria como dizer que “a viagem é o caminho”, e que nunca terminamos um percurso do mesmo modo que o começamos.

Ainda nas artes, encontramos outro poema em forma de música. Na canção chamada *Experiência*, do compositor paraibano Chico César, podemos ler os seguintes versos:

Era uma vez num verão,  
Num dia claro de luz,  
Há muito tempo, um tempão,  
Ao som das ondas azuis.  
E as coisas aquela vez  
Eram qual foram e são,  
Só que tínhamos os pés  
Um tanto fora do chão (GONÇALVES, 2002).

No trecho acima, o músico nos conta um momento passado, em um verão, e descreve uma imagem com ondas azuis, num dia de sol. Um dia igual a outro, algo diferente: os pés fora do chão. Ou seja, o que nos faria ver coisas diversas em dias supostamente iguais, além da nossa experiência, o “que nos passa”? Nós mudamos diante das coisas por conta das coisas que vivemos, por meio das nossas experiências.

A filósofa brasileira Olgária Matos, em palestra sobre Tempo e Experiência, afirma que, para Walter Benjamin, a etimologia da palavra experiência — em alemão *erfahrung* — significa “[...] atravessar um caminho durante uma viagem quando os rumos não estavam definidos” (informação verbal)<sup>114</sup>.

---

<sup>114</sup> Palestra transmitida no programa televisivo *Invenção do Contemporâneo*, que foi ao ar na TV Cultura em junho de 2009.

No Dicionário Básico de Filosofia (2001), um dos significados da palavra “experiência”, nos sentidos geral e técnico, como afirma o livro, é:

1. Em seu sentido geral, a experiência é um conhecimento espontâneo ou vivido, adquirido pelo indivíduo ao longo de sua vida. Ela aparece em relação à vida corrente (dizemos: ‘homem de experiência’) ou em relação com a teoria do conhecimento. Para o empirismo, todo conhecimento deriva da experiência. Para o racionalismo, ao contrário, a experiência nada nos ensina, pois é aquilo que precisa ser explicado, não havendo experiência que não esteja impregnada de teoria. [...].

2. Em seu sentido técnico, experiência é a ação de observar ou de experimentar com a finalidade de formar ou de controlar uma hipótese. Assim, a experiência (no sentido de *experiment*) é o fato de provocar, partindo de condições bem determinadas, uma observação tal que seu resultado seja apto a fazer conhecer a natureza do fenômeno estudado. Sinônimo de experimento.

3. Conceitos: ‘A experiência é um princípio que me instrui sobre as diversas conjunções dos objetos no passado’. [...]. ‘Nenhum conhecimento a priori nos é possível senão o de objetos de uma experiência possível’; ‘A experiência é um conhecimento empírico, isto é, um conhecimento que determina objetos por percepções’ (Kant) (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.71).

Desta feita, conforme Matos, a experiência é incerta, ou seja, acontece sem planejamento; traz uma certa aventura

diante do futuro; é aquilo que se aprende no caminho e não está programado. Para o Dicionário de Filosofia, a palavra experiência está ligada ao sentido de "vivência"; serve a algo ou a alguém e tem uma relação íntima com o indivíduo. Significa algo que está neste indivíduo e que nele se fixa; também está ligada a experimentos, formando hipóteses, provocando resultados, e está vinculada a conceitos filosóficos, a saber: objetos no passado (conhecimento do passado); objetos de uma experiência possível (conhecimento adquirido de objetos de experiências); e objetos por percepções (conhecimento vindo da empiria).

Neste trabalho, o conceito trazido pelo Dicionário de Filosofia pouco nos interessa. Para nós, a experiência está para além de algo que nos serve, que nos é “coisa útil”. Durante esta pesquisa, nos aprofundamos no que Jorge Larrosa (2011) (2014) chama de “experiência”.

Neste capítulo, apresentamos alguns pensamentos surgidos a partir de duas obras de Walter Benjamin: *Experiência e Pobreza – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, escrito em 1933, e *Escola de Frankfurt - O Narrador*, escrito em 1936. Mormente, dissertaremos sobre as reflexões trazidas por Larrosa, bastante influenciadas pelas obras de Benjamin, assim como outros que refletem acerca do referido tema.

Acreditamos que estas obras nos ajudarão a entender as referências à etimologia e ao significado da palavra experiência. Diante de tantos sociólogos e filósofos que já falaram sobre esta matéria, optamos por nos ater a estas leituras para buscarmos entender como os sentidos da palavra experiência podem nos auxiliar a ampliar a discussão sobre educação.

#### 4.1 DIÁLOGOS ENTRE WALTER BENJAMIN E JORGE LARROSA

Neste ponto do texto, iniciaremos uma discussão sobre alguns dos estudos de Walter Benjamin acerca da experiência. Lima e Baptista (2013) apresentam as obras do autor e as diversas facetas que Benjamin dá ao tema experiência, que ora é trazido para o campo do “conhecimento”, ora é nomeado de “vivência” (consciência). Ainda segundo os autores, quando jovem, Benjamin chegou a realizar uma crítica ao exacerbado valor dado à “experiência sem espírito dos adultos”, em detrimento da “experiência dos jovens”. Para ele, as vivências dos adultos não podiam ser consideradas mais importantes do que as dos jovens.

Na obra *Escola de Frankfurt. Experiência e Pobreza* (1987), Benjamin afirmou que, em tempos de Primeira Guerra Mundial — aliada à ascensão do sistema fabril capitalista, avanço das tecnologias, às novas formas de transmissão de experiência —, houve uma transformação dos homens modernos em pessoas pobres de experiência. Benjamin atribuiu essa responsabilidade à guerra, depois que muitos soldados não quiseram mais compartilhar suas memórias de “boca em boca”, tamanha a dor que elas traziam. Lima e Baptista (2013, p.463) escreveram: “Os homens que retornavam do serviço militar eram incapazes de transmitir nem o que foi aprendido antes da guerra, tampouco o que lá se passou. A guerra das trincheiras aniquilou a experiência, reduziu-se a uma miséria”. Ainda para os referidos autores, Benjamin estava mais interessado em um conceito de experiência que oferecesse “[...] bases para qualquer experiência possível, nomeada aqui de a ‘experiência

que virá” (2013 p. 459). Ou seja, aquela que ainda irá acontecer, que é nova e inédita.

Benjamin (1987) considera que este homem moderno e do pós-guerra torna-se um ser pobre de experiências comunicáveis. Ao falar da obra do alemão Paul Scheerbart, Benjamin mostra como o autor se interessa em saber como as tecnologias transformaram os “[...] homens antigos em criaturas inteiramente novas, dignas de serem vistas e amadas” (BENJAMIN, 1987, p.117). Isso seria como uma nova barbárie, tratada pelo autor como positiva, posto que esta permite nascer o novo homem contemporâneo, como se se pusesse nu, a falar uma língua nova e a morar numa casa de vidro. Este é, portanto, descrito na obra como material frio e sóbrio, duro e liso, sem aura e que em nada se fixa. Baseando-se em Scheerbart, Benjamin considera a ideia da "cultura de vidro", onde "[...] o vidro mudará completamente os homens" (BENJAMIN, 1987, p.118).

Nesta perspectiva, o autor nos diz que o ser humano pobre de experiência deseja se apegar aos novos conhecimentos; devora tudo e se livra das velhas aprendizagens, como se se prendesse numa placa de vidro transparente e sem aderência. Ora, não é novidade que o que nos acontece nos modifica e nos movimenta sobremaneira, e que nunca deixamos aquilo que vivemos completamente para trás: algo sempre adere em nós.

Em 1936, Benjamin escreve uma das suas mais famosas obras, o ensaio *O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, traduzido no Brasil em 1987. Para o autor, a arte de narrar está em vias de extinção e, ao contar uma história, trocamos experiências. Leskov, para Benjamin, é um autor que traz alguns exemplos de narrador em suas obras, por isso as analisa para nos dizer as características de um.

Para Benjamin, a figura do narrador só se torna concreta se existirem dois grupos presentes: aqueles que viajam, a exemplo dos marinheiros, que voltam cheios de histórias; e aqueles que ficam, que vivem bem o lugar onde estão, como os camponeses. Para o autor, os narradores têm senso prático e útil, sabem dar conselhos. “Mas se ‘dar conselhos’ parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis”, alerta (1987, p.200). O autor reforça que para dar conselhos é preciso não só saber narrar uma história: é necessário saber ouvi-las também. Defendendo a narração como uma arte, Benjamin (1994, p.201) deixa claro que “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Quer dizer, o narrar está envolvido numa série de experiências comunicáveis, que envolvem sempre mais do que aquele que conta e aquele que só escuta. Aos dois acontece um movimento, uma mudança. Aquele que narra divide suas vivências, suas impressões, seus sentimentos. Por outro lado, aquele que escuta seleciona, sente-se próximo e incorpora a história ouvida à sua vivência. Juntos, constroem uma nova história e saboreiam uma nova experiência que, provavelmente, chegará a outras pessoas.

É por esta razão que, para Benjamin, a diferença entre romance, narração e informação é tão grande. Para o autor, o romance tem sua origem no sujeito isolado, que não consegue dar nem receber conselhos; mantém distância de outros sujeitos. Próxima do romance e distante da narração está a informação, que “[...] aspira uma verificação imediata” (1987, p. 203), “precisa ser compreensível ‘em si e para si’” (idem). Para explicar melhor tal afirmação, Benjamin nos diz que

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações (BENJAMIN, 1987, p. 203).

Ao analisar a obra de Leskov, Benjamin identifica que, na narração, todos os detalhes são ditos; no entanto, o leitor tem a liberdade para interpretar a história como quiser: “[...] e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação” (1987, p. 203). A informação qualifica algo, só tem valor se for nova, vive naquele momento. Já a narrativa sobrevive mesmo depois de muito tempo, e ainda consegue se desenvolver para ser recontada de novo e de novo.

Pensar em narrativas a partir das inúmeras interferências tecnológicas do mundo contemporâneo nos faz exaltar mais o excesso de informação do que as histórias que contamos ou ouvimos – estas que nos permitem ter liberdade para interpretar, pensar, maturar. Sendo assim, com o avanço e a valorização dos processos de informação, como algo nos causa experiência? Segue nosso desafio no pensar a experiência como uma algo tão sensível, humano e como auxílio a refletir acerca dos processos de Educomunicação.

O envolver-se é fundamental nas histórias contadas por um narrador e, sem perceber, já adquirimos a habilidade de narrar os acontecimentos. Para Benjamin, quando a narrativa mergulha na vida do narrador, sai dele com uma marca: a marca de quem narra. E é neste mesmo processo de narração que observamos aquelas vivências que nos tocam, que Larrosa

(2011) chama de experiências, aquilo que nos passa, nos movimenta. Discorreremos a seguir sobre isso.

Benjamin traz a figura do narrador como alguém atento, sensível, que ouve o outro na mesma medida em que não descarta as histórias íntimas do seu tempo.

[...] o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer a um acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). [...] O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo (BENJAMIN, 1987, p. 221).

Benjamin (1987, p.221) indaga ainda: não seria uma relação artesanal aquela que o narrador tem com sua matéria: a vida humana? Como tornar esta matéria algo sólido, útil e único, questiona. Dialogando com o autor alemão, vemos em Larrosa que a matéria prima da “linguagem da experiência” é a vida, em outras palavras, o que é real:

[...] só nos interessam as escrituras atingidas pela realidade, e os pensamentos que estão relacionados com a vida. Com esse algo que acontece ou que nos acontece, que não é simplesmente uma projeção de nós mesmos, que as vezes pesa, e às vezes dói, e às vezes assombra e maravilha, e sempre surpreende, e às vezes é incompreensível, e que eu gostaria, ao menos aqui e agora, de continuar nomeando

com essas velhas e arruinadas palavras sem as quais as palavras ‘experiência’ não tem sentido: a palavra ‘realidade’ e a palavra ‘vida’. Porque só é real, ‘válido como real’, o que está vivo. E só os sentimos viver se temos um ‘sentimento de realidade’, quer dizer, se estamos em contato com algo que mereça ser chamado de ‘real’ (LARROSA, 2014, p.112).

Larrosa (2012) afirma ainda que o realismo na escrita está sem prestígio, assim como Benjamin fala da narração. Embora essa “linguagem da experiência” tenha uma relação direta com a realidade da vida, entendemos que Larrosa não lhe dá uma serventia, uma qualidade. Para o autor, experiência é algo não pejorativamente vazio, que vai ganhando forma à medida que é sentida. Portanto, entendemos que a vida humana usada como matéria para os narradores pode tornar-se útil e sólida, a partir das vivências palpáveis, das experiências adquiridas do real, aquelas que aprendemos sozinhos e com o outro, posto que somos tocados por elas e, assim, passam a fazer sentido.

Todavia, o que de fato Jorge Larrosa chama de experiência? Qual sua relação com os pensamentos de Benjamin? Para Larrosa, é preciso rever a linguagem, a forma e o sentido que damos às palavras que usamos. Os “saberes da experiência”, por conseguinte, vão muito além da simples prática ou do aprendizado.

#### **4.1.1 A Experiência e os “Saberes de Experiência”**

Entre as obras de Jorge Larrosa, chegamos ao livro *Tremores: Escritos sobre Experiência*, lançado em 2014, e ao

artigo que virou capítulo, chamado de *Experiencia y Alteridade en Educación*. O exercício feito pelo autor nos dois textos é pensar a educação a partir do par “experiência-sentido”, no qual ele reformula os significados das duas palavras:

Nomear o que fazemos em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como praxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras (LARROSA, 2014, p. 17-18).

Neste trabalho, o sentido com o qual tratamos a experiência tem relação direta com o que Larrosa escreve. Para refazer a palavra, o autor divide seu pensamento em sete partes, como pontos que se interligam e completam seu pensamento. O primeiro deles nos fala da etimologia da palavra experiência. Em português, assim como em italiano e em inglês, experiência é “aquilo que nos acontece” (LARROSA, 2014, p.18). Assim como a leitura de um livro deve nos mover de tal forma que nos transformemos numa pessoa diferente depois de lê-lo, da mesma forma o autor trata as experiências. Para ele, elas são “o que nos passa”, “o que nos toca”, e não necessariamente o ato de realizar um trabalho ou uma outra ação.

Ainda neste primeiro ponto, o autor trabalha com quatro motivos para nos dizer que a experiência está cada vez mais rara: 1) em primeiro lugar, pelo excesso de informação. Para Larrosa (ano), ao contrário do que nos é vendido pelas empresas de comunicação, informação não é experiência.

Aliás, quanto mais informação, menos experiência, devido ao êxtase que ela causa. Segundo o autor, o sujeito que muito procura se informar e "saber" do que acontece — saber este não atrelado à sabedoria, mas sim ao "estar informado" — apenas consegue que "nada lhe aconteça"; 2) o segundo ponto trazido para justificar a raridade da experiência, para Larrosa, é o excesso de opinião do sujeito moderno. Consoante o estudioso em questão, vivemos num momento em que é preciso ter opinião para todos os assuntos; no entanto, esta obsessão por uma opinião também faz com que nada nos aconteça. Dialogando com Benjamin, Larrosa (2014, p.21) nos conta que um dos responsáveis por isso é o jornalismo, que sacraliza a informação e a opinião, o "[...] sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual"; 3) outra questão trazida é a falta de tempo. Junto com o excesso de informação e de opinião está a falta de tempo, combinação inimiga da experiência. O autor nos diz que quanto mais nos capacitamos pelas instituições formais de educação, cada vez temos menos tempo: "Por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo" (Larrosa, 2014, p. 23); 4) a experiência torna-se rara por excesso de trabalho. O espanhol nos diz que somos sujeitos superestimulados, hiperativos, inquietos, e é por estarmos sempre em atividade que "nada nos acontece". Muito se passa, pouco nos passa.

No segundo ponto do texto, Larrosa trabalha com a ideia do significado da palavra experiência em várias línguas, definindo o sujeito da experiência como aquele que é passivo, receptivo, disponível e aberto. O autor afirma que "[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se expõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'" (LARROSA, 2014, p.26). Ou seja, este sujeito da experiência deve, antes de tudo,

colocar-se para completamente fora, do avesso; deve ser aberto aos acontecimentos, ao que "lhe acontece".

No terceiro tópico, o autor volta à etimologia da palavra experiência acessando o latim, o grego e o alemão, e se atenta para o que diz a palavra. Neste sentido, Larrosa (2014) e Matos (2009) dialogam ao dizer que o termo significa travessia, perigo.

No quarto ponto, o autor trabalha com um trecho da obra de Heidegger<sup>115</sup>, e destaca:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, apud LARROSA, 2014, p. 27).

Para Heidegger, citado na obra de Larrosa, o sujeito de experiência é um sujeito derrubado, alcançado, inseguro. É aquele que sofre, padece, aceita, se submete. No entanto, ele acentua um elemento de mudança deste sujeito, quando

---

<sup>115</sup> HEIDEGGER, M. La esencia del habla. In: ZIMMERMANN, Y. **De caminho al habla**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

Heidegger nos fala que podemos transformar estas experiências "[...] de um dia para o outro ou no transcurso do tempo" (2014, p. 27). Quer dizer, estando este sujeito vulnerável à transformação daquilo que lhe acontece, que lhe passa, torna-se ele mais passível a tornar-se um sujeito de experiência.

No quinto passo, Larrosa fala da experiência como paixão: "[...] uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional" (LARROSA, 2014, p.28). Para o autor, esta paixão pode ganhar vários sentidos, como a criação de um sujeito que suporta, aceita, que tem uma liberdade dependente, vinculada, obrigada, "[...] que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar" (LARROSA, 2014, p.29). Nesta experiência como paixão, explica o autor,

[...] o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado (LARROSA, 2014, p.29).

Lê-se o sujeito apaixonado como nós em meio a nossas experiências. Em outras palavras, o que o autor explica é que não controlamos nossas paixões, assim como não controlamos o que nos causará experiência; elas nos controlam, nos cativam. À menor desatenção, nos vemos envolvidos e cativados por esta paixão, por esta experiência do que nos move.

Até aqui, Larrosa apontou algumas questões que dizem respeito à experiência e ao sujeito de experiência. Até agora, este pode aparentar ser um ser apático, sem expressão,

enganado por uma cultura que supervaloriza a informação e a opinião, que realiza uma travessia enganado pela paixão. Porém, não é para isto que Larrosa quer nos alertar. No sexto ponto, o autor fala do “saber da experiência”, e faz uma importante observação: "Definir o sujeito da experiência como sujeito passional, não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação" (LARROSA, 2014, p.30):

O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos (LARROSA, 2014, p.30).

Para o autor, os termos “conhecimento” e “vida”, citados no texto acima, têm um significado diferente daqueles que conhecemos. Neste caso, conhecimento não significa necessariamente o saber científico e tecnológico construído também coletivamente. Consoante Larrosa (2014) explica, conhecimento significa aquele adquirido individualmente, por meio do “que lhe toca”, como no narrador de Benjamin. Larrosa defende que duas pessoas jamais poderão ter a mesma experiência, assim como alguém pode passar ileso por um acontecimento. Este saber da experiência está atrelado intimamente ao indivíduo, sendo, desta feita, finito e intransferível. Tem relação com o modo com o qual me

encontro no mundo; é um conhecimento que começa e acaba em mim e comigo.

Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é, por sua vez, ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2014, p.32).

Sobre a vida, o autor não fala da sua dimensão biológica, mas sim daquelas que independem do capital e do Estado, como ele mesmo cita: “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-se de nossa própria vida” (LARROSA, 2014, p.33). Para o estudioso, ter uma vida própria tem sido coisa cada vez mais rara; cada vez mais sofremos interferências em nossa maneira de pensar e fazer as coisas.

Benjamin (1987) também registrou um misto de descrédito e esperança por um novo homem, que surge desta pobreza, que se recria, se refaz em meio ao mundo moderno que se anuncia em sua época.

Surge assim uma nova barbárie. Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda (BENJAMIN, 1987, p.1).

Para Benjamin, um colapso de experiência nos faz ser novos homens e novas mulheres, à medida que precisaremos nos reconstruir, recomeçar sem olhar para o que foi construído anteriormente. Barbárie, para ele, seria esta atual possibilidade de mudança em meio ao caos do mundo moderno.

Voltando diretamente à escrita de Larrosa, importa discutir a relação que o autor faz entre experiência e experimento científico. Sobre ela, Larrosa nos diz que, como experimento, a experiência torna-se “[...] o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las” (LARROSA, 2014, p.33). Porém, a experiência, para Larrosa, mostra-se oposta ao experimento; torna-se imprevisível, não antecipa resultado. É, na verdade, a abertura para o que não conhecemos ainda, para aquilo que não é possível ser antecipado.

Em 2009, Larrosa publicou um artigo chamado de *Experiencia y Alteridade en Educación*<sup>116</sup>. Desta obra, reforçamos algumas ideias trazidas no texto anterior, assim como damos ênfase ao tema experiência no campo da educação.

Na primeira das cinco seções divididas por Larrosa no texto, o autor fala mais uma vez como define experiência. Para ele, é algo que se supõe exterior a nós, mas que acontece em nós, ou seja, o lugar de experiência somos nós:

E ‘algo que não sou eu’ significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem

---

<sup>116</sup>O texto que usamos aqui foi traduzido para o português e publicado na 19ª edição da revista gaúcha Reflexão e Ação, em 2011.

de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade (LARROSA, 2011, p. 5).

Como o inebriar de uma paixão, mais uma vez o autor reforça a ideia da experiência enquanto aquilo que não posso programar ou controlar, que surge em nós na medida em que convivo com o outro.

O autor também explica seu sentido de experiência por meio de princípios. O primeiro deles é o “princípio de alteridade”, também chamado de “princípio de exterioridade” ou ainda “princípio de alienação”: “exterioridade” porque não há experiência sem algum acontecimento que é exterior a mim, ou seja, que está fora de mim e “alienação” porque aquilo “que me passa” não pode ser meu, não pode ser apropriado nem pelas palavras, nem pela vontade do sujeito.

Outras expressões que precisamos compreender são o “princípio de subjetividade” e o “princípio de transformação”. Na primeira expressão, o autor se refere à experiência adquirida por cada um de nós quando conseguimos nos transformar em pessoas abertas. Assim, a experiência pode tornar-se particular, única, intransferível, totalmente pessoal. Para falar do “princípio de transformação”, Larrosa explica que acontece quando o sujeito “[...] faz a experiência de sua própria transformação” (2011, p.7). O autor explica ainda: “Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação” (2011, p.7).

Na segunda seção do texto, Larrosa faz relação entre a experiência e a leitura de um livro. Para o autor, se experiência é uma relação, é possível que leiamos um texto e nada nos

aconteça; se o livro em nada nos modificar, em nada nos sensibilizar, não houve, então, uma relação que possa nos causar experiência com aquela leitura. Para Larrosa (2011, p. 9), se nada acontece em nós, nos tornamos leitores analfabetos:

Esse leitor analfabeto é um leitor que não põe em jogo a si mesmo no que lê, um leitor que pratica um modo de leitura no qual não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade. É também um leitor que vai ao encontro do texto, mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão, é um leitor que não se deixa dizer nada. Por último, é um leitor que não se transforma. Em sua leitura não há subjetividade, nem reflexividade, nem transformação. Ainda que compreenda perfeitamente o que lê. Ou, talvez, precisamente porque compreende perfeitamente o que lê. Porque é incapaz de outra leitura que não seja a da compreensão.

Para Larrosa, esta subjetividade descrita acima é necessária para que aconteça a experiência. Assim, seria necessária uma alfabetização que vá além da simples leitura das palavras, mas que consiga nos atingir de maneira tal que possamos nos transformar a cada leitura, ou seja, uma alfabetização que forme leitores capazes de “não se reconhecer no espelho” após a leitura.

Para explicar melhor a expressão “experiência é ‘isso que me passa’”, Larrosa (2011, p.10) aponta três coisas: 1) experiência é “algo que não sou”. Assim, o autor explica que esta relação é feita a partir do meu contato com o outro, independente do outro; por algo que acontece fora de mim; e

pela amenidade; 2) a experiência é “uma relação em que algo tem lugar em mim”. Acontece quando faço uma leitura e esta ação é de cunho reflexivo, subjetivo, que me transforma, “[...] que me faz outro do que sou” (2011, p.10); e 3) experiência é “uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim”, e assim nos mudamos, somos afetados.

Ao falar de linguagem, de pensamento e de sensibilidade em experiência, o espanhol nos lembra a leitura que fazemos de alguns autores importantes para a formação do pensamento. Ao ler Kafka, Paulo Freire ou Platão, para citar os exemplos dados por ele, Larrosa nos diz que, do ponto de vista da experiência, não importa o que eles escreveram, sentiram ou refletiram. Para a experiência do “o que me passa”, “o que me toca”, é fundamental, a partir destas leituras que temos, entender como podemos pensar sozinhos, sentir outras coisas, pensar o que ainda não sabíamos pensar, escrever ou ser outra pessoa. Como podemos nos tornar mais sensíveis, tocadas, transformadas? Coisas e sentimentos que não podemos ser ou sentir até então.

Larrosa chama a terceira seção do artigo de *Primeira Leitura Complementar*. Neste ponto, ele traz trechos de um capítulo chamado *Literatura, Experiencia y Formación*, escrito por ele e publicado no livro *La Experiencia da Leitura. Estudios sobre Literatura y Formación*, editado em 2004. Durante as seis citações trazidas pelo autor, uma relação se repete: a ligação da experiência com a subjetividade. A todo instante Larrosa destaca a experiência como experimento, como empiria, lembrando dos princípios que trabalham, além da subjetividade, com a reflexividade e a transformação, já citados acima.

Ao falar de singularidade, irrepitibilidade e pluralidade, o autor mais uma vez faz uma diferenciação com a prática do experimento: ao passarmos pela situação da morte de alguém

próximo, por exemplo, várias pessoas têm experiências diferentes, embora estejam passando pela mesma vivência. A morte tem, para cada um de nós, um sentido diferente; portanto, não vivemos a mesma perda. A isto o autor chama de “princípio de singularidade”. Ligados a este estão os princípios de “irrepetibilidade” e de “pluralidade”. De maneira muito clara, Larrosa descreve estes últimos como as vivências do nascimento de filhos, de amores vividos e de poemas lidos. Nenhum nascimento de uma criança é igual; mesmo tendo os mesmos pais, somos diferentes de nossos irmãos. O mesmo acontece com os amores que vivemos: os novos sempre trazem as vivências dos outros romances, mas sempre serão novos. Um próximo amor sempre nos surpreenderá de uma maneira diferente, assim como o primeiro. Quanto ao poema, nunca leremos as rimas do mesmo jeito, sempre acharemos um sentido diferente para aqueles mesmos versos, como na paisagem trazida na música de Chico César<sup>117</sup> trazida no início deste capítulo. Todas estas são experiências plurais e singulares, ao mesmo tempo; não há como repeti-las.

Ainda segundo Larrosa, não é possibilidade de experiência o que é vontade de identificar (pois nada o identifica), vontade de representar (nada representa) e vontade de compreender (está para além de qualquer compreensão). Assim é o sujeito de experiência: “[...] é também, ele mesmo, inidentificável, irrepresentável, incompreensível, único, singular. [...]. A possibilidade da experiência supõe que o sujeito dela se mantenha, também ele, em sua própria alteridade constitutiva” (2011, p.18). Larrosa afirma que experiência sempre tem algo que não se pode ver de antemão,

---

<sup>117</sup> Como apresentamos no início deste texto, a música chama-se “Experiência”.

que não se pode dizer de antemão, do que não está dito, que não se pode escrever de antemão, que não está escrito (2011, p.19). Para o autor, a incerteza é um direito que dá sempre abertura para o surpreendente, para o impossível e até para o possível.

No quarto e penúltimo ponto deste artigo, Larrosa fala sobre uma segunda leitura complementar e nos apresenta novos trechos de um texto também de sua autoria, que se chama *Experiência y Pasión*, que faz parte do livro *Entre las Lenguas. Lenguaje y Educación Después de Babel*, publicado em 2003. Nas citações trazidas durante a seção, o autor fala das dificuldades da experiência e a separa da prática. Também neste texto, como em *Tremores* (2014), o autor volta a dizer que informação em demasia não é experiência, assim como o excesso de opinião para todo e qualquer assunto, a falta de tempo e o excesso de trabalho não o são. Larrosa (2011, p.21) deixa claro que estes apelos da modernidade nos deixam sempre “[...] querendo o que não é, porque estamos sempre ativos, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar que nada nos passa”.

Larrosa também se preocupa em separar a experiência do “que me passa” daquela experiência vinda da prática, usada com frequência em nosso dia a dia. Com relação a isto, o autor traz citações que nos lembram do sentido epistemológico do conceito e deixa claro mais uma vez que o sujeito da experiência é exposto, disponível, e que “[...] a experiência não pode ser captada desde a lógica da ação, valendo-se de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito agente, valendo-se de uma teoria das condições de possibilidade da ação” (2011, p.22). Por isso, fala que experiência é paixão, porque ela é “[...] atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição” (2011, p.22).

Larrosa (2011, p.24) finaliza seu texto reforçando mais uma vez as incompatibilidades entre a ciência moderna e a experiência: “A ciência captura a experiência e a constrói, a elabora e a expõe segundo seu ponto de vista, desde um ponto de vista objetivo, com pretensões de universalidade”. Desta forma, a ciência vai transformando a experiência em algo diferente do que consta nas elaborações de Larrosa. O referido autor chama a última seção do texto de *Finitude, corpo, vida*, pois, de acordo com ele, reivindicar a experiência é reivindicar também estes três elementos. O autor conclui que reivindicar a experiência é também reivindicar um modo de estar e habitar o mundo. Para ele, podemos até habitá-lo como *experts*, profissionais ou críticos, funções sociais criticadas por Larrosa. Contudo, não podemos deixar de entender que também habitamos este mundo como “sujeitos de experiência”, experiência esta que tem a ver com o “[...] não-poder, com o não-saber-o-que-fazer, com nossa impotência, com o limite do que podemos, com a finitude de nossos poderes” (LARROSA, 2011, p.25).

Ao invés de concluir seu texto, Larrosa convida a um reinício. No último tópico, chamado de *Abertura*, o autor nos convida a explorar a experiência no campo da educação. Sugere alguns exercícios, tal como rever as linguagens do campo educativo e, assim, junto da linguagem teórica, prática, crítica, criarmos uma linguagem para a experiência que contenha paixão, incerteza, singularidade, sensibilidade; que tenha corpo, que seja alterável, que tenha imaginário, metáforas, relatos. Afirma ainda que junto com a linguagem para a experiência, é preciso existir o saber para a experiência; um saber que possa atravessar todas estas possibilidades da linguagem e que se pergunte:

O que é o saber da experiência? O que é que se aprende na experiência? O que significa ser uma pessoa ‘experiente’ no campo educativo? O que significa que uma pessoa experiente está, ao mesmo tempo, aberta a experiência? Como se transmite o saber da experiência? (LARROSA, 2011, p.26).

Em *Tremores* (2014), Larrosa deixa claro que o “sujeito da formação” não é o “sujeito da educação”, mas que é, sim, a experiência que nos forma: “[...] a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa” (2014, p.48). Obviamente, o autor não descredibiliza os processos de educação formal (ou formalizados), mas certamente esclarece que outros fatores também nos formam enquanto sujeitos, enquanto humanos.

Ao falar em experiência, Larrosa nos fala sensivelmente sobre a importância das questões subjetivas, e desde o começo deste capítulo temos tentado deixar isso claro. Parece-nos que o autor não o faz apenas porque, para tê-las, precisamos nos dispor, mas principalmente porque precisamos estar atentos(as) para perceber “aquilo que nos passa”. Sobretudo para quem pensa e constrói a educação, seja ela formal, informal ou popular, é extremamente importante entender e estudar sobre experiência.

Nos textos de Larrosa (2011; 2014), observamos uma crítica ao tempo, ao trabalho, assim como à obrigatoriedade de nos pronunciarmos sobre temas pouco pensados. O autor nos convida a sermos sujeitos de nossa própria experiência. Fala ainda sobre o(a) alfabetizador(a), apresentando os(as) educadores(as) como promotores(as) de uma educação que causa experiência — e por que também não estimular a alfabetização do “isso que me passa”? Cada escola é reflexo da

sociedade em que ela está inserida e, por isso, esta comunidade não está imune à lógica do tempo, que cada vez corre mais:

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. [...] E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2014, p.23).

As discussões trazidas aqui nos fazem refletir sobre as práticas educomunicativas e como elas estão situadas neste mundo contemporâneo, não apenas do ponto de vista tecnológico, mas também diante de todo o conhecimento acumulado nos campos da Comunicação e da Educação. As questões sobre experiência e seu saber nos ajudam a entender como podemos avançar para auxiliar na construção do campo ou intercampo da Educomunicação e suas práticas vivenciadas dentro e fora do sistema de ensino formal.

No tópico abaixo, veremos a relação de tudo que trouxemos até aqui com os sujeitos da pesquisa, os quais optamos por chamar de “sujeitos de experiência”.

#### 4.2 APROXIMAÇÕES COM OS(AS) EDUCADORES(AS) PESQUISADOS(AS)

Nosso objetivo até aqui é esclarecer que experiência é esta que atavessou esta pesquisa. O termo “experiência” e o

sentido da palavra usado aqui nos ajudam a entender as questões que trazemos ao longo do texto.

Escolhemos estes escritos de Walter Benjamin e Jorge Larrosa por considerarmos que eles construíram um marco para as pesquisas que tratam sobre experiência (e esta “experiência” que falamos aqui).

De certa maneira, os narradores de Benjamin e os “sujeitos de experiência” de Larrosa aproximam-se dos(as) educadores(as) do Entrelace. Não que estes(as) profissionais tenham perfeitas semelhanças com o que os autores dissertam, assim como não estamos afirmando que suas práticas são perfeitas. Afinal, são seres humanos que falham, têm muito a aprender, reforçam estereótipos e precisam de formações específicas, mas que também tentam acertar, querem dividir suas sensibilidades, persistem em realizar boas mudanças do mundo e também acreditam na educação como um importante instrumento de transformação de vidas. O que nos aproximou destes(as) educadores(as) foram suas sensibilidades e práticas, que dizem muito sobre Educomunicação, Experiência e Educação.

Ao trazermos as características do narrador de Benjamin para perto dos(as) educadores(as) do Entrelace, observamos que

a) a narração encontra histórias bem contadas; ao falar dos(as) educadores(as) populares do Entrelace, nos atemos às vivências relatadas pelos sujeitos pesquisados, narradas com vontade, carinho e detalhes;

b) o narrador de Benjamin é tratado como artesão, não apenas por sua profissão, mas também por sua simplicidade, aliada à arte de narrar histórias com cuidado e destreza. Além da sua igual simplicidade ao contar suas vivências, nossos(as) entrevistados(as) trazem sua simplicidade na opção de, mesmo com outras profissões e habilidades, escolherem dividir o que

conhecem da comunicação, das tecnologias, das mídias e de outros conhecimentos transversais com jovens de escolas públicas, de maneira ligada à educação popular — por vezes nem considerada como educação;

c) estes(as) educadores(as), assim como os narradores de Benjamin, também não apresentam “a coisa em si”, ou o que podemos chamar de “a técnica em si”, como um relatório ou apenas uma técnica. Para eles e elas, o uso do diálogo e de outras ferramentas de comunicação sem uma utilidade reflexiva ou próxima da realidade de seus educandos também não é válido. O uso vazio das Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs) não pareceu fazer parte do curso; ao contrário, elas vinham sempre aliadas às discussões sobre a realidade escolar, temas-tabu e outros de interesse dos(as) educandos(as), mas pouco debatidos na escola ou na família, instituições importantes no processo de aprendizado e para as percepções do mundo;

d) ao mesmo tempo que, para o narrador, suas narrativas trazem a impressão de quem as conta, assim também funciona com os sujeitos entrevistados. Vemos nas falas que suas oficinas eram permeadas de experiências e interesses pessoais. Ao conhecermos o trabalho dos(as) educadores(as) populares do projeto Entrelace, entendemos que, para além das suas qualidades técnicas e seus interesses pelos temas trabalhados, era preciso mais para executar seus trabalhos nas oficinas de comunicação. Suas experiências, aparentemente, faziam a diferença. No entanto, nos questionamos, no início desta pesquisa: que experiências eram estas a que nos referíamos? Numa conversa prévia com estes(as) educadores(as), pudemos perceber que estava ali muito mais do que uma aula técnica de *fanzine*, vídeo, fotografia, conteúdo para internet, *webrádio*. Havia sensibilidade, carinho,

alteridade, cuidado, interesse pela vida, pelos sentimentos e pelo interesse do outro; traziam amorosidade, lembranças, envolvimento.

Pensando a Educomunicação como um lugar permeado de experiências – no sentido larroseano - de quem adere às suas práticas, talvez possamos vê-la como um espaço que reúne, ao mesmo tempo, uma vivência anterior e “novas experiências”. Ou seja, falamos de uma Educomunicação que traz em seu cerne maneiras de educar que vêm da Educação e da Cultura Popular. Como já afirmado no capítulo anterior, valoriza a cultura oral, dá importância aos processos de comunicação, mais que a mera utilização das mídias; ao mesmo tempo, traz habilidades técnicas que estimulam a vontade de aprender a manusear tecnologias analógicas e eletrônicas de comunicação, além de usá-las para educação, produção de conteúdo, discussões, entretenimento crítico, dentre outras funções.

As práticas educacionais são, dentre suas principais características, experiências larroseanas de educadores(as), educandos(as) e de todos(as) que estão envolvidos (as), além dos espaços em que se inserem. Juntas, estas inúmeras vidas que se interligam e formam outros tipos de conhecimentos e vivências, assim como outros tipos de práticas pedagógicas. Nenhuma prática educacional é igual; cada momento, mesmo sendo com as mesmas pessoas e com a mesma dinâmica, torna-se diferente. É nesta seara de múltiplas experiências, juntamente com o apoio tecnológico e midiático — ou até mesmo sem eles — que ocorrem as discussões críticas sobre os meios de comunicação, com a apropriação dos modos de fazer e gerir comunicação. Elaboram-se, pois, diversas formas de aprender e ensinar, dentre outras estratégias inerentes à Educomunicação; são estas inúmeras possibilidades que fazem dos processos educacionais algo potencialmente capazes de causar

experiência, aquilo que me passa, aquilo que fica, que me modifica.

Cada educador(a) do projeto traz sua sabedoria técnica e humana para o fazer pedagógico, sem perder de vista que os modelos de comunicação utilizados nas práticas educacionais não podem ser baseados nas expectativas e vivências forjadas pelas empresas de comunicação. Ou seja, a experiência de cada educador(a), aquela que muitas vezes não se deixa perceber, nem se afastar, se soma e se constrói a novas formas, técnicas, habilidades e olhares que precisam ser adquiridos e criados no fazer educacional, a partir da necessidade de cada educando(a), de cada educador(a) e de cada ecossistema comunicativo.

Em muitos momentos do seu texto, Larrosa se refere aos “sujeitos de experiência”, e assim que nos referimos aos educadores(as) populares do Entrelace. O autor nos explica que este ser humano é sensível, vulnerável, exposto e aberto, sujeito da transformação, “[...] de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito exposto” (LARROSA, 2011, p.21).

O “sujeito de experiência” vai de encontro à imagem que construímos de um sujeito bem-sucedido, capaz, inteligente, forte, competente, habilidoso, poderoso. Este é o sujeito que aprendemos a ser por toda a nossa vida, seja nas famílias, na escola, no trabalho, em casa ou nas ruas. Como já falamos acima, o autor descreve o “sujeito de experiência” como um ser humano frágil e inseguro. Acontece que é preciso ser maleável e sensível para permitir-se mudar; quanto mais firme a matéria prima, mais difíceis são as transformações.

Ao escrever sobre a relação de educação popular e experiência, Neto (2011) sistematiza o sentido de experiência em educação popular de três momentos: é permeado de contradições; há uma relação de ser com o mundo; e existem as relações pedagógicas, políticas e filosóficas. O autor nos afirma que na educação popular e em movimentos sociais, os processos de experiência não acontecem sozinhos, mas em coletividade:

São momentos de desenvolvimento teórico e de aprendizado que estão permeados pelo exercício da crítica e da autocrítica, e que derivam das condições reais a que estão submetidos os participantes desse processo educativo. Um momento em que aprendem com a história de cada um, em que afetos e ideias se cruzam [...] (NETO, 2011, p.43).

Os(as) educadores(as) do Entrelace eram artistas, jornalistas, estudantes, publicitários, professores de português e geografia, autônomos. Uma das questões que sempre nos intrigou era: afinal, o que os une em volta de uma prática que promove a comunicação como um direito humano, que permite ser um instrumento dialógico da educação, que consegue envolver diversas habilidades, inabilidades, histórias, afetos, competências e incompetências, capacidades e incapacidades, transformando-as em práticas educacionais? Afinal, é preciso saber de que maneira escolhemos estar no mundo, perceber o mundo e conviver em comunidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU UM NOVO COMEÇO

*“A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida. Por isso, na ciência tampouco há lugar para a experiência, por isso a ciência também, menospreza a experiência, por isso a linguagem da ciência tampouco pode ser a linguagem da experiência.”*

*(Jorge Larrosa)*

Durante este trabalho procuramos, algumas vezes, dizer o quase indizível. Afinal, propor a realização de uma pesquisa que traga ideias e aplicações subjetivas não parece ser confortável para algumas práticas científicas. Portanto, falar sobre pessoas, sobretudo sendo elas educadoras populares, é um desafio, posto que é preciso enxergar para além do que apresentam os dados e do que foi dito nas entrevistas. Acreditamos que seres humanos são um mar de possibilidades, incertezas, inseguranças, vontades; somos reticências. Não contemplar isto em uma pesquisa seria ser contra seu propósito.

Na epígrafe acima, Larrosa (2011, p.24) aponta que “[...] a linguagem da ciência não pode ser a linguagem da experiência”, pois esta tem algo de desordem, de confuso e de obscuro, assim como a vida. Portanto, entendendo que a ciência nos dá fórmulas para chegar a um resultado exato, não podemos tratar do que é incerto e inseguro, mesmo na linguagem.

Ora, então por que tratar deste tema no momento final desta dissertação? A resposta é, pois, a seguinte: uma vez que estamos partindo do abstrato para o concreto, precisávamos entender um pouco dos motivos pelos quais estas pessoas saíram, mesmo que por um instante, de suas profissões (na área da publicidade, do rádio e da TV, do jornalismo, da licenciatura e das artes) para trabalhar com as ferramentas e as práticas da Educomunicação em suas oficinas. Eles(as) colocaram seus conhecimentos e sentimentos a serviço de uma prática educativa, ensinaram-nos que a formação em Educomunicação é a base de uma prática que causa transformação social, mas que, sobretudo, é preciso pensar além, pensar no outro, em nós enquanto sociedade e seres políticos. Como isso não poderia ser levado em consideração? Como fazer ciência sem pensar nestas questões e na quantidade de questões que nos tocam e nos movimentam em cada escolha que fazemos?

Descobrimos que a experiência larroseana está muito presente nas práticas educacionais. Inclusive, arriscamos dizer que, sem ela - sem aquilo que nos toca e nos afeta - a prática educacional não seria possível. Arriscamos também afirmar que a Educomunicação é política, ou seja uma prática de ação para o mundo, de envolvimento social.

Como já discutimos no capítulo anterior, Larrosa (2011, p.10) conta que experiência é “isso que me passa”, e aponta: 1) “experiência” é “algo que não sou”. Assim, o autor explica que esta relação é feita a partir do meu contato com o outro, independentemente de quem seja esse outro; por algo que acontece fora de mim; e pela amenidade; 2) a “experiência” é “uma relação em que algo tem lugar em mim”: isto acontece quando faço uma leitura e esta ação é de cunho reflexivo, subjetivo, que me transforma, “que me faz outro do que sou” (2011, p.10); e 3) “experiência” é “uma relação em que algo

passa de mim a outro e do outro a mim”]; desta forma mudamos, nos afetamos.

Numa sociedade em que o tempo se torna urgente, que os aparatos da tecnologia digital fazem cada vez mais parte do que somos, de como lidamos com o outro e onde as experiências estão cada vez mais deixadas de lado, afirmamos que, enquanto educadores(as) e educandos(as) de práticas educomunicativas, precisamos ser disponíveis, dispostos(as) e abertos(as) para os processos de travessia que formam a vida, abertos para esta experiência de “algo que não sou”, que o autor fala acima. É preciso, também, colocar-se vulnerável às mudanças propostas para uma prática educomunicativa que seja libertadora. Em outras palavras, o referido campo liga-se à experiência na medida em que transforma, mexe e toca educadores(as) e educandos(as), em um processo educativo que é libertador, do ponto de vista freiriano. Todos(as) juntos, em momentos que não se repetem, únicos em metodologia de ensino e aprendizagem, construindo e transformando a si e o ambiente em que estão inseridos, seja ele a escola, a comunidade, um laboratório de comunicação ou, de maneira mais ampla, um ecossistema comunicativo.

A partir das respostas obtidas nas entrevistas, observamos algo extremamente valioso e que se repetia nas falas dos(as) educadores(as): a disposição para mudar suas metodologias a partir do segundo momento juntos com a turma. Ou seja, por mais que um planejamento seja realizado, suas metodologias são pensadas a partir de cada encontro e de quem faz parte dele. Junto a isso estão os processos causadores de experiência. Ora, se os(as) entrevistados(as) diziam que cada momento era único e individual, que o plano era realizado ali, diante de todas as questões surgidas a partir da necessidade de cada educando(a), intuímos que era nas oficinas que

ocorriam as mais diversas experiências, no contato dos(as) educadores(as) com seus(as) educandos(as), era neste encontro com o outro, independente deste outro.

Como narradores(as), os(as) educadores(as) falaram abertamente sobre o cotidiano das suas oficinas e das vivências que dividiram com aqueles(as) que estavam lá também para aprender. Numa prática educomunicativa, são narradores(as) os dois lados, pois ensinamos e aprendemos; a todo instante mudamos e somos mudados: “[...] o narrar está envolvido numa série de experiências comunicáveis que envolvem sempre mais do que aquele que conta e aquele que só escuta. Aos dois acontece um movimento, uma mudança” (BENJAMIN, 1994, p.3).

As práticas educomunicativas são espaços de narração; espaços de diálogo e trocas, como observado nas oficinas ministradas por nossos(as) entrevistados(as). E os tratamos como espaços possíveis de experiência, porque entendemos que aqueles(as) que passam por esta vivência têm grandes possibilidades de saírem dali diferentes de como entraram, transformados, mexidos.

Em relação aos(às) educadores(as) que entrevistamos, arriscamos afirmar que o que lhes causou experiência foram os desafios de lidar com o inesperado, com os desejos da turma, com os sentimentos de apego e desapego, as diversas formas de dar o mesmo conteúdo de maneiras diferentes e tantos outros exemplos que não se repetem. Esta experiência causou uma mudança em todos(as), gerou um incômodo, pois saíram dos seus lugares-comuns. As oficinas colocaram todos eles(as) em constante movimento. Diante disto, refletimos: se não for assim, como será uma prática educomunicativa?

Com suas trajetórias pessoais e profissionais, nossos(as) entrevistados(as) construíram uma prática baseada em um **olhar técnico** para as ferramentas midiáticas que trabalharam;

**um olhar crítico** para o mundo e, sobretudo, para os modelos de produção de conteúdos comerciais; um olhar **educador**, a fim de entender que tipos de aprendizagens podem ser retiradas de cada prática; um **olhar sensível** para entender as nuances que envolvem as várias formas de ensino e de aprendizagem e como elas impactam a vida de todos(as) que estão envolvidos(as) os processos educativos.

A relação entre experiência e Educação é completamente possível. Como nos diz Larrosa (2014, p.74) ela é cheia de “não” e de “talvez”. “Não”, pois precisamos negar aquilo que não nos serve, o que não somos e não queremos, ao mesmo tempo em que a palavra “experiência” também nos traz um conjunto de “talvez”, ou seja, de possibilidades, de janelas e portas abertas, de rebeldias e caminhos.

Chegando ao final desta pesquisa, concluímos apenas uma só coisa: seria preciso mais tempo para outras possíveis reflexões. Seria preciso talvez aprofundar pontos das falas dos(as) entrevistados(as) e, inclusive, as categorias extraídas deste trabalho. No entanto, precisávamos atender ao tempo dado pela Capes e ao objetivo geral da investigação. Nosso interesse segue em aprofundar os campos estudados aqui numa futura tese de doutorado.

Caminhamos por rumos impossíveis de prever. Inicialmente, nossa proposta era traçar um breve perfil dos(as) profissionais pesquisados(as), a fim de saber qual sua formação e quais vivências levaram estas pessoas a trabalharem com Comunicação e Educação, ou seja, precisávamos saber o que aconteceu antes de ingressarem no projeto. A intenção não era nos aprofundarmos nestes perfis, mas explorar suas práticas a partir das suas trajetórias profissionais. Por este motivo

levantamos questões como: qual a bagagem construída por esses(as) educadores(as) antes do projeto? Têm formação ou prática em Educação Popular? Realizavam trabalhos de comunicação antes de trabalharem no projeto Entrelace? Têm formação acadêmica? Se sim, em quais áreas? Conhecem algo sobre Educomunicação? Quando e como conheceram? Sabemos que o perfil destes profissionais diz muito sobre a forma como trabalham e como forjam suas práticas pedagógicas. Acreditávamos que estas perguntas nos ajudariam a enxergar por que essas pessoas optaram pelas práticas educacionais.

Percebemos que as “diversas experiências” dos(as) educadores(as) populares do Entrelace sentidas no caminho, no processo, ao longo de cada oficina, influenciam na formulação dos métodos de trabalho. Como afirmamos acima, descobrimos que elas não foram sentidas e vividas apenas antes das oficinas, assim como não se repetem. Estas experiências são construídas sobretudo no percurso das formações, no processo das práticas educacionais, e se uma mesma experiência não pode ser sentida por duas pessoas, ela também não acontece da mesma maneira para duas turmas ou em dois momentos formativos diferentes. Cada momento é único, assim como cada coisa que nos toca. Em uma turma pode ser um momento de proximidade entre os(as) colegas; em outra, a descoberta de uma nova forma de se comunicar, a possibilidade de registrar a família e o bairro ou mesmo uma informação sobre sexualidade pouco debatida anteriormente.

Em um dos capítulos acima, discorreremos sobre dois indicadores de categorias, são eles: a) prática educacional como possibilitadora de experiência e b) prática educacional como uma prática política. Após descrevê-las, chegamos à conclusão de que ambas trazem indicadores fundamentais para a criação e o fortalecimento de um

ecossistema comunicativo, e que este está ligado diretamente à uma prática educomunicativa que seja continuada. Ou seja, as práticas educomunicativas do Entrelace, se acontecerem isoladamente, sem continuidade, não fortalecem o ecossistema criado no início do projeto. Sem ele, não há continuidade da prática, tornando-a isolada como função educativa.

Não cabe a esta pesquisa investigar a continuação do projeto após a data prevista, ou seja, de 2012 a 2013, por isso não sabemos se a iniciativa seguiu acontecendo. Porém, uma coisa pode ser identificada: a relação das categorias criadas a partir das nossas análises com a formação e o fortalecimento destes ecossistemas comunicativos.

Além disso, acreditamos ter encontrado nas oficinas um espaço competente e sensível para as práticas educomunicativas que tenham a experiência e a prática política como propostas. Na pesquisa em questão, conversamos com educadores(as) populares que, por meio de suas oficinas e de maneira qualificada e comprometida, desenvolveram trabalhos criadores de diálogos e de outras mil possibilidades.

Os fios que o oficineiro empresta a essa trama são, no final das contas, ele mesmo, ou seja, o tema e as estratégias que usa são ligados muito mais ao que ele gosta, a algo que tenha importância existencial, do que algo que ele deva dizer como obrigação contratual. Assim, a eleição do tema de uma oficina estaria mais ligada ao que escolheria como passatempo, ou como premente, inadiável ou ainda como poético embelezador da sua vida. Tais fios devem sair são resultado do que come, da caçada que empreende diariamente e não de

adereços que o seu poder de compra permite adquirir no mercado (CORRÊA, 2000 p.153).

Esta citação fala muito sobre quem está em nossa pesquisa. São profissionais competentes, que escolheram a relação da Educação com a Comunicação como caminho a seguir, e que tantas vezes ficam esquecidas em pesquisas, falas, políticas públicas e até nos direitos trabalhistas. Ouvi-los(as) foi um grande presente; sistematizar sua prática foi algo mais revelador e inquietante ainda.

Juntos descobrimos que, mesmo sem ser nosso objetivo, esta pesquisa teve o potencial de documentar algumas práticas de Educação Popular seguidas pelos chamados movimentos sociais organizados de Fortaleza. São práticas que apresentam bandeiras de lutas, sistematizando formas de construir momentos formativos por meio de oficinas de Educomunicação. Por isso é tamanha a relação da Educomunicação com a Educação Popular, reforçada desde o início desta exploração.

Encerramos aqui com toda a compreensão de que não há um fim para um trabalho como este, e por esta razão é sempre preciso colocar algumas reticências...

## **A PESQUISADORA COMO “TERRITÓRIO DE PASSAGEM”**

O caminho da pesquisa foi longo. Por vezes, até maior do que os dois anos financiados pela Capes. Depois de passar por duas seleções em outra universidade, o processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da Udesc seria minha última tentativa. Ao meu ver, a tentativa mais acertada, o melhor lugar para estar.

Nas minhas vivências como comunicadora educacional, pude sentir-me tocada por uma prática bem mais do que midiática e mais do que as práticas do jornalismo popular. Este envolver-se e sentir-se mudando com o outro, este construir-se educacional junto com a prática, a partir de cada novo desafio não estava previsto na minha formação acadêmica em jornalismo, nem nos livros que li. Este fazer-se e refazer-se na caminhada, aprendi com minhas práticas em Educação, com a vontade de dividir o que eu sabia à medida que aprendia, nas dificuldades de criar uma metodologia que fosse dialógica, democrática, participativa. Uma Educação que tocasse e mechesse com as pessoas, como meche comigo.

Este caminho do mestrado, cheio de cores e sabores, apresentou-me também como um “sujeito de experiência”. Um sujeito em “ex-posição” (LARROSA, 2014, p.100), que tentou deixar-se afetar pelo que acontecia, aquele que pergunta e se pergunta, sujeito de extrema atenção, que é “território de passagem” que aprendeu coisas novas “pela dor e pelo amor”, como dizem popularmente. Como este sujeito, me modifiquei,

fui lançada para um outro lugar, retirada do meu conforto. Parte disso, deve-se ao meu encontro com um campo novo pra mim: a Educação; proporcionado pelo desejo de entender e estudar sobre Educomunicação. Na conta das mudanças, também pesa a troca de casa. A decisão de abandonar uma vida na cidade que nasci e partir para um lugar geograficamente e culturalmente muito diferente do meu, foi um grande e permanente desafio, superado em meio a lágrimas e sorrisos. Destes dois anos, por um ano e oito meses, estabeleci morada em Florianópolis e, por quatro meses, voltei a Fortaleza. Aprendi mais sobre de onde vim, sobre meus limites e sobre o país em que nasci. Inúmeras aprendizagens que a Educomunicação, diretamente e indiretamente, me proporcionou.

Durante a produção científica, distante dos escritórios de assessoria de comunicação que havia trabalhado e das ONGs por onde passei, aprendi que horários flexíveis demandam uma disciplina enorme e que não basta ter ideias e observações, é preciso sistematizá-las. E, em meio a tantas metodologias e referenciais teóricos, muitas formas de fazer ciência são possíveis. Percebi, aliás, que meu desejo pela ciência vêm permeado e pautado pelo que está em movimento, pelo que tem relação com um coletivo de pessoas, que seja algo que esteja a serviço do social e do popular, que seja um emaranhado de possibilidades. Desejo que este texto não seja doutrinador ou limitador, mas sim, vivo! Como deve ser todo resultado de um processo rico, dinâmico e inovador de aprendizagem. Acredito que, a partir dele, aprendi um pouco mais a como pensar sozinha, por mim mesma.

Lembrando do caminho até Ítaca, onde o caminho é a viagem, posso perceber-me como uma viajante. Um alguém que entregou-se durante a viagem, onde o processo me envolveu, mexeu comigo, me tirou do lugar comum. Reinventei-me como jornalista e educadora popular,

transformei-me em pesquisadora, ingressei nos estudos sobre Educação, vi esta pesquisa transformando-se – e gritando pra mim que estava viva – e transformando-me também.

Encerro por aqui, mais uma vez com as palavras da obra de Jorge Larrosa (2014) - pensador que sensibilizou muito minha forma de ver a Educomunicação, a relidade e a vida – uma reflexão sobre dar espaço para o que as vezes simplesmente acontece:

[...] Há duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte dele até o ponto de não percebê-lo. A segunda é perigosa e exige atenção e aprendizagem contínuas: procurar e saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo e abrir-lhe espaço. (CALVINO 1991, p. 150)<sup>118</sup>

---

<sup>118</sup> CALVINO, Ítalo. As Cidades Invisíveis. São Paulo, Cia. da Letras: 1991. P.150.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Siqueira de. **Ensinante e aprendiz: a construção da autoria de pensamento**. In: Revista Construção Psicopedagógica. São Paulo. v.14 n.1. dez. 2006.

ARENAS, Arturo Fernández. **Educomunicación, ciudadanía y medios escolares: entrevista con cinco investigadores latinoamericanos**. Revista Contextos. Universidad Santiago de Cali. Vol. 1, nº 1, p.11-18, jan-mar, 2012. Disponível em: <<http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/34#.VERY7VdBTbg>> Acesso em: 6 out. 2014.

ARROYO, Miguel González. **A atualidade da Educação Popular**. In: Revista Educação Pública, Cuiabá. v.11, n. 19, jan-jun 2002.

BARBOSA, André; CASTRO, Cosette. **O rádio de Mario Kaplún é o rádio do futuro - a aplicação da práxis de Kaplún como ferramenta para a inclusão digital**. In: INTERCOM, 2005. Anais... Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/pers/nacionais/2005/resumos/R1922-3.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Editora Persona, 1979.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Obras escolhidas. Vol. 1. 3.ed Magia e

técnica, arte e política. Ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense. 1987, p. 197-221.

\_\_\_\_\_. **Escola de Frankfurt**. Experiência e Pobreza. Obras escolhidas. Vol. 1. 3.ed Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense. 1987, p. 114-119.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <[http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexo/s/o\\_que\\_e\\_d\\_popular.pdf](http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexo/s/o_que_e_d_popular.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo, Cia. da Letras: 1991. P.150.

CORREA, Guilherme. **Oficina**: novos territórios em educação, In: PEY, Maria Oly (org.) Pedagogia libertária - experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.**  
Tradução de Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer.** Teoria e Prática em Educação Popular. 4 ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16 Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a educação popular.** Revista Trimestral de Debate da FASE, 2007. Disponível em: <<http://fase.org.br/wp-content/uploads/2007/09/proposta-113-final.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação, V.16, n.47, mai-ago 2011. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S141324782011000200005&pid=S141324782011000200005&pdf\\_path=rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf](http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S141324782011000200005&pid=S141324782011000200005&pdf_path=rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf)>.  
Acesso em: 01 jun. 2015.

HEIDEGGER, M. **La esencia del habla**. In: De caminho al habla. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JAQUINOT, Geneviève. **Qu'est-ce qu'un éducommunicateur?** La place de la communication dans la formation des enseignants. In: SOARES, Ismar. Educommunication. Textos do UCIP Word Congress. Publicado pelo Núcleo de Comunicação e Educação – NCE/ECA/USP, 2004.

LARROSA, Jorge. **Experiência e Alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n°2, p.04-27, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte : Autêntica, 2014.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. **Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin.**

Revista de Filosofia Princípios, Natal, v.20, nº33, p.449-484, jan/jun. 2013.

KAPLÚN, Mario. **Uma pedagogia da Comunicação.** In: APARICI, Roberto. Educomunicação: Para Além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

\_\_\_\_\_. **Una Pedagogía de la Comunicación.** Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação.** Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MESSIAS, Cláudio. **Dois décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo.** 2011. 240 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NETO, José Francisco de Melo. **Educação Popular e “Experiência”.** Revista Contexto & Educação, Editora Unijuí,

ano 26 n° 85, p. 31-50, Jan./Jun. 2011. Disponível em:  
<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/440>>. Acesso em: 05 set. 2014.

NEVES, José Luiz. **Pesquisa Qualitativa**. Características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, Vol.1, N° 3, 2° sem/1996. Disponível em:  
<<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROMÃO, J.E. **Educador popular**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.trabalhodocente.net.br/pdf/259.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

SARTORI, A. S.; SOUZA, K. R. (2012) **Fotografia de crianças e seus personagens midiáticos**: contribuições para pensarmos as práticas educacionais no contexto educacional contemporâneo. In: XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, INTERCOM, Fortaleza/CE. Anais. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/paper>

s/nacionais/2012/resumos/R7-2478-1.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2015.

SARTORI, Ademilde Silveira. **A prática pedagógica educ comunicativa e a aprendizagem distraída:** criando ecossistemas comunicativos pela mediação Escolar. In: Tecnologias de Comunicação e Cognição. Comunicação, Mídia e Consumo, São Paulo. vol. 7 n. 19 p. 33-48 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica educ comunicativa e a aprendizagem distraída:** criando ecossistemas comunicativos pela mediação escolar. In: REGIS, Fátima. *Et al.* (orgs). Tecnologias de Comunicação e Cognição. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SARTORI, Ademilde Silveira. ROESLER, Jucimara. **Mídias e Educação:** Linguagens, Cultura e Prática Pedagógica. In: Complexidades: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR – PR, 2014, p. 117-130. Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br/materialdoprofessor/midias-e-educacao-linguagens-cultura-e-pratica-pedagogica>>. Acesso em: 10 out. 2014.

SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141988000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007)>. Acesso em: 25 jan 2015

SOARES, Donizete. **Educomunicação** - o que é isso? Disponível em: <[http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educucomunicacao\\_o\\_que\\_e\\_isto.pdf](http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educucomunicacao_o_que_e_isto.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e Educação Midiática**: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. In: Revista Comunicação & Educação, Ano 19, n. 2 (jul – dez. 2014), São Paulo: CCA-ECA-USP, 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Uma Educomunicação para a Cidadania**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf>>. Acesso em: 15 jan 2015.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**. Uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

OLEGÁRIA Matos. **Tempo em experiência**. 2013. Programa Invenção do Contemporâneo - TV Cultura (41:30 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=arANFGj1OTg>>. Acesso em: 30 ago. 2014.



## APÊNDICE

### ROTEIRO DE ENTREVISTA - EDUCADORES(AS) POPULARES

#### Perfil profissional

1. Idade:
2. Qual sua profissão? Cite se houver mais de uma.
3. Tem formação acadêmica? Qual?
4. Que tipo de trabalho desenvolvidos por você antes/paralelo do/ao projeto Entrelace?
5. No Entrelace, deu oficina de que?
6. Você conhece o termo Educomunicação? Se conhece, como e quando foi?
7. Pra você, o que é Educomunicação?
8. Como você acha que deve ser um educador?
9. Você se considera um educador? Por que?
10. Ser educador popular/educador foi uma escolha?
11. Já trabalhava com educação antes do Entrelace? Se sim, qual experiência?
12. Você recebeu alguma outra formação específica para ministrar estas oficinas?

#### Metodologia

1. Como você prepara uma oficina? O que você leva em consideração?
2. Você utiliza bibliografia para preparar suas aulas? Qual?
3. Pra você, o trabalho realizado nestas oficinas é educação? Por que?

4. Pra você, qual o trabalho prático de um educador? (mediador)
5. O que você acha que é Educação Popular?
6. Você considera que sua metodologia tem proximidade com a da Educação Popular? Por que?
7. Como era o diálogo com os(as) educandos(as) em suas oficinas?
8. Quais as dificuldades e quais os desafios encontrados durante suas oficinas por você?
9. Quais as dificuldades e quais os desafios encontrados durante suas oficinas pelos(as) educandos(as)?
10. Você acredita que sua forma de trabalhar auxiliou no sentido da prática da cidadania desses meninos e meninas? Como?

### **Sobre os processos de criação de um ecossistemas comunicativos**

1. Você gosta da escola que vemos hoje? O que você mudaria?
2. Das escolas que você trabalhou, o que mais te incomodou nelas?
3. Você acha que trabalhar comunicação na escola é possível? Como?
4. Como se deu a relação com a escola no processo das suas oficinas?
5. Que tipo de produção dos(as) educandos(as) você consegue identificar em suas oficinas?
6. Foi possível observar algum impacto mais visível das suas oficinas no cotidiano dos alunos? Como você acha que elas impactaram a vida deles?
7. Você acha que a escola entendeu a proposta do projeto e da sua oficina?

## ANEXOS

### ENTREVISTADO 1

<b>Nome:</b> Gonçalo
<b>Idade:</b> 26
<b>Qual sua profissão? Cite se houver mais de uma.</b> Trabalha com arte-educação
<b>Tem formação acadêmica? Qual?</b> Graduação em Artes Plásticas - IFCE
<b>Que tipo de trabalho foram desenvolvidos por você antes/paralelo do/ao projeto Entrelace?</b> Trabalhou no comércio, depois com arte-educação, com vídeo e rádio, e em projetos sociais. "Sou <b>arte-educador</b> , eu ministrava oficinas de intervenção urbana, pintura, desenho, encadernação artesanal".
<b>No Entrelace, deu oficina de que?</b> Vídeo, edição
<b>Você conhece o termo Educomunicação? Se conhece, como e quando foi?</b> Sim. "É um termo que conheço mais por estar no meio de pessoas da comunicação e tb de <b>ONGs</b> e entidades que trabalham com esse termo. Eu <b>não tenho nenhum conhecimento teórico</b> ou de leitura, de estudo, mas tenho um certo conhecimento de prática"
<b>Pra você, o que é Educomunicação?</b> "Educação e comunicação... Aí você pensa assim, 'ah é um método de educação, a partir da comunicação ou da comunicação a partir da educação'. Então, imagino um termo que venha a não limitar o que

cada um é, mas na verdade tirar esse limite entre um e outro e fazer com que um entremeei o outro. Que o ato de comunicar seja um ato educacional também. O fazer, o processo... tudo isso esteja em desenvolvimento, junto com educação. Ou seja, é comunicar educando, é aprender comunicando também. É assim que visualizo. "

### Como você acha que deve ser um educador?

"[...] eu acho que são três aspectos: tem que ter relação com a comunicação, com a educação e o terceiro aspecto é que ele tem que ter uma relação com o social. Tem que ser uma pessoa que sabe se socializar com outros grupos e, de preferência, tenha certa inserção no social, no movimento social, né? [...] **Assim, de se introjetar nessa prática e de entender ela como uma prática política e ao mesmo tempo fazer com que ela seja um método educativo para si e para os outros.** [...] As vezes eu percebo que existem muitas pessoas que assumem esse termo [...], talvez pessoas que venham da comunicação. Que venham de uma área de estudos, mas não têm uma inserção na prática, dentro de uma comunidade."

### Você se considera um educador? Por que?

"[...] trabalhei em projetos que lidam com esse termo e acho que desenvolvi algo que deu pra **se comunicar com os alunos**, e ter uma espécie de retorno e discutir isso. Se fui capaz de desenvolver isso minimamente dentro dessas realidades educacionais, eu creio que eu possa ser educador também.[...] Eu **não poderia dizer que sou educador sem por exemplo ter algumas respostas mais específicas sobre como se dão alguns resultados, como se dão certos processos.**"

### Ser educador popular/educador foi uma escolha?

"Uma escolha e acabou acontecendo. [...] quero trabalhar com alguma coisa que gere conhecimento, movimento de ideias. [...] Eu já **tinha uma certa afinidade** pq toda a minha **família é de educadores**, minha mãe, minha vó tb é, então eu já tive uma predisposição."

**Já trabalhava com educação antes do Entrelace? Se sim, qual?**

<p>Sim, no <b>Aparecidos Políticos</b>, de algum modo, sim</p>
<p><b>Você recebeu alguma outra formação específica para ministrar estas oficinas?</b></p> <p>"Não, tudo foi <b>conhecimento que eu fui adquirindo</b> por conta de outros coletivos que participei. Isso é interessante pq parece que de algum modo esses conhecimentos me valeram mais do que conhecimentos de pessoas que as vezes vem de uma formação específica disso."</p>
<p style="text-align: center;"><b>METODOLOGIA</b></p>
<p><b>Como você prepara uma oficina? O que você leva em consideração?</b></p> <p>"Existe um pedido prévio pra oficina... sei lá, eu vou dar uma oficina de roteiro, então faço uma pesquisa sobre roteiro, eu revejo meus conceitos acerca de roteiro e vejo o que a grade pede. Mas o fator condicionante principal é o primeiro dia de aula. Em cada curso eu converso com todos os alunos, sobre quem são eles, antes de tudo, e em cada modulo procuro saber o que eles têm de conhecimento ou a relação afetiva ou qualquer coisa que seja sobre aquele tema. Por que a partir daí é que eu vou desenvolver, de fato, o que aquele tema vai ser pra eles. Por que as vezes pode ser uma coisa muito simples, uma coisa mais complicada, mas tem que ter essa via de mão dupla e saber o que eles esperam daquilo e como eles querem construir aquilo.</p>
<p><b>Você utiliza bibliografia para preparar suas aulas? Qual?</b></p> <p>"Se eu tiver uma dificuldade muito grande com o tema... depende muito... por exemplo, roteiro eu geralmente pego bibliografia, mas se eu vou trabalhar com câmera, eu trabalho com outras coisas, são noções mais de espacialidade, de corpo. <b>É muito de quando a coisa tem a ver com o corpo e quando tem a ver com a técnica.</b>"</p>
<p><b>Pra você, o trabalho realizado nestas oficinas é educomunicação? Por que?</b></p> <p>"Na verdade eu acho que pode ser educomunicação. Na minha</p>

oficina eu tento fazer esse limiar entre educação e comunicação. Eu imagino também que podem haver professores que sejam extremamente técnicos e que não conseguem colocar esse teor educativo ou esse teor de uma certa discussão social que eu digo que é pertinente ao tema, sabe?"

**Pra você, qual o trabalho prático de um educador?**

"Acho que ele tem que saber, de algum modo, apresentar a técnica, seja qual for a linguagem que ele está trabalhando dentro da comunicação, a linguagem ou a mídia. **Tem que ter uma noção técnica e tem que ter tb uma certa noção de comunicação, de metodologia educativa, assim... pensar que esse processo é pedagógico** entremado muito fortemente com essa questão técnica"

**O que você acha que é Educação Popular?**

Pra mim, **educação popular foge do modelo tradicional de educação.** [...] Ele (educador popular) **percebe o ambiente, o espaço e como aquelas pessoas estão predispostas a serem educadas ou se educam,** já tem a noção dela, né? [...] Não é de um processo que se pensou em estruturar antes pra educar, **é um processo que se educou se estruturando.** [...] A educação popular acho que tem que seguir outro caminho. **Acho que tem que perceber o que é que a vida tem como método educativo interessante."**

**Você considera que sua metodologia tem proximidade com a da Educação Popular? Por que?**

"Eu tento, o máximo possível. Por exemplo, uma coisa que eu faço que as vezes as pessoas estranham... alguns amigos meus já disseram "ah, vc não pode fazer isso com os alunos", de eu me aproximar com os alunos de tal modo que eu viro um menino tb, sabe? E até tirar onda com eles [...] Eu tô tirando uma onda, ao mesmo tempo que eu tô fazendo o que eles fazem entre eles. Eu tô percebendo como é que eles se relacionam, que eles tiram onda com eles mesmos, que eles falam entre eles, quando eles dão carão entre si ele, tiram onda tb. Então, eu tento perceber e entender esses movimentos e tento meio que brincar com eles dentro dessa lógica também. Percebo que eles me respeitam mais assim. [...] Eu

descontrolo um pouco prá tentar entrar na lógica deles.

**Pelo que você conhece dos dois, você acha que Educação Popular tem relação com educomunicação?**

"É pra ter. [...] Pra educomunicação, a potência é conseguir fazer algo próximo da educação popular. Pra mim, a educação popular é algo que dialogue dentro do contexto popular, dentro daquela comunidade. E aí eu acho que a educomunicação funciona quando ela consegue pegar esse contexto popular da comunidade, desenvolver uma metodologia e se inserir nessa comunidade com essa metodologia que é própria deles."

**Como era o diálogo com os educandos em suas oficinas?**

Muito bom, eu gostava muito. [...] E por mais que a gente trabalhe com uma coisa que é popular mais próxima da realidade deles, a técnica é a técnica e **vc tem que passar a técnica de algum modo**. Então, nesse recorte (11, 12 anos), há uma comunicação mais difícil.[...] Nas turmas de 13 e 14 anos eles já têm uma noção do que eles querem seguir, já estão se preocupando minimamente em ganhar grana."

**Quais as dificuldades e quais os desafios encontrados durante suas oficinas por você?**

"Talvez, acho que pra os educadores há uma dificuldade muito grande. Não só pro Entrelace, mas pra todo tipo de educação, aí eu falo justamente pelos relatos diários que minha mãe traz [...]. Quando vc entra no ritmo deles, vc entende a lógica e consegue desconstruir minimante. Existe um desafio de ficar explicitando como é o processo pra eles, **as vezes eu acho que o professor não sabe como fazer isso, como mostrar pra eles que existe uma trajetória se traçando ali** e que existe um objetivo e que meu objetivo é conseguir terminar o módulo. Se a gente parar em determinado ponto, ou ele se encaminha pra um objetivo mais torto ou vai se encaminhar pra outra coisa que não é nosso objetivo. A vezes é só uma conversa. [...] eu dava aqueles sermões clássicos **também acredito em algumas cosas clássicas**."

**Quais as dificuldades e quais os desafios encontrados durante suas oficinas pelos educandos?**

[...] "Você dá a técnica, a linguagem e o conteúdo e espera que eles lhe tragam um resultado em torno disso, que desenvolvam material, que eles criem e é claro, isso é o objetivo ideal, mas **no recorte que a gente trabalhava eu acho que isso é esperar demais.** [...] **Eles precisam de um diretor, de alguém que coordene aquilo ali ou varias mentes pensantes. No caso do Entrelace, tinha um professor (da escola) que se aproximava minimamente, mas ele não se aproximava o tempo todo pra dizer a linha (tipos de produção) que a escola estava trabalhando, quais os problemas que surgiram. Esses meninos, eles precisam deste tipo de atenção, entende?"**

**Você acredita que sua forma de trabalhar auxiliou no sentido da prática da cidadania desses meninos e meninas? Como?**

"Sim, acredito. Durante o processo, estavam acontecendo as manifestações de junho. E naquele momento estavam acontecendo um processo midiático fortíssimo, né? [...] **Eles tinham dúvidas e ao mesmo tempo eu queria mostrar que estava acontecendo um outro tipo de mídia ali.** [...] E aí eles passaram a ir pras manifestações por conta própria, querer postar fotos, mostrando que isso era interessante, que a gente tinha que discutir isso mesmo e eles já começaram a ver isso como um **processo de apropriação midiática.**"

### **SOBRE OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE ECOSISTEMAS COMUNICATIVOS**

**Você gosta da escola que vemos hoje? O que você mudaria?**

"Cara, **a escola tem muitos problemas, não sei se eu gosto** (sorri). Eu gosto do contexto de estar em comunidade, eu gosto de sala de aula, de está perto dos alunos, daquela energia toda que existe, mas **a escola segue padrões que ela não consegue mais lidar, que estão ultrapassados e que ela não consegue entender, né?** [...] Eu mudaria assim... **a escola tem que ir pro mundo, sair daquele ambiente fechado, que não se comunica com o mundo.** As vezes é o mundo mesmo, mas as vezes o mundo é bem ali do outro lado do muro da escola, saca? As vezes os meninos fogem da escola. Numa

das aulas que eu dei pro Entrelace eu vi os meninos pulando o muro da escola pra ir, sei lá... jogar bola, ir fazer qualquer coisa. **Por que a rua é mais interessante?** [...] Ainda tem aquela visão de que eles não fazem coisas interessantes na rua, como se eles estivessem fazendo uma coisa errada, mas o que é uma coisa errada? [...] **Eu acho que tem que mudar tudo, metodologia, espaço, campo de conhecimento, a forma como eles se entrecruzam,** se não a gente esta fadada a uma morte da educação ou uma monotonia, sem revigorar outros conhecimentos, sabe? "

**Das escolas que você trabalhou, o que mais te incomodou nelas?**

"**A gestão,** eu acho. [...] Acho que **falta uma certa comunicação** dos diversos setores que compõem a escola, sabe? Outra coisa, é gestor, é professor, aluno, e os pais. Não existe comunicação entre estes grupos. Talvez se esta comunicação fosse estabelecida conseguiríamos romper esta barreira que to falando de se perceber o que essa comunidade tem que de importante, quem são esses pais, o que eles fazem? No que eles trabalham ou não... e aí a gente ia descobrir outras potencias."

**Você acha que trabalhar comunicação na escola é possível? Como?**

"**Possível e necessário.** [...] existe uma comunicação prévia que eu acho ser essa que a gente tem que trabalhar cada vez mais, que é a comunicação da micropolítica mesmo, do eu contigo, sabe? Do pai com o filho. Acho que uma das minhas aulas, no começo do projeto, eu perguntava muito o que é esse conceito de comunicação, **a gente quer comunicar o que, pra quem, por que?** [...] Então eu acho que **uma linha de comunicação antes de qualquer outra coisa tem que ser estabelecida.**"

**Como se deu a relação com a escola no processo das suas oficinas?**

"**Eu sinto falta da escola chegar mais junto [...].** [...] E aí a gente fez isso, mas tudo foi eu puxando, indo atrás, faltava muito dessa chegada assim... poxa, a escola tem uma sala, um projetor, uma sala que da pra colocar cinquenta alunos e não consegue fazer um

cineclube, a própria **escola não conseguiu se apropriar daquelas ferramentas** e fazer algo, chamar um aluno pra tomar conta daquilo lá. Por que assim, o aluno faz, o professor faz, mas existe um direcionamento da escola, existe uma coordenação, né?"

**Que tipo de produção dos educandos você consegue identificar em suas oficinas?**

[...] "numa turma eu trabalhei a **edição** e na outra trabalhei a **produção e até a montagem**. Numa escola teve um **ensaio fotográfico** que levamos para uma sala de aula era sobre a **questão do negro na escola, quem se reconhecia como negro, pra fazer parte de um grande mural sobre negros.**"

**Foi possível observar algum impacto mais visível das suas oficinas no cotidiano dos alunos? Como você acha que elas impactaram a vida deles?**

"Em alguns sim, a gente teve **discussões muito pertinentes sobre a questão de respeito, de como comunicar.** [...] Então foram essas e outras discussões que deixam alguma coisa, sabe?"

**Você acha que a escola entendeu a proposta do projeto e da sua oficina?**

"Acho que **de raspão**. [...] Uma coisa é eles saberem que existe aquele projeto, outra coisa é eles saberem como ele existe, como está se executando, se avaliando, sabe? Em nenhum momento chegou a coordenação pra saber o que estava acontecendo. [...] Existia uma comunicação muito grande entre eu, o pedagógico (do projeto) e a coordenação do Entrelace, mas a escola não tinha essa contrapartida, sabe? E aí é isso que estou falando, que comunicação é essa? **Tem que se fortalecer essa comunicação interna.**"

**Impressões gerais**

Jovem artista, mas bem envolvido na cidade com arte e comunicação política, ligada aos direitos humanos. Penso que sua relação familiar com a educação o ajuda com a forma de ver a comunicação também.

**ENTREVISTADO 2**

<b>Nome:</b> Esperança
<b>Idade:</b> 28
<b>Qual sua profissão? Cite se houver mais de uma.</b> Assessora de Comunicação e Educomunicadora
<b>Tem formação acadêmica? Qual?</b> Jornalismo
<b>Que tipo de trabalho foram desenvolvidos por você antes/paralelo do/ao projeto Entrelace?</b> "Antes eu trabalhei na <b>ONG</b> Catavento <b>com projetos relacionados a comunicação e a educação</b> . Trabalhei na Assessoria de Comunicação da Prefeitura de Fortaleza, na <b>assessoria de comunicação</b> do Conselho Regional de Farmácia. Na época do Entrelace eu estava junto num projeto em Horizonte, com rádio escolas de lá."
<b>No Entrelace, deu oficina de que?</b> "rádio, depois de <b>Educação Ambiental</b> , depois de <b>Produção de Internet</b> , de <b>desenvolvimento pessoal e direito à comunicação</b> "
<b>Você conhece o termo Educomunicação? Se conhece, como e quando foi?</b> "Sim.Eu trabalhava com educomunicação muito antes de saber o que era educomunicação exatamente. [...] Uma pessoa falou aqui, outra ali, curiosidade, fui lendo... aí quando eu comecei a fazer meu trabalho em Horizonte (município da Região Metropolitana de Fortaleza-Ce) pra escrever o projeto, aí eu fui pesquisar um pouquinho mais, pra aprofundar, pra ter uma justificativa, toda essa coisa... aí com o tempo fui aprimorando."

**Pra você, o que é Educomunicação?**

[...] é uma coisa difícil de você definir. [...] pensando no que eu faço, a educomunicação é nada mais do que você usar estas ferramentas de comunicação pra transformar um ambiente originalmente educativo - pode ser escola ou pode ser qualquer outro ambiente - em um local mais... (pensando) Como é que eu posso democratizar a comunicação na escola? Uma comunicação colaborativa, participativa... Então, pra mim, a comunicação vai chegar para complementar aquele espaço educativo. [...] E aí eu acho que a hora que a gente chega e vai lá, primeiro conhecendo a escola, conhecendo os meninos, né? Querendo saber o que eles querem, o que eles gostariam de fazer.

**Como você acha que deve ser um educador?**

**"Em primeiro lugar ele deve saber que cada escola, cada lugar, cada ambiente que ele for é diferente. [...] Tem que ter a mente aberta pra chegar lá e identificar o que aquele lugar e aquelas pessoas precisam. [...] Tem que ser aberto"**

**Você se considera um educador? Por que?**

"Me considero, **com muito orgulho**. [...] Na verdade, eu comecei a me considerar uma educadora **depois que eu descobri o que era**. Quando eu comecei a estudar educomunicação eu descobri que eu já fazia."

**Ser educador popular/educador foi uma escolha?**

[...] "quando **foi acontecendo** e fui vendo que era aquilo que eu **queria fazer o resto da vida** aí passou a ser um objetivo e um **projeto de vida** mesmo. É isso que eu quero fazer!"

**Já trabalhava com educomunicação antes do Entrelace? Se sim, qual?**

Sim. na **ONG Catavento** com projetos relacionados a comunicação e a educação

**Você recebeu alguma outra formação específica para ministrar estas oficinas?**

"Não. na ONG que eu trabalhava, a gente tentava sempre fazer nosso grupinho de estudo, quando a gente ia dar uma semana de oficina, a gente antes planejava, dava as oficinas e tinha uma reunião todo mundo pra trocar experiência e dizer como foi, o que deu certo, o que não deu certo. [...] **Eu acho que o principal é você avaliar junto com a turma.**"

## METODOLOGIA

**Como você prepara uma oficina? O que você leva em consideração?**

"A primeira coisa é saber o que eles (instituição que a contrata) esperam que a turma fique sabendo até o final da oficina. [...] mas o grosso mesmo do planejamento a gente só vai fazer **depois do primeiro dia de oficina**, que é quando você chega lá, conhece a turma, conhece o ambiente, vê o que eles querem fazer com aquilo. Eu costumo fazer assim, tudo muito prático [...] na verdade eles só vão aprender e fixar aquilo quando eles fizerem, é o que eu acho. As vezes eu até fico na dúvida se eu não peço muito nisso, de focar muito na prática, as vezes eu acho que tenho que ter um equilíbrio, mas eu ainda vou encontrando no caminho."

**Você utiliza bibliografia para preparar suas aulas? Qual?**

"Tem os textos que eu leio, muitos do professor Ismar. [...] Normalmente eu procuro coisas mais objetivas que eu possa utilizar com eles. [...] Acho que a gente ta sempre lendo e estudando, mas não especificamente pra cada oficina. Depende muito do tema."

**Pra você, o trabalho realizado nestas oficinas é educamunicação? Por que?**

"Sim. Eu digo pra eles: 'isso aqui é uma agência de comunicação. Tem um monte de empresa que não tem nada parecido com isso e vocês estão usando pra colocar a escola toda pra se comunicar'. [...] Você tem que estimular essa parceria, por que com certeza os estudantes tem alguma coisa pra ensinar e os professores também. [...] Aí os papéis se invertem. É o que eu acho mais interessante dessa descoberta. "

**Pra você, qual o trabalho prático de um educador?**

"Acho que a gente tem que ser meio que a ferramenta daquele negócio, a gente tem que está só no meio do caminho pra aquilo que está acontecendo. Tentar compartilhar essas ferramentas com eles. Eu tenho as ferramentas de comunicação, por que eu trabalho com comunicação. Então eu tenho que... não é nem ensinar pra eles, por que muitas vezes eles já sabem aquelas coisas, basta eles descobrirem que 'ah, eu sei isso, então isso eu posso usar pra fazer aquilo'. Então, é compartilhar com eles essas ferramentas que eles vão utilizar para trabalhar com a comunicação dentro das escolas. Por isso que digo: 'gente, eu não fiz nada, tô aqui só caminhando junto com eles'."

**O que você acha que é Educação Popular?**

[...] **"Primeiro, saber que eles (educandos) têm muito conhecimento.** [...] Por isso eu acho que as oficinas da gente começam do inverso de como começa uma aula. Primeiro a gente começa perguntando o que eles sabem sobre isso, o que querem saber. **A primeira coisa é levar em consideração o conhecimento que turma já tem e começar a trabalhar a partir daquilo, valorizar aquele conhecimento que eles já têm.** Eu acho que o principal é isso."

**Você considera que sua metodologia tem proximidade com a da Educação Popular? Por que?**

"Eu acho que sim. É exatamente o que eu tento fazer nas minhas oficinas. "

**Pelo que você conhece dos dois, você acha que Educação Popular tem relação com educação?**

"Estão completamente ligados um ao outro. **A diferença é que a educação utiliza a comunicação, mas é educação popular.** [...] Como se a educação tivesse dentro dela a educação popular, **mas nem toda educação popular é educação.**"

**Como era o diálogo com os educandos em suas oficinas?**

[...] "eu me identifico muito com eles e acho que eles se identificam

<p>comigo. [...] eu tento ter um <b>diálogo bem horizontal</b> com eles. [...] Eu acho que realmente pra <b>você entrar no mundo deles não precisa ser de cima pra baixo</b>, dá pra ser de forma horizontal."</p>
<p><b>Quais as dificuldades e quais os desafios encontrados durante suas oficinas por você?</b></p> <p>[...] "Pra mim, a maior dificuldade era <b>em relação a escola</b>. [...] Como os meninos vão falar o que quiserem do lado do diretor? Então tem coisas que a gente encontra que são mais difíceis de lidar, mas a questão natural da oficina é que a gente vai aprendendo juntos com os meninos. Esse tipo de coisa que é mais difícil"</p>
<p><b>Quais as dificuldades e quais os desafios encontrados durante suas oficinas pelos educandos?</b></p> <p>O mais desafiador pra eles, na maioria dos casos, era saber <b>como representar a escola toda</b>. [...] O que a gente diz é pra eles darem um jeito do pessoal participar, façam enquetes, reuniões, apresentações, chama o pessoal pra assistir. [...] <b>só deles estarem juntos com a direção e os professores pensando isso</b>, eles (educandos) darem opinião e os professores e o diretor incentivando, eu já achei um avanço muito grande. "</p>
<p><b>Você acredita que sua forma de trabalhar auxiliou no sentido da prática da cidadania desses meninos e meninas? Como?</b></p> <p>"Acho que sim por que durante as oficinas, por mais que fosse rádio, internet, vídeo, qualquer coisa, tanto eu, como os outros educadores, a gente sempre tentou trazer estas questões como tema pros programas.[...] Então, esse tipo de <b>discussão que é bem do dia-a-dia deles a gente tentava trazer para a oficina</b>. Acho que isso incentiva um pouquinho e ajuda um pouquinho."</p>
<p style="text-align: center;"><b>SOBRE OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE ECOSSISTEMAS COMUNICATIVOS</b></p>
<p><b>Você gosta da escola que vemos hoje? O que você mudaria?</b></p> <p>"A minha filha estuda numa escola particular. É ótima, tem estrutura, tem professor que não falta, mas quando eu paro pra</p>

pensar ‘gente e a educomunicação?’), Essa tentativa de fazer os meninos participarem, não tem nada disso lá e nas escolas particulares que eu estudei.[...] **Tenho muitas ressalvas.** Eu gosto dessa parte (dos projetos sociais), que eu vejo que ta acontecendo mais, mesmo se eu for comparar de 2007 pra ca. Hoje em dia tem muito mais projetos. Tem o Segundo Tempo, no contra-turno, essa parte de esporte; o Mais Educação mesmo traz essa coisa da comunicação. É interessante você ver que em muitas escolas... **Eu acho que existe a intensão dos professores de fazer mais,** mas a rotina, de tudo isso que a gente já sabe a pessoa se afoga no meio dessa rotina."

**Das escolas que você trabalhou, o que mais te incomodou nelas?**

(resposta dada de pronto) "A **postura de alguns diretores e coordenadores.** As vezes você pensa ‘não, hoje em dia ta melhorando’, vocês esbarra com um diretor desse. Aí vc fica meio chocada ainda. Acho que uma frase resume: ‘esses meninos tem o que querer, não’."

**Você acha que trabalhar comunicação na escola é possível? Como?**

"**Com certeza.** Tinha escola que começava com 15, 20 alunos, no final tinha 2 ou 3 alunos. Mas aquele **aluno que continuar fazendo, sempre consegue arrastar mais colegas.** É aquela história, se você conseguir que **um deles perceba que pode fazer isso, eu acho que já é um avanço.** "

**Como se deu a relação com a escola no processo das suas oficinas?**

"No caso de uma das escolas a direção fez toda a diferença, apoiando tudo. **Ate depois das oficinas eles contrataram um dos alunos como monitor.** [...] Nas demais escolas essa **relação foi mais fria** e bem como a gente espera. Ajudava quando convinha."

**Que tipo de produção dos educandos você consegue identificar em suas oficinas?**

"Os meninos fazem muita coisa de free step (um tipo de dança com grande movimento dos pés), produção de **vídeo** mesmo. É uma

<p>forma deles de expressão, da cultura do que eles gostam. Eles fazem uma gravação com <b>câmeras de vários ângulos</b>, cada uma com efeito diferente, é muito massa!"</p>
<p><b>Foi possível observar algum impacto mais visível das suas oficinas no cotidiano dos alunos? Como você acha que elas impactaram a vida deles?</b></p> <p>"[...] Você percebe muito essa mudança eu acho que é na <b>auto-estima</b> mesmo, a <b>segurança que eles começam a ter</b>, quando eles <b>percebem que conseguem</b> fazer uma coisa que é importante. [...] O que a gente quer é isso, que eles <b>encontrem o que eles já têm, mas não sabem</b>, entendeu?"</p>
<p><b>Você acha que a escola entendeu a proposta do projeto e da sua oficina?</b></p> <p>"Algumas sim. Alguns professores diziam que os meninos estavam só bagunçando, 'mas essa <b>bagunça é um vídeo que eles estão produzindo que depois eles vão postar e você vai ver o resultado</b>. Deixa eles bagunçarem um pouquinho'."</p>
<p><b>Impressões gerais</b></p> <p>Uma das pessoas que mais me tocou nestas entrevistas. Fala com uma alegria e entusiasmo sobre o que faz. Quer conhecer mais sobre educação.</p>

### ENTREVISTADO 3

<b>Nome:</b> Jê
<b>Idade:</b> 24
<b>Qual sua profissão? Cite se houver mais de uma.</b>
Publicitária

<p><b>Tem formação acadêmica? Qual?</b></p> <p>Publicidade e Propaganda-UFC</p>
<p><b>Que tipo de trabalho foram desenvolvidos por você antes/paralelo do/ao projeto Entrelace?</b></p> <p>"dei <b>oficinas de fanzines</b> em algumas eventos e <b>associações</b>"</p>
<p><b>No Entrelace, deu oficina de que?</b></p> <p><b>Fanzine, de edição de vídeo e de produção e postagem para o portal Entrelace</b></p>
<p><b>Você conhece o termo Educomunicação? Se conhece, como e quando foi?</b></p> <p>"Sim, <b>conheci no TVez, um grupo de extensão</b> da UFC, que abrange o curso de psicologia, jornalismo, publicidade. Então desde o primeiro momento a gente discute termos como educomunicação, educação para o uso crítico das mídias, tudo isso que abrange essa discussão entre a comunicação e da educação."</p>
<p><b>Pra você, o que é Educomunicação?</b></p> <p>"A Educomunicação é um diálogo, partindo até do próprio nome, que liga duas áreas tão distintas e tão parecidas. Afinal, quem comunica, de certa forma, educa pro bem ou pro mal e quem educa precisa da comunicação para fazer com que o ensinamento seja propagado. Toda vida que penso na Educomunicação, lembro daquele primeiro modelo de comunicação que a gente aprende nas cadeiras de teorias :emissor - mensagem – receptor, que, infelizmente ainda está enraizado em muitos professores, e vejo como ela (a educomunicação) é fundamental pra quebrar isso, pois, de novo, volto pra ideia do diálogo. Porque, se você se propõe a ficar mais próximo do educando, inserir nas aulas algo do cotidiano dele, propor atividades com tecnologias, você primeiro tem que dialogar com eles, né? Para primeiro conhecer e depois saber como vai adaptar aquilo para o conteúdo a ser estudado. (educadora Jê) "</p>
<p><b>Como você acha que deve ser um educador?</b></p> <p>"Um educador deve ser, primeiro de tudo, um amigo do</p>

educando. [...] Amigo lembra diálogo e diálogo lembra que todos os envolvidos tem algo a aprender e a ensinar. Eu creio que assim deva ser um educador, uma ponte com duas vias, onde o conhecimento é levado de um lado para o outro e vice-versa."

**Você se considera um educador? Por que?**

"Sim, bem mais do que publicitária. Por que é a coisa que eu **gosto de fazer e de pesquisar**. [...] E também de fazer, né? Por que eu acho que como eu **comecei com a prática dando oficina, depois que eu fui pesquisar**... eu me considero uma educadora."

**Ser educador popular/educador foi uma escolha?**

"**Aconteceu** mesmo. Virei bolsista do TVEZ. Foram coisas muito rápidas, realmente não deu nem tempo de pensar. Ele foi apresentado numa aula de psicologia aplicada a publicidade pela professora Luciana Lobo, então ela falou que trabalhava com fanzine nas escolas. Eu falei "opa!"! **Já trabalhava com fanzine desde os 14 anos**, então foi uma coisa que **me identifiquei** pela mídia que eles trabalhavam."

**Já trabalhava com educação antes do Entrelace? Se sim, qual?**

"Sim, dando **oficinas de fanzines em eventos e associações**"

**Você recebeu alguma outra formação específica para ministrar estas oficinas?**

Pelo grupo TVEZ

**METODOLOGIA**

**Como você prepara uma oficina? O que você leva em consideração?**

"Eu faço meu plano de aula, o mesmo plano para todas as oficinas. [...] Se eu ver que a turma é muito mais rápida, aí a gente já produz um fanzine e depois é só produzindo mesmo, bem prática. Agora, se eu vejo que é uma turma que gosta mais de discussão, a gente bate um papo sobre várias coisas, sobre temas que eles querem discutir,

discute primeiro, depois vai produzindo, montando. Então, **eu penso no primeiro dia, pra sentir o clima de quem são as pessoas que vão estar lá.** Se você **levar só um plano, fechadinho** e pensar 'não gente parou por hoje, isso aqui é o que tem no plano', **não dá certo.** Não dá certo se você ficar fechado no cronograma."

**Você utiliza bibliografia para preparar suas aulas? Qual?**

"Sim, pq eu saio pesquisando. Desde quando eu fiz a monografia, então tudo que lia era tanto pra mim como para a monografia. "

**Pra você, o trabalho realizado nestas oficinas é educomunicação? Por que?**

"Sim, eu pelo menos faço uma discussão muito grande para saber por que a educomunicação tem que está dentro da escola. Por que a gente está fazendo aquela oficina? Só pra eles aprenderem a cortar o papel, colar? Não. Mas é uma coisa pra eles discutirem como é que eles pensam aquela mídia e o que é que ela pode ofertar a eles. Não só pro mercado de trabalho, mas também eu falo muito do acesso a informação. Eu sou uma pessoa que teve muito acesso a informação por causa dos fanzines, de conhecer lugares da cidade, até mesmo aprender outras línguas através do fanzine. Então eu acho que isso é uma oportunidade de você conhecer várias coisas. E a gente sabe que é com a informação que a gente abre a cabeça, se torna mais crítico, então eu acho que esse trabalho na escola é sim educomunicação. É um casamento muito legal.

**Pra você, qual o trabalho prático de um educador?**

"Eu como educadora no dia-a-dia tenho pesquisado muitas metodologias. É diferente cada escola que a gente entra, então se você tem uma gama de metodologias que você pesquisou e viu que dava certo em outros lugares, você pode testar. Então eu acho que isso é importante também, você ficar pesquisando direto, vê o que está sendo feito em outros lugares."

**O que você acha que é Educação Popular?**

"**Tem a ver com comunicação popular.** [...] Essa **educação mais próxima**, sem tantas regras de escola."

**Você considera que sua metodologia tem proximidade com a da**

### Educação Popular? Por que?

"Sim, **eu gosto de conversar muito, de saber as experiências das pessoas**, não só chegar, fazer um planejamento e dizer 'façam o que eu quero'. É mais os que eles querem, de vivências. Eu já cheguei em muitos lugares que os meninos não queriam fazer, então eu perguntava o que eles queriam fazer. Aí a gente combinava o que eu e eles queriam fazer pq tinha que dar uma oficina, né? (risos)"

### Pelo que você conhece dos dois, você acha que Educação Popular tem relação com educomunicação?

"Acho que tem por que... eu já fiz cadeira (disciplina) na pedagogia, e foi uma coisa legal por que eu tive um contato muito interessante com a professora de pedagogia, que era de arte e educação, mas foi também traumatizante. Eu tive contato com pessoas que não sabem nem trabalhar a comunicação numa sala de aula, uma pessoa que não tem noção nenhuma de educomunicação. [...] Eu acho mais ou menos isso, que a **educação popular é mais próxima**. A gente encara na escola esse distanciamento. Na escola, é o professor (gesticula com as mãos informando distância) e o aluno. **O professor nem sabe da vida do aluno.**"

### Como era o diálogo com os educandos em suas oficinas?

"Eu **era praticamente um deles** (risos). Eu sou pequena, magra, eles achavam que eu era aluna e até mesmo me barravam quando eu ia entrar na escola. Então, a minha conversa com eles **era muito próxima**, mas teve algumas vezes que foi bem difícil ter uma conversa próxima por que eles acabam tendo aquela ideia de que ela é só a minha amiga, não é uma pessoa que está aqui para dar aula, então vamos brincar. [...] Acho que o que me aproximava mais deles era a minha **linguagem**. Entender como é que eles falam e **utilizar na produção aquela linguagem**. Tem alguns professores que ficam dizendo que não podem colocar gíria, eu penso que não, se eles falam desse jeito, pq não colocar nas produções?"

### Quais as dificuldades e quais os desafios encontrados durante suas oficinas por você?

"Acho que isso de achar o **equilíbrio de ser amiga e "professora"**

(faz áspas com as mãos), de ensinar, passar tarefas, essas coisas. Eu me animo demais nas coisas, aí você chega num canto em que as pessoas não estão animadas, aí eu desanimado. [...] Então, foram desafios bem grandes, lidar com a **falta de interesse** das pessoas e saber como transformar aquilo num interesse. Eu busquei várias coisas que eu achava que ia ser legal e quando chegaram lá descobri que não era legal pra eles. "

**Quais as dificuldades e quais os desafios encontrados durante suas oficinas pelos educandos?**

"**Criatividade!** Eles não têm mais o hábito de escrever livremente. Quando eu dizia que o tema era livre, as pessoas travavam. As vezes a própria escola mesmo, manda tanto você fazer coisas bem específicas 'você tem que fazer isso, isso e isso desse jeito' que acaba barrando esse processo criativo deles. Quando eles encontram uma pessoa que pede para eles criarem, acabam assustados e me dizem 'mas isso aí eu nunca aprendi', 'já cortaram minhas asas'".

**Você acredita que sua forma de trabalhar auxiliou no sentido da prática da cidadania desses meninos e meninas? Como?**

[...] "Eu acho que, como aconteciam situações em que os meninos reclamavam da merenda escolar, eu perguntava qual era o problema, se é por que não tinha merenda ou se era a qualidade. Se eles me diziam que era porque estava salgada demais, então era uma coisa que poderia ser resolvida na escola. Então quando a gente falava sobre isso eu via que surgia um interesse de saber e entender mais, de participar mais. [...] ... estas discussões **geravam uma certa participação deles** que querendo ou não, gera uma discussão de cidadania. "

**SOBRE OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE  
ECOSSISTEMAS COMUNICATIVOS**

**Você gosta da escola que vemos hoje? O que você mudaria?**

"**Não gosto.** [...] Os **professores estão muito desmotivados, os diretores ficam desmotivados, os alunos ficam desmotivados**, e eu queria entender pq existe uma desmotivação tão grande na escola. [...] Entender a gente já entende, a gente já sabe algumas coisas...essa coisa do salário, comportamento dos alunos é uma

coisa que desmotiva muito os professores, mas eu digo assim... tem uma coisa maior por trás disso, né? Será que é a família? Será que é a sociedade? Eu não estou feliz com a escola e eu mudaria a partir de uma pesquisa a partir disso."

**Das escolas que você trabalhou, o que mais te incomodou nelas?**

"Essa **falta de interesse**, descaso com o próprio projeto entrelace. Eles (Escola) não entendem que os meninos estão ali gravando um vídeo e estão aprendendo uma coisa maior que aquilo, acham que eles estão brincando. Também dão **autonomia de menos aos alunos**, as escolas são muito desconfiadas com os alunos. "

**Você acha que trabalhar comunicação na escola é possível? Como?**

**Demais!** [...] Quando a gente fala de comunicação para a educação a gente fala muito em educar as pessoas para a comunicação ou então a comunicação ajudar a educação é muito na lógica de que vamos ajudar os professores. Sendo que não, **as vezes é muito mais os professores que ajudam o comunicador a entender certo público**, né? Acho que é muito legal por conta disso. São coisas que se entendem, a comunicação e a educação."

**Como se deu a relação com a escola no processo das suas oficinas?**

"Em algumas situações eu fui muito bem recepcionada, as pessoas contribuíam e tudo... mas outras foi muito chato mesmo. Essa coisa da **escola sempre pensar que os meninos estão ali brincando**, não entendem que aquilo ali é uma coisa maior e isso tem sido um problema também da escola entender."

**Que tipo de produção dos educandos você consegue identificar em suas oficinas?**

"Ah, de **internet**. A gente ta falando sobre um **fanzine**, eles querem falar de internet. A gente ta ali escrevendo para um portal (site), eles querem falar sobre a relação deles com internet. Acho que esse é o assunto da moda, né? Internet, Facebook."

**Foi possível observar algum impacto mais visível das suas oficinas no cotidiano dos alunos? Como você acha que elas impactaram a vida deles?**

"Alguns meninos se interessam por fanzine e **continuam fazendo**. Eu fiz oficina numa escola num outro, no outro ano já na segunda fase do projeto aí um menino vem me mostrar um fanzine que fez... então alguém vc vai impactar."

**Você acha que a escola entendeu a proposta do projeto e da sua oficina?**

"Sim, eu acho que a **maioria das escolas entendeu, participou, ajudou também no projeto em si**, nas oficinas, na estrutura, mas sempre **tem a escola que tem problema de estímulo, de animação com a coisa**. Com a minha oficina eu fiquei muito próxima de alguns professores, de fazer alguma coisa... na oficina de publicidade alternativa a gente bolou uma campanha de manutenção dos livros de uma biblioteca da escola."

**Impressões gerais**

bastante comprometida com suas oficinas, incluindo uma visão popular de comunicação e interesse em pesquisar educomunicação. Nos dá pistas do ecossistemas comunicativos.

#### ENTREVISTADO 4

**Nome:** Maria

**Idade:** 35

**Qual sua profissão? Cite se houver mais de uma.**

Ministra oficinas de comunicação

**Tem formação acadêmica? Qual?**

Formada em rádio, TV e internet

<p><b>Que tipo de trabalho foram desenvolvidos por você antes/paralelo do/ao projeto Entrelace?</b></p> <p>"Fiz trabalhos com <b>rádio</b> tb com jovens, orientando os meninos pra fazerem cobertura de um festival, em Guaramiranga (município cearense) também foi orientando <b>jovens</b> para a cobertura do festival nordestino de teatro, <b>fiz um documentário</b> que é o Mostra mais e qdo entrei no entrelace fiquei só trabalhando lá com 10 <b>oficinas</b>."</p>
<p><b>No Entrelace, deu oficina de que?</b></p> <p>Produção de audiovisual e produção do programa megafone.</p>
<p><b>Você conhece o termo Educomunicação? Se conhece, como e quando foi?</b></p> <p>"Educomunicação <b>conheci quando estava fazendo meu TCC</b>. As vezes eu ia para a biblioteca estudar e ficava olhando o que tinha de interessante e uma das coisas que eu vi foi um TCC sobre educomunicação. [...] Na época eu fiz (meu TCC) pq eu achava que era um mídia mais próxima das pessoas e eu gosto de tornar a mídia uma coisa prática e real, de todo mundo."</p>
<p><b>Pra você, o que é Educomunicação?</b></p> <p>"Quando eu fui pro <b>entrelace eu fui começando a entender um pouco mais sobre educomunicação</b>, que é essa coisa de vc trabalhar a comunicação com a educação, então eu <b>aprendi no entrelace a dar aula, aprendi fazendo, né?</b>"</p>
<p><b>Como você acha que deve ser um educador?</b></p> <p>[...] "comecei a perceber que um profissional de educomunicação tinha que ta <b>integrado com os professores (entrelaça os dedos) das outras disciplinas</b>, tinha que entender como eles funcionam. [...] então, eu percebi que com eles, esses professores das escolas públicas (quis dizer, daquelas participantes dos projetos), eu estava entendendo como era educação, como era esse dia a dia. Então acho que tem que ser uma <b>mistura, do que a gente é, como um profissional de comunicação e o que eles vivem</b>, pra que a gente possa ainda construir esse formato juntos, né? acho que é um</p>

processo de construção."
<b>Você se considera um educador? Por que?</b> "Estou me descobrindo"
<b>Ser educador popular/educador foi uma escolha?</b> "eu vi que ser educadora é sim <b>um caminho</b> . Eu acho que é por aí que a pessoa <b>pode construir um trabalho</b> . Acho que ainda preciso aprender cada vez mais."
<b>Já trabalhava com educação antes do Entrelace? Se sim, qual?</b> "Trabalhei com rádio tb com jovens, já comecei <b>ajudando os meninos</b> pra fazerem cobertura do festival de Guaramiranga (município cearense)."
<b>Você recebeu alguma outra formação específica para ministrar estas oficinas?</b> "Aprendi fazendo, mas o que eu posso dizer é que esses encontros de <b>formação que o entrelace dava na UFC ajudam bastante.</b> "
<b>METODOLOGIA</b>
<b>Como você prepara uma oficina? O que você leva em consideração?</b> "Eu fiz oficinas em quatro escolas e <b>gosto de sentir a escola</b> . Primeiro, eu fui sentindo o que eles queriam. <b>Depois fui formulando minha metodologia de aula</b> . Comecei pedindo pra eles trazerem o programa ou vídeos que eles gostam, a gente começa a analisar. Ai já vamos vendo movimento de câmera, qual a intensão desse programa, né? Já a parte técnica. Depois <b>vou conhecendo a escola, o que eles gostam, o que não gostam...</b> aí eu fico querendo <b>misturar as preferências deles com o que a escola tem</b> e a gente pode fazer pra melhorar aquele ambiente trabalhando a cidadania. [...] Então, a gente começa a ver com as mídias móveis o que eles gostam de ver, de atitude, de música, mostrar uma atividade de esporte que eles gostam... aí vamos mostrando a escola e os desafios daquela escola, mas também com a

<p>linguagem deles e que eles vão superando aqueles desafios, né? Ao mesmo tempo <b>praticando a cidadania</b>. Então eu sempre gosto de sentir o que a escola tem, o que pede e como vamos construir. Sempre <b>acho importante aquela construção colaborativa</b>. "</p>
<p><b>Você utiliza bibliografia para preparar suas aulas? Qual?</b></p> <p>"Como essa coisa da educomunicação é mais nova pra mim, eu não tenho formação em educomunicação, então as bibliografias são relacionadas ao que eu vou produzir, né? Por exemplo, se eu quero ensinar <b>técnicas de fotografia</b>, então eu vou pegar um livro do Senac de introdução a fotografia, se eu quero trabalhar com <b>afeto</b>, então pego um vídeo do abraço grátis que é um vídeo histórico, então vou pegando de acordo com as <b>necessidades que encontro</b>. Tem um livro da BBC de Londres quando vou trabalhar com algumas coisas da comunicação... mas eu não tenho nenhum teórico específico que eu sigo, não."</p>
<p><b>Pra você, o trabalho realizado nestas oficinas é educomunicação? Por que?</b></p> <p>"Acho que é, não posso te dizer com toda certeza pq não tenho formação em educomunicação."</p>
<p><b>Pra você, qual o trabalho prático de um educador?</b></p> <p>Eu acho que é fazer com que a comunicação seja uma vivência na vida dos jovens, entende? E que eles possam utilizar essas ferramentas como intenções para expressar o que eles sentem - eu acho que o sentir aproxima - e o que eles desejam. [...] Ah, vamos trabalhar com comunicação para ajudar nossa comunidade, pra exercer a cidadania de forma prática, pra fazer um vídeo, um trabalho de áudio, cantando, né?</p>
<p><b>O que você acha que é Educação Popular?</b></p> <p>"Uma coisa que eu vejo e que eu trago muito é essa coisa que a comunidade tem que fazer parte da história deles. [...] Então, eu acho que educação popular é isso, <b>vc aprender a conviver dentro da sua comunidade</b>"</p>

**Você considera que sua metodologia tem proximidade com a da Educação Popular? Por que?**

"[...] **Tento me aproximar o máximo do universo deles.** Acho que não posso chegar e travar por que não domino o assunto, mas **tento me aproximar da comunidade** e a gente tenta fazer produtos da comunidade"

**Pelo que você conhece dos dois, você acha que Educação Popular tem relação com educomunicação?**

"Acho que sim. **Quando você traz os conhecimentos da comunidade, você consegue fazer com que a teoria se aproxime mais do mundo dela, do mundo prático. Por que se você enche uma pessoa de teoria e não reconhece o que esse ambiente tem, você acaba afundando esse ambiente e acabando com esse poder de força e de voz que esse ambiente tem.**"

**Como era o diálogo com os educandos em suas oficinas?**

[...] "tinha um diálogo que foi construído passo a passo, com muito **afeto**, e que a gente trabalhava pra eles cantarem, pra ver o que eles gostavam de cantar, pra eles criarem programas... então eu **sempre vou trazendo a linguagem deles pra colaborar com a minha.** Então eu acho que é um **diálogo de construções múltiplas**"

**Quais as dificuldades e quais os desafios encontrados durante suas oficinas por você?**

[...] "Primeiro pq eu não tenho a **idade** deles, nem sou do universo deles, então isso é um grande desafio, né? de ser aceita e de conseguir **construir um diálogo** ali com eles. isso pra mim é um desafio. O desafio do tempo pq as vezes a gente tem que fazer muita coisa com os meninos que estão aprendendo pra ter o resultado final. Então, vc fica tentando se rebolar, né? Esse foi um desafio de **tempo** tb, é... desafio de vc ter um ambiente que consegue construir uma coisa com mais facilidade, fluidez, em outros vc não consegue tanto. Então tem coisas que as vezes dá certo em um ambiente que vc usa o mesmo programa e no outro dá certo. Então, esses desafios de **recurso, de ferramenta, de internet, de precariedade, de violência no ambiente escolar** é aquilo que vc vai sentindo na pele."

**Quais as dificuldades e quais os desafios encontrados durante suas oficinas pelos educandos?**

[...] "Uma outra coisa é a **concentração** mesmo, vc está aqui e pede pra um aluno se apresentar aos colegas e eles não se concentram, aí vc vai trabalhando isso até que tenha concentração aí vc vai descobrir como é que eles vão prestar atenção. Acho que eles foram melhorando com o tempo, mas tem alguns lugares que consegui mais, outros menos, né? A coisa do **compromisso** tb, pra fazer com que o produto flua. Outra coisa é a **violência**, que pra eles era **difícil entender que o afeto**, a amorosidade, era possível. Eles gostavam de ver coisas com violência, de bater então ate eles conseguirem diminuir essa coisa e desenvolver o afeto..."

**Você acredita que sua forma de trabalhar auxiliou no sentido da prática da cidadania desses meninos e meninas? Como?**

[...] "no sentido deles conhecerem o espaço e **dialogarem com esse espaço**. [...] Eles foram começando a desenvolver os trabalhos e mostrando para a escola e aí foram mostrando e **ganhando respeito**, mostrando pros colegas. Claro que isso foi um **trabalho em conjunto**, né? No final, eles fizeram um video sobre a lenda de oxumaré, que foi premiado, então trabalharam essa coisa da africanidade e foram desenvolvendo, fazendo vários programas, pegando o gosto, apresentaram na TV Ceará, e aí a coisa vai"

**SOBRE OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE  
ECOSSISTEMAS COMUNICATIVOS**

**Você gosta da escola que vemos hoje? O que você mudaria?**

"Quando eu estudava na escola eu ficava me perguntando pq eu tenho que aprender isso, aquilo... eu fui uma das pessoas que gostavam da TVC (TV pública educativa do Ceará) e aí eu sempre ficava vendo essa coisa de cidadania e eu **achava que algumas coisas eu aprendia mais na TV do que na escola**, de como ser, sobre a vida mesmo. [...] Eu acho que essas coisas da **cidadania, da comunidade, dos saberes populares tem que estar dentro das escolas**, então eu acho que a **educação pode ser mais humana**."

**Das escolas que você trabalhou, o que mais te incomodou nelas?**

"A **violência** foi o que mais me incomodou e mais me angustiou."

**Você acha que trabalhar comunicação na escola é possível? Como?**

"**Acho fundamental** pq **comunicação é conviver e quanto mais a gente convive, mais a gente aprende com o outro.** A gente aprende qdo **trabalha os afetos**, quando a gente **se ajuda**... mais a gente **cresce**"

**Como se deu a relação com a escola no processo das suas oficinas?**

"A gente sabe que essa coisa de educomunicação é muito hetéria mesmo pra gente que estuda comunicação, né? Talvez em outros lugares isso seja mais bem definido, então qdo vc chega num lugar com uma coisa que é hetéria e vai mudar a rotina de pessoas ali, lógico que vai **gerar atritos**. [...] Então, além de vc ter que ser aceito pelos alunos, vc tb tem que ser aceito pela escola, por quem dar as cartas. Então as vezes vc pode ver algumas portas que se fecham, mas tem que ter paciência, respirar fundo e ir."

**Que tipo de produção dos educandos você consegue identificar em suas oficinas?**

[...] "Os meninos começaram a trabalhar com as **mídias móveis** e pegar gosto de querer fazer o **vídeo** e continuar. Isso pra mim foi muito bom! Um dos meninos desenvolveu uma espécie de repórter mais cômico, e a medida que eles iam gravando o menino foi ficando mais firme, melhorando, um outro dirigindo e desenvolvendo aquele trabalho...[...] Então, ve os meninos fazendo isso pra mim era uma grande felicidade, ainda mais a gente que é da educomunicação, ver um aluno **aprendendo com vc** e fazendo e querendo fazer uma coisa legal e que os outros se vejam e querem fazer e que é uma coisa do bem, assim. [...] Eles faziam os vídeos e se observavam e sabendo o que eles tem que melhorar, o que tem que dizer naquele vídeo... é muito bom ver eles começando a comentar e ajudar o outro! Vê eles cantando e **desenvolvendo a afeto**, no último dia ver eles todos cantando... é muito lindo. Então vc vê um **processo de união deles**, de **aproximação**. Outra coisa

<p>que achei legal tb foi <b>um ensinar edição pro outro</b>, um que é bem danado me desafiar e dizer que sabia fazer. Vi ele prestar atenção, fazer e ainda ensinar pros outros e ensinar bem. Muito bom ver isso, tem muito desafio, mas tem muita coisa boa."</p>
<p><b>Foi possível observar algum impacto mais visível das suas oficinas no cotidiano dos alunos? Como você acha que elas impactaram a vida deles?</b></p> <p>Várias coisas. A <b>aproximação de uns que tinham desavenças</b>, essa questão de perseverar, de <b>fazer um produto e fazer legal, atividades junto com os professores, valorizando eles.</b>"</p>
<p><b>Você acha que a escola entendeu a proposta do projeto e da sua oficina?</b></p> <p>"Eu acho que <b>sempre muda</b>, sabe Roberta? Aquelas experiências eu vejo que foram assimiladas com o tempo, então as vezes a pessoa vai lembrar daquilo lá na frente, vai revisitar... então as vezes mudou a postura e nem percebeu, <b>só vai perceber depois quando alguém mostra.</b>"</p>
<p><b>Impressões gerais</b></p> <p>Envolvida, sensível, embora tenha tido pouco contato com as discussões da educação.</p>

## ENTREVISTADO 5

<p><b>Nome:</b> Ana Alice Dourado</p>
<p><b>Idade:</b> 27</p>
<p><b>Qual sua profissão? Cite se houver mais de uma.</b></p> <p>"Historiadora, embora tenha trabalhado mais na educação não-formal, dei aula em escola".</p>

<p><b>Tem formação acadêmica? Qual?</b></p> <p>história e parei na metade do curso de letras</p>
<p><b>Que tipo de trabalho foram desenvolvidos por você antes/paralelo do/ao projeto Entrelace?</b></p> <p>"Trabalhei muito tempo com <b>educação fora da escola</b>, me envolvi muito tempo na adolescência com <b>movimento social</b> e acabei entrando no <b>movimento de infância</b>."</p>
<p><b>No Entrelace, deu oficina de que?</b></p> <p>[...] "<b>Na segunda etapa trabalhei com memória e identidade e meio ambiente. [...] Então, eles tinham as oficinas mais técnicas ligadas a comunicação e um dia na semana tinha as oficinas mais de formação humana. Mas já no primeiro momento eu trabalhei com as fotografias, com os temas a partir das fotografias.</b>"</p>
<p><b>Você conhece o termo Educomunicação? Se conhece, como e quando foi?</b></p> <p>"Sempre tive <b>amigos jornalistas</b>, então conheci um pessoal que trabalhava na Anote (Agência de Notícias Esperança) e na Adital (Agência de Informação Frei Tito para América Latina), então de certa forma, para além de uma formação, a gente mantinha tinha contato, discutindo algumas coisas. Acabei <b>participando de oficinas de fanzine</b>... essas linguagens eu trabalhei com eles no Entrelace."</p>
<p><b>Pra você, o que é Educomunicação?</b></p> <p>"Acho que é <b>trabalhar a comunicação numa maneira mais ampla e diferente do que está na grande mídia</b>, dessa comunicação mais massiva...<b>é trabalhar a comunicação de uma forma educativa</b>"</p>
<p><b>Como você acha que deve ser um educador?</b></p> <p>[...] "acho que tem que ter o domínio das técnicas, isso é importante, mas também ter uma formação humana, ter essas outras discussões, assim, mais ligadas aos direitos humanos, ter essa sensibilidade e ter</p>

<p>também uma vivência prática, um conhecimento mais nesse sentido, pra além da técnica"</p>
<p><b>Você se considera um educador? Por que?</b></p> <p>"(pensa e faz expressão de susto) pq a comunicação... nunca foi... algo tão central... agora... inclusive depois do entrelace eu comecei a descobrir mais essa coisa do audiovisual e tenho trabalhado, né? mas acho que ainda timidamente. (rindo) <b>não sei se eu me chamaria de educadora.</b> Eu trouxe na perspectiva da História, a partir do trabalho com o Entrelace. Eu já trabalhava muito com História Oral, é o que eu sempre gostei, me encanta. Aí eu comecei a trabalhar, a conhecer mais sobre documentários, a tentar produzir algumas coisas. Mas assim... é algo que estou experimentando agora."</p>
<p><b>Ser educador popular/educador foi uma escolha?</b></p> <p>"Foi uma <b>escolha, ao mesmo tempo que foi acontecendo...</b> Meu primeiro movimento na pastoral do menor eu fui passando numa praça, encontrei pessoas que eu conhecia, fiquei e foi algo que me encantou muito, né? Acho que a <b>opção por continuar educadora é algo que me encanta</b>"</p>
<p><b>Já trabalhava com educação antes do Entrelace? Se sim, qual?</b></p> <p>"o que eu fiz foi <b>trabalhar com o teatro de bonecos</b>, com outra linguagem, que aí o pessoal que trabalhava com a comunicação usou as linguagens (mídias eletrônicas), mas eu particularmente não. Eram <b>Pontinhos de Leitura</b>, no Serviluz (bairro periférico de Fortaleza), a gente trabalhou com a memória da comunidade. O bairro já tinha <b>rádio comunitária</b>, ou seja, já era um potencial da comunidade."</p>
<p><b>Você recebeu alguma outra formação específica para ministrar estas oficinas?</b></p> <p>"Particpei de alguns <b>seminários mais pontuais.</b>"</p>

## METODOLOGIA

### **Como você prepara uma oficina? O que você leva em consideração?**

A gente tinha que apresentar um plano de aula antes de começar as oficinas, mas sempre foi muito flexível [...]. [...] No primeiro momento eu sempre fazia umas atividades mais lúdicas. Nos primeiros dias eu fui mais conhecendo e aí a gente fez um levantamento de temáticas, do que eles gostariam, do que eles entendiam sobre meio ambiente, a questão de gênero... foi muito legal trabalhar lá, acho que era uma demanda do grupo. [...] Foi muito bacana trabalhar com memória, identidade... também foi bom pra mim por que consegui me aproximar mais da minha temática como historiadora, né? Chegamos a visualizar a cidade, discutir alguns espaços, trabalhar com as memórias efetivas dos lugares... [...] Eles produziram os vídeos na minha oficina, colocaram o que iriam fazer e editaram sozinhos. Eu não sabia editar, aprendi com eles. (risos) [...] Alguns meninos de lá que nem eram do projeto queriam fazer um trabalho de sociologia sobre homofobia e eles pediram pra fazer um vídeo no laboratório de comunicação e os meninos do Entrelace que produziram e depois apresentaram na escola.

### **Você utiliza bibliografia para preparar suas aulas? Qual?**

"Sim. Quando trabalhei com a oficina de educação ambiental, trabalhei mais com algumas leituras que eu já tinha... pra trabalhar com memória e identidade, eram discussões que eu já tinha, trazia já do âmbito acadêmico. [...] Pra mim, o mais difícil foi trabalhar o tema gênero. Participei de algumas discussões, mas não tinha muita leitura. Li algumas coisas, mas pra mim foi algo novo."

### **Pra você, o trabalho realizado nestas oficinas é educomunicação? Por que?**

"Sim. Acho que falta o conceito de educomunicação, que **além da técnica da comunicação é trabalhar o conteúdo da comunicação... construir a comunicação como um processo.** Nesse sentido, eu acho as **formações em direitos humanos tem tudo a ver com educomunicação.** Numa das escolas eu vi eles montando um programa que era até bem bacana, chamado Lace

Show, a técnica era boa, mas tinha coisas de conteúdo que era muito próxima do que está aí, na mídia. É claro que a gente não vai chegar na escola e dizer “ninguém vai fazer isso” e montar um canal que nem TV Cultura. Mas **como um processo para realmente ser educomunicação, vc tem que discutir, ir tentando construir as coisas novas... aí essa parte do conteúdo é fundamental.**”

**Pra você, qual o trabalho prático de um educador?**

[...] "na prática, acho que é produzir mídias alternativas. Acho que é essa coisa de produzir mídias alternativas e entender essa produção como um processo, não só o produto. O cronograma está lá e esse é o trabalho prático do educador. Não, acho que o trabalho prático é o processo... ensinar a técnica, fazer a discussão, de questionar as mídias de massa, de refletir sobre isso. [...] ensinar a técnica, fazer a discussão, de questionar as mídias de massa, de refletir sobre isso. Pra mim foi um aprendizado... [...] Acho que não cheguei nunca a produzir uma outra mídia, mas acho que esse processo de reflexão, de discussão é importante."

**O que você acha que é Educação Popular?**

[...] "é uma proposta de educação popular, mas inserida na vida, no cotidiano das pessoas. [...] Eu acho que a escola deveria ser uma educação popular e não é quase nunca, mas a proposta da educação popular é essa... educação do campo, **educação na rua com um educador social, que se faz sentado no chão da praça...** acho que é mais nesse sentido, assim... e é uma **educação que tem que ser libertadora...** é essa diferença da educação popular, a **inserção na vida**, de ser **transformadora**, de estar **inserida no cotidiano de vários grupos.**

**Você considera que sua metodologia tem proximidade com a Educação Popular? Por que?**

"Sim. Acho que é essa tentativa de não fazer um plano de aula a partir do que eu penso exclusivamente. É lógico que o que eu penso influencia, né? Mas de ir, me **propor a conversar**, de ter um **processo de diálogo. Acho que a educação deveria ser um diálogo, uma construção coletiva.** [...] O primeiro momento é para

conhecer, pra ver quais são as demandas, pra ir traçando uma discussão a partir disso, de ter a flexibilidade de ir sentindo e vendo o grupo e de tentar conduzir a reflexão que tem de ser feita, dentro das temáticas, mas dentro daquilo que eu acredito que é a demanda do grupo."

**Pelo que você conhece dos dois, você acha que Educação Popular tem relação com educomunicação?**

"Eu acho que tem tudo a ver, pelo menos deveria. Acho que hoje a comunicação está inserida em todos os contextos da vida das pessoas, principalmente quando é juventude, criança e adolescente. Acho que a forma que isso chega, numa proposta de educomunicação, construir uma comunicação mais contextualizada e libertadora, ela é uma educação popular."

**Como era o diálogo com os educandos em suas oficinas?**

A gente discutia tudo! (risos) [...] a gente conversou sobre o que são direitos humanos, e acabou entrando numa discussão sobre o direito da escola, direito a educação. Aí eles traziam as situações de violência que eles sofriam na escola, depois quando a gente começou a discutir gênero, as meninas traziam demandas que era bem reprimidas. Alguns ficavam até depois da aula pra perguntar mais coisas. Isso me fez perceber como tem poucos espaços. Você acha que os meninos sabem hoje de tudo por que tem a internet. Aí eu olhava e via que os meninos tinham acesso a tanta informação, mas na prática faltam tantas coisas básicas, esses espaços de diálogo... era bem interessante. Eles tinham muitas dúvidas sobre sexualidade e sobre sexo mesmo. Eles falavam muito da violência na escola, já a outra escola era tão mais tranquila que eles já queriam conversar sobre universidade, vestibular... Um dia eu fui procurar um material sobre os cursos (acadêmicos) pra mostrar pra eles. Surgiam coisas bem diversas, pra além o conteúdo da oficina."

**Quais as dificuldades e quais os desafios encontrados durante suas oficinas por você?**

"Numa escola foi essa dimensão de **gênero**, como eu disse. Pra mim foi bem difícil inclusive como educadora. Você sempre lida com essas coisas do machismo, mas escutar dos meninos 'pq vc é mulher', comigo e com as colegas. Pq quando vc não se coloca

como uma posição superior de professor. [...] Outra coisa, acho que foi o pouco tempo pra fazer todas essas discussões, né? Quando vc pensa que uma discussão de gênero como essa dá mil desdobramentos, vc só tem 24h? Uma coisa complicada numa das escolas também é que os meninos estavam envolvidos em muitas coisas e era difícil reunir o grupo. Eles tinham que ir pra banda de fanfarra, alguns já estavam estudando pro vestibular, outro estava no curso de inglês... ficava complicado."

**Quais as dificuldades e quais os desafios encontrados durante suas oficinas pelos educandos?**

"Acho que no Caic era eles cuidarem da **agenda intensa** deles. As vezes eu sentia que eles ficavam angustiados pq queriam dar conta [...]. [...] Quando a gente falava dos direitos humanos, de **respeito ao outro** e eles relatavam que havia um determinado professor que trata a gente por apelido, que diz palavrão na sala... se criou uma maior situação, eles contaram que já havia falado com a coordenação várias vezes, então eles decidiram filmar, ameaçaram colocar na internet, aí a gente foi mediar. Acho que essa era uma dificuldade dos meninos. Aí depois teve uma dificuldade da **idade**, onde eles nem são crianças, nem é jovem ainda. (risos) Se vc faz uma coisa mais complicada eles dizem que está difícil e se faz mais leve eles dizem que não são mais crianças. (risos) mas aí acho que é uma dificuldade mais minha do que deles, né? (risos)"

**Você acredita que sua forma de trabalhar auxiliou no sentido da prática da cidadania desses meninos e meninas? Como?**

"Acho que sim. Acho que sim. Numa das oficinas a gente chegou a discutir algumas letras de músicas de forró, então a gente discutia os direitos humanos a partir dessas letras, do que elas dizem como mensagem e depois eu vi os meninos fazendo comentários sobre aquilo. [...] eu acho que algumas coisas como reflexão, como perceber coisas que antes você não percebia... Quando a gente olhou as propagandas de cerveja, depois eles traziam comentários de "ah, você viu tal propaganda! que absurdo!". [...] No Caic eles já estavam organizando a semana cultural da escola e eles estavam trabalhando com a temática do meio ambiente. Na escola já tinha horta, algumas experiências bem iniciais de permacultura. Foi bem

legal que foi uma coisa que somou, né? A gente discutiu muito sobre consumo na infância, e eles já estavam discutindo isso depois. Foi bacana porque foram coisas pontuais, mas que geraram reflexões e percepções de coisas que eles antes não atentavam tanto.

### **SOBRE OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE ECOSSISTEMAS COMUNICATIVOS**

**Você gosta da escola que vemos hoje? O que você mudaria?**

"Não gosto. (risos) Eu acho que a **escola é uma ilha**, muito **distante da realidade** das pessoas. Acho que a **educação formal tem uma crise de sentido**. [...] Inclusive eu acho que o problema da escola é muito maior do que a escola. [...] É muito difícil assim, com tempo, estrutura, com a falta de estrutura, vc fazer uma **educação que tenha mais sentido**. [...] O que eu mudaria... eu acho que a escola precisaria se aproximar destas experiências que as ONGs fazem bem, de experiências como o Entrelace. [...] Inclusive eu acho muito bacana a escola produzir documentário como parte do conteúdo de história. A escola produzir programas de educação em matemática. Acho que uma coisa seria essa: **se aproximar mais dessas experiências de educação informal, que funcionam**. Teria que mudar tanta coisa..."

**Das escolas que você trabalhou, o que mais te incomodou nelas?**

" Numa escola foi essa dimensão das **relações de alguns professores**. Acho que algumas situações era caso de processo mesmo. [...] A **coordenação participava, mas era omissa** com essas reclamações dos meninos. Tinham uma postura de dizer que eles estavam inventando. [...] A **estrutura** lá era muito ruim.

**Você acha que trabalhar comunicação na escola é possível? Como?**

"Sim. A experiência do entrelace me faz acreditar que é possível."

**Como se deu a relação com a escola no processo das suas oficinas?**

"O que mais me chamou a atenção foi a **procura dos professores pelo laboratório**. Uma coisa legal foi, quando o projeto estava terminando, eles estavam pensando atividades para o laboratório

como atividade da escola. Tem um outro desdobramento aí. Fiquei com essa sensação de que lá as coisas continuam. Outra coisa é que **mudou a coordenação** no momento que a gente estava resolvendo o conflito com os professores, acho que isso atrapalhou."

**Que tipo de produção dos educandos você consegue identificar em suas oficinas?**

[...] "eu fiz oficina de sucatórios, trabalhamos com reciclagem. Só que a gente já tinha feito a discussão do consumo, trabalhamos com a Agenda 21 e com a Carta da Terra. A gente também trabalhou com fanzine, foi bem bacana, e com fotografia. Montamos a exposição, distribuímos os fanzines. O sucatório estava ligado ao meio ambiente, o fanzine foi sobre gênero e as fotografias sobre direitos humanos, na comunidade. Saímos, fomos conhecer a comunidade, eles puderam levar as máquinas. [...] Usamos caixinhas de fósforo, que usa o filme mesmo. Foi bem legal, um momento que a gente saiu mesmo da escola, né? Eu fui **fotografar com eles na comunidade** e depois eles levaram as máquinas pra casa, então eles **fotografaram as famílias**. E aí qdo foi surgindo a gente foi fazendo discussão do que era família, quais as possibilidades de arranjo familiar. Foi bem legal nessa saída da escola, essa ansiedade de dizer onde eles jogam futebol...Com a turma do Caic a gente produziu vídeo, fizemos um zine mural tb e também um sucatório, mas a gente discutiu coisas como permacultura, levei uns vídeos, eles viram algumas experiências. Lá a gente tinha discutido muito a questão do consumo e o consumo na infância.[...] trabalhamos com um documentário deles chamado "Criança a alma do negócio"."

**Foi possível observar algum impacto mais visível das suas oficinas no cotidiano dos alunos? Como você acha que elas impactaram a vida deles?**

"No Caic de Maranguape, sim. Como eles já eram lideranças, eu via eles puxando essas **discussões em outros espaços** na própria semana cultural foi muito bacana eles levarem as coisas."

**Você acha que a escola entendeu a proposta do projeto e da sua**

**oficina?**

"**Acho que sim.** Numa escola eram encontros dias de segunda, quarta e sexta. Passei três semanas na escola e não voltei mais lá. É difícil dizer. Noutra teve um momento que eu ia uma vez por semana, depois fiquei indo duas vezes por semana, mas aí tive um tempo maior pra ir percebendo mais. Como tinha uma proximidade com os professores, foi mais fácil conseguir visualizar as coisas."

**Impressões gerais**

Pareceu extremamente sensível às questões da comunicação e entende o ambiente da escola e da educação (formal e popular).