

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E
EDUCAÇÃO

GILMARA OZORIO DA SILVA SANTOS

**PROJETOS DE TRABALHO E EDUCOMUNICAÇÃO:
POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

UBERLÂNDIA
2017

GILMARA OZORIO DA SILVA SANTOS

**PROJETOS DE TRABALHO E EDUCOMUNICAÇÃO:
POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação da FACED/UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Tecnologias, Comunicação e Educação.

Linha de pesquisa: Mídias, Educação e Comunicação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Diva Souza Silva.

**UBERLÂNDIA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237p Santos, Gilmara Ozorio da Silva, 1978-
2017 Projetos de trabalho e educomunicação : possíveis contribuições no
ensino fundamental / Gilmara Ozorio da Silva Santos. - 2017.
136 f. : il.

Orientador: Diva Souza Silva
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação
e Educação.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.17>
Inclui bibliografia.

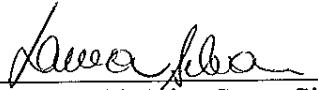
1. Educação - Teses. 2. Comunicação e educação - Teses. 3. Projetos
de pesquisa - Teses. 4. Práticas de ensino - Formação de professores -
Teses. I. Silva, Diva Souza. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação.
III. Título.

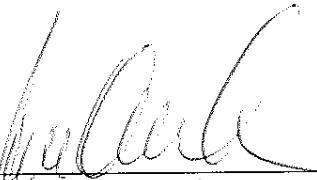
GILMARA OZORIO DA SILVA SANTOS

**PROJETOS DE TRABALHO E EDUCOMUNICAÇÃO:
POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação da FACED/UFU, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Tecnologias, Comunicação e Educação.

BANCA EXAMINADORA


Prof(a). Dr(a). Diva Sousa Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof(a). Dr(a). Adriana Cristina Omena
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Participou por vídeo conferência

Prof(a). Dr(a). Filomena Maria A. Bomfim
Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ

Uberlândia, 11 de maio de 2017.

Dedico à minha família, especialmente ao meu avô Antônio Pinto Osório pelo GRANDE exemplo de amor, carinho e honestidade. Aos meus amados pais: Natividade e Olímpio, meus primeiros mestres, pelo exemplo de vida e por nunca terem desistido de mim. Aos meus três FILHOS: Lucas, Carlos Alexandre e Gabriel Henrique por serem parte incondicional deste sonho e ao meu esposo Carlos pelo companheirismo e compreensão no enfrentamento de tantos desafios em decorrência dos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus que me conduziu em todos os momentos da minha vida.

À UFU, pela oportunidade de realizar o MESTRADO.

À secretaria do curso Luciana de A. Santos, pela prontidão e diversas orientações todas as vezes que gentilmente atendeu minhas solicitações.

Aos professores Rafael D. O. Venâncio, Vanessa M. dos Santos e Diva Souza, pela dedicação e profissionalismo, oportunizando-me novos aprendizados.

Às professoras da banca de qualificação, Adriana Omena e Geovana Melo, pela gentileza e compromisso ao analisarem este trabalho e também pelas observações e sugestões apontadas que indiscutivelmente trouxeram contribuições para o aprimoramento e aprofundamento desta pesquisa.

À professora Filomena Maria Avelina Bomfim por gentilmente ter aceito o convite de participar da banca final.

À minha professora e orientadora Diva Souza por viabilizar e participar ativamente deste estudo, por compreender minhas limitações, pelas discussões nos momentos de incertezas, pelo esforço, incentivo, confiança e respeito às minhas ideias, por acreditar neste projeto e em minha capacidade de realizá-lo, colaborando com toda sabedoria, paciência e amizade. Seus ensinamentos foram de grande valia.

Aos meus filhos, Lucas, Carlos Alexandre Gabriel Henrique e ao meu esposo Carlos, pelas vezes que tive que me ausentar do papel de mãe e esposa para concretização desta empreitada.

Ao meu querido e amado avô "Antoinzim". Especialmente aos meus pais, Olímpio e Natividade, pelo carinho e estímulo desde sempre.

À turma 2015, Mara, Carina, Silvana, Valéria, Cida, Rafael, Mário, Marlos e Danielle pela parceria, troca de saberes e experiências vividas ao longo destes dois anos.

Aos meus alunos pelo aprendizado compartilhado e por indiretamente terem contribuído com minha formação.

À todos que contribuíram para realização deste trabalho, que torceram e estiveram ao meu lado durante esta jornada, especialmente amigos, colegas e ex-diretora e diretora da EMEI Elôah M. de Menezes por fazerem parte da MINHA HISTÓRIA.

Serei eternamente grata.

A comunicação educativa abarca certamente o campo da mídia, mas não apenas esta área: abarca também, e em lugar privilegiado, o tipo de comunicação presente em todo processo educativo, seja ele realizado com ou sem o emprego dos meios. Isso implica considerar a Comunicação não como um mero instrumento midiático e tecnológico, e sim, antes de tudo, como um componente pedagógico (KAPLÚN, 1999, p. 68).

SANTOS, Gilmara Ozorio da Silva. **Projetos de Trabalho e Educomunicação:** possíveis contribuições no ensino fundamental. 2017. 137 p. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação). UFU - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

RESUMO

Atualmente, o papel que a comunicação ocupa na educação é complexo e tem passado por um amplo processo de transformação, em percurso que fomenta avanços teóricos e práticos em torno do ambiente educativo. A partir desse enfoque, o olhar de estudiosos voltado para a interface entre Comunicação e Educação tem crescido gradativamente. Diante dessa abordagem, acredita-se que a Educomunicação, aliada à perspectiva de Projetos de Trabalho, poderá contribuir para fortalecer o ecossistema comunicativo na escola, a fim de resgatar o centro de interesse das aulas e promover o protagonismo juvenil dos estudantes. Destarte, a presente pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade, no Mestrado Profissional Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação da UFU, tem como objetivo analisar as possíveis contribuições conceituais e práticas do encontro entre Educomunicação e os Projetos de Trabalho para a prática pedagógica docente no ensino fundamental. Tal perspectiva desdobra-se em: aprofundar o conceito e fundamentos da Educomunicação, apresentando o diálogo entre comunicação e educação; investigar os pressupostos teórico-metodológicos dos Projetos de Trabalho como possibilidade para (re)significar a prática pedagógica docente e delinear um ponto de encontro entre Educomunicação e Projetos de Trabalho para estruturar ações propositivas a partir de Projetos Educomunicativos destinados à docentes atuantes nesse nível de ensino. O aporte teórico sobre Educomunicação foi traçado por autores como Soares (2011); Citelli (2004); Martín-Barbero (2005); Kaplún (1999); Orozco Gómez (2014); Aparici (2014) e Ângela Schaun (2002). Para o eixo Projetos de Trabalho o estudo ocorreu à luz de Dewey (1979); Hernández (1998); Leite, Oliveira e Maldonado (1998). Quanto aos procedimentos metodológicos optou-se por pressupostos da abordagem qualitativa. A trajetória do estudo teve como base a pesquisa aplicada do tipo exploratória e os dados foram obtidos por meio do levantamento bibliográfico. Alinhado com o percurso investigativo, os resultados indicaram que há possibilidade de dialogar propostas de ensino-aprendizagem entre Educomunicação e Projetos no ensino fundamental a partir de Projetos Educomunicativos para a faixa etária definida, aliando ao trabalho docente ações propositivas interdisciplinares a partir de áreas de intervenção social.

Palavras-chave: Projetos de Trabalho. Educomunicação. Projetos Educomunicativos. Ensino Fundamental.

SANTOS, Gilmara Ozorio da Silva. **Work Projects and Educommunication:** possible contributions in Elementary Education. 2017. 137 p. Master's Dissertation (Graduate Program in Technologies, Communication and Education). UFU - Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2017.

ABSTRACT

Currently, the role that communication plays in education is complex and has undergone a wide process of transformation, in a way that fosters theoretical and practical advances around the educational environment. From this point of view, the view of scholars turned to the interface between Communication and Education has grown gradually. Given this approach, it is believed that the Educommunication, together with the Work Projects perspective, may contribute to strengthen the communicative ecosystem in the school, in order to rescue the center of interest of the classes and promote the youth protagonism of the students. Thus, the present research, developed in the Graduate Program in Communication and Society, in the Interdisciplinary Professional Master's Degree in Technologies, Communication and Education of UFU, aims to analyze the possible conceptual and practical contributions of the encounter between Educommunication and the Work Projects for teaching pedagogical practice in elementary school. This perspective unfolds in: deepening the concept and foundations of Educommunication, presenting the dialogue between communication and education; investigating the theoretical and methodological assumptions of the Work Projects as a possibility to (re) signify the teaching pedagogical practice and to delineate a meeting point between Educommunication and Work Projects to structure propositional actions from Educommunicative Projects destined to the teachers working at this level of education. The theoretical contribution on Educommunication was traced by authors such as Soares (2011); Citelli, (2004); Martín-Barbero (2005); Kaplún (1999); Orozco Gómez (2014); Aparici (2014) and Ângela Schaun (2002). For the Work Projects axis the study took place in the light of Dewey (1979); Hernández (1998); Leite, Oliveira and Maldonado (1998). As for the methodological procedures, the assumptions of the qualitative approach were chosen. The trajectory of the study was based on applied research of the exploratory type and the data were obtained through the bibliographic survey. Aligned with the investigative course, the results indicated that there is a possibility of dialoguing teaching-learning proposals between Educommunication and Projects in the elementary school from Educommunicative Projects for the defined age group, combining the teaching work with interdisciplinary propositional actions from social intervention areas.

Keywords: Work Projects. Educommunication. Educommunicative Projects. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01	Ocupações Construtivas dos Projetos.....	36
FIGURA 02	Cinco passos logicamente distintos dos Projetos.....	37
FIGURA 03	Infográfico: Termos que contribuíram para sistematizar as ideias principais do capítulo 3.....	38
FIGURA 04	Infográfico: Termos que contribuíram para sistematizar as ideias principais do capítulo 4.....	76
FIGURA 05	Interconexão entre Educomunicação e Projetos de Trabalho.....	84
FIGURA 06	Orientações para elaboração dos Projetos Educomunicativos.....	88
FIGURA 07	Áreas de intervenção social da Educomunicação.....	112
FIGURA 08	Infográfico: Ações propositivas interdisciplinares.....	119

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Diferenças de perspectivas.....	54
QUADRO 02	Estratégias para elaboração dos Projetos Educomunicativos.....	90
QUADRO 03	Teses e Dissertações publicadas entre 2006 e 2016.....	96

LISTA DE SIGLAS

ANDI	Agência Nacional de direitos da Infância
BCN	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFG	Instituto Federal de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
NOMIC	Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação
UNIMINAS	União Educacional de Minas Gerais
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	O Caminho Percorrido e a Escolha do Tema.....	17
1.2	O Desenhar da Pesquisa.....	19
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	23
3	PROJETOS DE TRABALHO: ALTERNATIVA PARA (RE)SIGNIFICAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	32
3.1	Breve Panorama dos Projetos de Trabalho no contexto escolar.....	32
3.2	A (re)organização Curricular por Projetos de Trabalho.....	42
3.3	Alternativas para (re)significar as Práticas Pedagógicas.....	46
4	FUNDAMENTOS EDUCOMUNICATIVOS: DIÁLOGO ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO.....	56
4.1	Comunicação e Educação: Interconexões.....	56
4.2	Perspectiva Histórica da Educomunicação.....	62
4.3	Caminhos e Possibilidades da Educomunicação.....	74
5	CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS EDUCOMUNICATIVOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	83
5.1	Conceito, Orientações e Estratégias para subsidiar Projetos Educomunicativos.....	83
5.1.1	Conceito.....	83
5.1.2	Orientações.....	86
5.1.3	Estratégias.....	89
5.2	Projetos Educomunicativos no Ensino Fundamental.....	95
5.3	Ações Propositivas Interdisciplinares.....	111
6	TECENDO CONSIDERAÇÕES.....	121
	REFERÊNCIAS.....	126
	ANEXO 01 - Teses e Dissertações identificadas no portal IBICT de 2006 a 2015.....	135

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a instituição escolar tem passado por um amplo processo de transformação social, abrangendo uma realidade imersa em aspectos éticos, políticos, culturais, históricos, econômicos e tecnológicos, em um percurso que fomenta avanços teóricos e práticos em todo o ambiente educativo.

A partir desse cenário e a importância desta discussão para a área educacional, a presente pesquisa dialoga com as possíveis contribuições conceituais do encontro entre Projetos de Trabalho e Educomunicação na prática pedagógica docente no Ensino Fundamental, apresentando ações propositivas interdisciplinares para a implementação de Projetos Educomunicativos no cotidiano escolar.

Saviani (2012) defende que a escola tenha

uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento e é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2012 p. 85).

Essa proposta de resgate e reorganização legitima a função educativa e pedagógica da instituição escolar, pois este percurso envolve discentes e docentes, indivíduos ativos e imersos em uma mesma prática social. Contudo, ambos ocupam posições diferentes na construção do conhecimento, porque conforme afirma Freire (1996, p. 77), "toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina", ressaltando que o processo de ensino-aprendizagem se dá de forma interativa, a partir do diálogo e da relação que se estabelece entre seus atores.

Diante dessa especificidade da educação, ao discente cabe desenvolver um perfil autônomo, capaz de promover um pensamento sistematizado, histórico e socialmente construído; um sujeito aprendente que simultaneamente comunica e ensina. Por conseguinte, ser docente é ter a capacidade de contribuir com a formação acadêmica, profissional e pessoal dos discentes, os quais "vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 1996, p. 26), ou seja, ensina ao passo que também comunica e aprende, consequentemente, ambos devem estar presentes em todo processo educativo e comunicativo.

Esse vínculo sugere uma transformação nas formas de ensinar e aprender, nas metodologias e estratégias que sustentam o fazer pedagógico, sobretudo em todos os aspectos sob os quais se constrói o processo educativo, pois a "a dialogicidade constitui-se princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos" (FREIRE, 1996, p. 135), realidade que demanda consolidar entre os envolvidos, igualmente relevantes nesse processo, uma relação de respeito, colaboração e cooperação.

Essa perspectiva de atuação pressupõe do profissional docente um olhar crítico sobre o cotidiano escolar, ou seja, revisar suas práticas no intuito de consolidar a estruturação do trabalho pedagógico. A ele cabe estimular a livre iniciativa, promover o diálogo, respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um, além de orientar a conduta discente na problematização e compreensão da realidade na qual estão inseridos, pois "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47).

Desse modo, o processo de produção e construção do conhecimento é dinâmico e apresenta possibilidades e desafios permanentes, por isso é preciso promover a participação ativa da turma e estimular a construção de novos saberes, pois todos estarão dispostos a interagir, criar e encontrar soluções criativas aos problemas que apresentam-se ao longo da vida educacional e que se estendem para além dos muros da escola.

Assim, com o desafio de fomentar a prática pedagógica, é imprescindível considerar que a comunicação faz parte da educação e deve estar presente no cotidiano escolar, e vice-versa, ambas assumindo papel relevante no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Concernente a esta realidade que aflora no meio educacional nos últimos anos o interesse de estudiosos pela interface comunicação/educação tem crescido gradativamente. Mas de que forma este diálogo pode contribuir com as práticas pedagógicas docentes?

A instituição que dialoga com seu currículo a partir da interface entre as áreas comunicação e educação estará propícia ao desenvolvimento de ações por meio de perspectivas educomunicativas caracterizadas

pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docente-estudantes), mas, simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas (interdisciplinares, multidisciplinares, pedagogia de projetos) (SOARES, 2011a, p. 45).

Diante dessa concepção, de cunho dialógico, a escola poderá contribuir para democratizar o acesso à informação e propor a construção de espaços coletivos, abrindo assim possibilidades de relação comunicativa entre diferentes culturas, comunidades e gerações.

Destarte, o docente, aqui intitulado "educomunicador¹", configura-se gestor do processo de ensino-aprendizagem, sendo que um de seus principais propósitos é colaborar com a construção de novos saberes e promover o fluxo da comunicação na educação, além da elaboração e desenvolvimento de projetos que enfatizem processos interativos/colaborativos, possibilitando uma leitura crítica e reflexiva dos meios e das mídias. Esse profissional está diante do desafio de aliar a comunicação ao processo educativo, bem como utilizar-se de uma diversidade de materiais e recursos comunicacionais e tecnológicos como forma de potencializar suas práticas a fim de construir e difundir novos conhecimentos, pautando suas ações em processos de criação, construção e gestão de situações de aprendizagem. Em contrapartida, importa destacar que o que é de fato relevante não é a aplicabilidade da tecnologia em si, mas a forma com que os recursos serão (re)utilizados pelos agentes educativos, além de ampliar as possibilidades de interação e diálogo propiciados pela Educomunicação.

De acordo com estudos desenvolvidos pelo NCE (Núcleo de Comunicação e Educação) da USP (Universidade de São Paulo), a Educomunicação constitui-se um campo de intervenção social, enfatizando-o como

conjunto de ações, voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantido, dessa forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2011a, p. 36).

Criar e desenvolver ecossistemas comunicativos no ambiente escolar é uma forma de ampliar a teia de relações entre todos os envolvidos no processo educativo de acordo com uma abordagem que requer intencionalidade comunicativa, consciência da prática pedagógica, clareza do conceito, planejamento, mediação, acompanhamento e avaliação constante, que segundo Soares (2011a, p. 37) "demanda, sobretudo, uma pedagogia específica para sua disseminação: uma pedagogia de projetos voltada para a dialogicidade educomunicativa",

¹ Esse é o conceito assumido nessa investigação para o docente que atua sob a vertente educomunicativa, visto que representa um profissional com habilidades e competências para atuar no cotidiano escolar, além de demonstrar potencialidades para elaborar e coordenar projetos que permeiam a conexão entre comunicação e educação. Esta abordagem será fundamentada ao longo da pesquisa.

diante disso, percebe-se uma real possibilidade de articulação entre e Projetos e Educomunicação.

Aqui emerge a ideia central desta pesquisa, que é apresentar contribuições conceituais inerentes ao encontro entre Projetos de Trabalho e Educomunicação na prática pedagógica do ensino fundamental e que culmina com a seguinte indagação: quais as possibilidades da atuação docente diante desse desafio?

A abordagem educomunicativa, advinda da interface entre comunicação e educação, pressupõe a elaboração de projetos que favoreçam fluxos comunicativos, constituindo-se de procedimentos que darão embasamento teórico-metodológico ao processo de ensino-aprendizagem e às situações concretas da atuação docente, especialmente pela (re)significação da prática pedagógica diante dos Projetos Educomunicativos.

O ambiente educativo é dinâmico e requer abertura e flexibilidade para se (re)pensar todo seu contexto. Para tanto, a mudança de atitudes deverá emergir de ações capazes de promover reflexões coletivas, em que docentes e discentes sejam capazes de desenvolver um perfil ativo, com possibilidades de diálogo, troca e construção de novos conhecimentos.

Com isso, a proposta de implementação de Projetos de Trabalho é uma possibilidade para (re)significar a prática pedagógica docente, vinculando a teoria com a prática, além de organizar o currículo e o conhecimento escolar, ou seja, é uma "inovação que pode ser aplicada em todas as áreas do conhecimento" (HERNÁNDEZ, 1998, p. 83), contribuindo para reflexões sobre os contextos sociais, políticos e educacionais, além da elaboração e implementação de ações práticas educomunicativas, significativas e que propiciem uma aprendizagem cooperativa, colaborativa e compartilhada. Contudo, Hernández e Ventura (1998) ressaltam que os projetos

não podem ser aplicados de maneira generalizada e seguindo o ímpeto inovador sem desvirtuá-los. Não porque exijam um complexo acúmulo de saberes, mas sim porque requerem uma vontade de mudança na maneira de fazer do professorado e um assumir o risco que implica adotar uma inovação que traz consigo, sobretudo, uma mudança de atitude profissional (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 10).

A abordagem por meio de projetos, apresentada pelos autores, fornece subsídios para promover um pensamento ativo e cada vez mais questionador, além de impulsionar as competências pessoais e intelectuais dos discentes no ensino.

Acredita-se que os Projetos de Trabalho aliados à perspectiva da Educomunicação, poderão contribuir para a implementação de Projetos Educomunicativos a

fim de resgatar o centro de interesse das aulas e promover o censo crítico dos estudantes. Em sua essência, essa proposta demanda reflexões sobre questões educacionais e comunicacionais, constituindo-se fonte de novos conhecimentos por meio de diferentes possibilidades educativas que dão voz à juventude, dentre elas é possível citar a produção de rádio, cinema, TV, vídeo, jornal, revista, música, fotografias, *fanzine*, dança, *blog*, teatro, além de outras alternativas.

1.1 O Caminho Percorrido e a Escolha do Tema

O início dos estudos sobre projetos deu-se ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional que iniciou em 2003 no Curso de Pedagogia, Gestão e Tecnologia Educacional da União Educacional de Minas Gerais (UNIMINAS), formação que contemplou em sua carga horária saberes que dialogam com a atuação docente e seu impacto em contextos sociais, empresariais e educacionais.

Entre 2008 e 2010 atuei como professora na EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) Guarani de Uberlândia. Simultaneamente a esta experiência, comecei a interessar-me por práticas pedagógicas desenvolvidas sob a perspectiva de Projetos de Trabalho. Nessa densa relação entre teorias e práticas relativas à sala de aula percebi que transvestida do papel de docente, em processo de formação, eu precisava continuar a estudar e desenvolver-me profissionalmente. Assim, dediquei parte do tempo a cursos de especialização, os quais considerei relevantes à minha atuação: Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação na União Educacional de Minas Gerais (UNIMINAS) (2008); Informática Educativa em Lavras (2009); Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2013); Psicopedagogia e Supervisão Escolar na Universidade Cândido Mendes (UCAMProminas) (2014), neste mesmo ano fui aprovada no Mestrado Profissional Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação da UFU, na linha de pesquisa: Mídias, Educação e Comunicação.

Desde 2012 sou professora efetiva na EMEI Prof.^a Elôah Marisa de Menezes, onde atuo sob fundamentada no ideal de aliar minha prática pedagógica ao desenvolvimento de projetos educativos, atuando também como professora formadora no IFG (Instituto Federal de Goiás) na disciplina Gestão Educacional.

Em 2015, após aprovação em concurso público, iniciei nova proposta profissional: docente no ensino fundamental no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. Nesse mesmo ano iniciei o desafio de ingressar no mestrado, curso em que tive o primeiro contato com a Educomunicação, a qual considero importante área do conhecimento. No 1º semestre, duas disciplinas foram cursadas: "Educomunicação", com a Prof.^a Dr^a Diva Souza Silva, que possibilitou aprofundamento teórico e metodológico sobre conceitos, fundamentos e desafios da Educomunicação e a disciplina "Fundamentos Epistemológicos Interdisciplinares: informação e sociedade", ministrada pelo Prof. Dr. Rafael Duarte O. Venâncio, que me permitiu compreender as bases epistemológicas que direcionam os fundamentos filosóficos, históricos e sociopolíticos da educação.

No 2º semestre, a disciplina "Procedimentos metodológicos de pesquisa" com a Prof.^a Dr.^a Adriana C. Omena dos Santos, que se destacou pelo aprofundamento nas questões que fundamentam o processo de desenvolvimento da pesquisa, tais como instrumentos, técnicas e metodologias para sua execução; e "Tópicos Especiais em Educação e Tecnologias" com a Prof.^a Dr.^a Vanessa M. dos Santos, também de grande relevância pela interface e articulação dos conceitos aprendidos.

Consequentemente, as leituras, estudos e interesse em torno da temática Educomunicação foram intensificadas pelas atividades programadas e concluídas ao longo do mestrado. No 1º semestre de 2015 fui integrante do XX Congresso Ciências da Comunicação Região Sudeste, ocasião em que participei da oficina: Análise do discurso na comunicação: objetos práticos na qual integrei a equipe de apoio de credenciamento e atuei como congressista e expositora na divisão temática: Interfaces Comunicacionais apresentando o artigo "Pedagogia de Projetos em uma perspectiva Educomunicativa", sob orientação da Prof.^a Diva Souza Silva. Já no 2º semestre participei da mesa redonda da Semana Interdisciplinar da Pedagogia: Tempos de Aprendizagens Inclusão, Formação Docente e Novas Tecnologias, na faculdade Pitágoras. Participei do II Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação: Educomunicação para uma vida melhor em São Paulo, apresentando o artigo "*Webquest: uma proposta de aprendizagem colaborativa*"; estive na III Semana da Educomunicação (UFU) com o trabalho "Educomunicação e Pedagogia de Projetos: Uma proposta de Aprendizagem Colaborativa"; conclui o curso *online* de Pedagogia de Projetos e participei do II Fórum de Mídias, Tecnologia e Educação (Algar), dentre outros eventos essenciais à minha formação e atuação. Posso afirmar que o caminho percorrido até aqui levou-me à escolha do tema desta pesquisa e fomentou o interesse pela problemática em torno da Educomunicação.

Atualmente, integro o grupo de pesquisas Tecnologias, Comunicação e Educação da FACED (Faculdade de Educação) da UFU e diante de tudo que li, estudei e vivenciei a partir da teoria e da prática pedagógica, passei a compreender a relevância da atuação docente, especialmente no desenvolvimento de projetos nos espaços educacionais. Posso considerar que toda esta formação educomunicativa, paralela à minha atuação, tornou-se motivação para colocar em prática o aprendizado em favor do processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos, pois "sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca não aprendo, nem ensino" (FREIRE, 1996, p. 85).

Mediante as possibilidades de estudo, reflexões e trocas de conhecimento vivenciadas em minha trajetória acadêmica e profissional, sobretudo minha itinerância como professora formadora e em formação, posso afirmar que tais experiências contribuíram efetivamente para o delineamento desta pesquisa.

Sei que o percurso é desafiador, longo e tortuoso, repleto de erros e acertos, afinal nem sempre as escolhas realizadas são as mais apropriadas. Mas é neste sentido que direciono minha formação e profissão, em uma vertente que me permite a todo o momento identificar, investigar, pensar e (re)pensar as práticas cotidianas. Diante disso, tenho convicção da relevância deste estudo, que pretende aliar Projetos de Trabalho e Educomunicação, especialmente pela possibilidade de subsidiar um aprofundamento teórico e metodológico sobre a temática e contribuir com a prática pedagógica no âmbito educacional, pois acredito na vertente educativa e formativa que essas áreas propiciam ao docente e ao discente, além de valorizar a imersão consciente e reflexiva de ambos em suas práticas.

Enfim, a presente investigação pretende contribuir com o avanço social, científico e acadêmico sobre a temática, abordando, especificamente neste trabalho, o ensino fundamental, com o intuito de promover na escola espaços de construção de conhecimento, abrindo possibilidades de relação prática entre os saberes e contextos comunicativos a partir de Projetos Educomunicativos.

1.2 O Desenhar da Pesquisa

O campo de formação profissional da pesquisadora, aliado ao desejo de construir novos conhecimentos e a oportunidade de compartilhar saberes, especialmente de colaborar com a prática pedagógica docente, foram subsídios que desencadearam a escolha da referida

temática, que justifica-se pela relevância da inserção dos Projetos, objeto central desta investigação, nos espaços educativos. Com isso, pretende contribuir com o trabalho docente diante do desafio de ensinar e aprender coletivamente, além de exercer uma reflexão sobre sua atuação, que num contexto dinâmico e inovador podem ser impulsionadas a partir de Projetos Educomunicativos.

Diante deste cenário, a pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade, no Mestrado Profissional Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação da UFU, intitulada " Projetos de Trabalho e Educomunicação: possíveis contribuições no ensino fundamental", tem como finalidade analisar as possíveis contribuições conceituais do encontro entre Projetos de Trabalho e Educomunicação, além de apresentar ações propositivas interdisciplinares a partir de Projetos Educomunicativos considerando a prática pedagógica docente no ensino fundamental, que vislumbre formar sujeitos dinâmicos e cada vez mais autônomos, além disso, implica na busca permanente por avanços teóricos e metodológicos que possam contribuir com a melhoria do ensino-aprendizagem.

A fim de subsidiar novos estudos e avançar com a discussão em torno do tema, foi delineada a seguinte questão norteadora: quais as possíveis contribuições conceituais do encontro entre Projetos de Trabalho e Educomunicação para a prática pedagógica docente no ensino fundamental?

Diante dessa problematização, foi proposto um objetivo geral que se constitui norteador da pesquisa: analisar as possíveis contribuições conceituais do encontro entre Projetos de Trabalho e Educomunicação para a prática pedagógica docente no ensino fundamental. Deste modo, para alcançar este propósito buscou-se fazer um recorte a partir dos seguintes objetivos específicos:

1. Investigar os pressupostos teórico-metodológicos dos Projetos de Trabalho, como possibilidade para (re)significar a prática pedagógica docente, ponto de discussão que foi traçado a partir da investigação dos pressupostos dos Projetos de Trabalho, delineando um breve panorama sobre o conceito e sua importância na (re)organização curricular, além de destacá-lo como alternativa para (re)significar a prática pedagógica e contribuir com a atuação docente a partir de um olhar interdisciplinar.

2. Aprofundar o conceito e fundamentos da Educomunicação, apresentando o diálogo entre comunicação e educação. Para tanto, pretende-se aprofundar o estudo do conceito e fundamentos da perspectiva histórica da Educomunicação, a fim de compreender

as interconexões do diálogo entre comunicação e educação, apontando caminhos e possibilidades do contexto Educomunicativo no ambiente escolar.

3. Delinear um ponto de encontro entre Projetos de Trabalho e Educomunicação: esse desafio sugere uma interconexão conceitual entre e Projetos de Trabalho e Educomunicação, visto que os Projetos Educomunicativos constituem-se estratégias para subsidiar a atuação docente, para em seguida estruturar ações propositivas interdisciplinares, traçadas a partir de Projetos Educomunicativos, destinados aos docentes atuantes no ensino fundamental.

Para determinar o eixo da dissertação, os capítulos conceituais foram organizados de acordo com a seguinte estrutura:

No **primeiro capítulo** realiza-se uma "Introdução" em que são descritas a formação da pesquisadora, as experiências acadêmicas e profissionais que foram consolidadas no percurso entre o ser e o estar na profissão docente, bem como as motivações para a escolha do tema e o caminho percorrido desde a graduação até o ingresso no mestrado profissional.

No **segundo capítulo** apresenta-se o percurso metodológico desta investigação. Seu trajeto está delineado a partir de pesquisa bibliográfica, sendo a abordagem metodológica de natureza qualitativa. O aporte teórico sobre Educomunicação e Projetos de Trabalho foi traçado por autores como Paulo Freire; Mário Kaplún; Martín-Barbero; Orozco Gómez; Adilson Citelli; Ismar Soares; Roberto Aparici; Ângela Schaun; Dewey; Hernández; Leite, Oliveira e Maldonado, dentre outros. Quanto aos procedimentos metodológicos, buscou-se fundamentos em Gil; Minayo; Lakatos e Marconi; Cervo, Bervian e Da Silva; além de Ludke e André. O processo de análise qualitativa e interpretação conceitual encontra-se ancorado em três eixos teóricos que emergiram ao longo desta investigação: Educomunicação, Projetos de Trabalho e Projetos Educomunicativos, consequentemente, esta pesquisa tem como proposta lançar um olhar crítico sobre a prática pedagógica, considerando-se a atuação docente no ensino fundamental, além de contribuir para construir um ambiente de aprendizagem por meio de Projetos Educomunicativos.

No **terceiro capítulo**, nomeado "Projetos de Trabalho: alternativa para (re)significar as práticas pedagógicas", faz-se uma abordagem a partir da investigação dos pressupostos dos Projetos de Trabalhos, contemplando um breve panorama sobre o conceito e questões em torno da (re)organização curricular por Projetos de Trabalho, destacando-o como alternativa para (re)significar a prática pedagógica e sua atuação docente a partir de atividades interdisciplinares.

No **quarto capítulo**, intitulado "Fundamentos Educomunicativos: diálogo entre comunicação e educação", pretende-se aprofundar conceito, fundamentos e perspectiva histórica da Educomunicação, como uma área do conhecimento, a fim de compreender as implicações do diálogo entre comunicação e educação nos espaços de ensino-aprendizagem, apresentando caminhos e possibilidades ao educomunicador.

Já no **quinto capítulo**, denominado "Contribuições dos Projetos Educomunicativos na Prática Pedagógica do Ensino Fundamental", percorro conceitos, orientações e estratégias para subsidiar Projetos Educomunicativos no cotidiano escolar. A partir do arcabouço teórico e das análises conceituais, frutos da investigação, me disponho a sugerir ações propositivas interdisciplinares a partir da implementação de Projetos Educomunicativos no ensino fundamental, realizando apontamentos que pretendem contribuir efetivamente com a prática pedagógica docente.

Haja vista a vivacidade de todo processo investigado, no **sexto capítulo** descreve-se as considerações preliminares pertinentes ao estudo. Mediante os resultados alcançados e citados nas considerações, pode-se considerar que esta pesquisa tem sua relevância ao estimular uma reflexão teórica metodológica sobre a atuação docente frente às novas possibilidades educomunicativas. Nessa etapa as inferências não são conclusivas, mas abrem espaço para futuras intervenções, ressaltando possibilidades para futuras investigações. Por fim são apresentadas as referências que respaldaram todo o trabalho.

Certamente, esse é o início de uma investigação que merece ser mais estudada, passível de revisão e ampliação, pois é um tema ainda pouco explorado. Neste propósito, na sequência apresenta-se a seguir o percurso metodológico assumido na dissertação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para descrever o processo de fundamentação teórica da temática "Projetos de Trabalho e Educomunicação: possíveis contribuições no ensino fundamental", neste capítulo discorre-se sobre as fases que sustentam e sistematizam esta investigação.

Para ampliar a densidade teórica, optou-se por delinear a pesquisa nos pressupostos da abordagem qualitativa (CERVO; BERVIAN; da SILVA, 2007), especialmente por permitir analisar os dados por meio da descrição e interpretação das informações obtidas, sem focar em questões quantitativas e fornecendo subsídios necessários à compreensão da temática e às especificidades que contribuem para o andamento desta investigação, além de sustentar a interpretação das vertentes dos Projetos de Trabalho e do contexto educomunicativo.

A pesquisa qualitativa foi desenvolvida para ampliar os subsídios teóricos e metodológicos que sustentam este trabalho acadêmico, possibilitando uma visão do objeto de estudo e todo processo de construção do conhecimento, tendo como pressuposto o desenvolvimento de ações propositivas interdisciplinares e as perspectivas educomunicativas que adentram esse universo dinâmico e formativo, constituindo-se a partir de um olhar crítico e reflexivo.

Diante desse processo, a pesquisadora torna-se instrumento essencial para o desenvolvimento da investigação, consolidando subsídios para interpretar fatos, traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, além de reduzir a distância entre o contexto (teoria) e a ação (prática). Segundo Minayo esse tipo de pesquisa favorece a compreensão da realidade humana, tendo em vista que

o universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1992, p. 22)

Isso porque permitirá maior flexibilidade para coletar, explorar, compreender, registrar e analisar teorias e conceitos.

A pesquisa é, sobretudo, um processo de construção do conhecimento que contribui para o desenvolvimento humano, pautando-se em princípios éticos. Para Gil (2007, p.17) destaca-se como um processo formal e sistemático "constituído de várias fases, desde a formulação até a apresentação e discussão dos resultados". Nesse âmbito, a pesquisa

desenvolvida nesta dissertação tem o propósito de buscar respostas para o problema apontado na investigação mediante o emprego do método científico. Seguindo estes critérios acredita-se que foi possível aprofundar a revisão teórica e ampliar a compreensão do objeto de estudo, permitindo a construção de conhecimentos, essenciais à realidade social e educativa aqui apurada.

Desta forma, cabe aqui retomar o problema de pesquisa para melhor compreensão do percurso metodológico: quais as possíveis contribuições conceituais do encontro entre Projetos de Trabalho e Educomunicação para a prática pedagógica docente no ensino fundamental?

A problemática central está relacionada aos Projetos e para sua compreensão o aporte teórico foi constituído a partir de pesquisa bibliográfica a qual teve como base a pesquisa aplicada, do tipo exploratória. Destarte, cada um desses procedimentos contribuiu para a análise sobre o objeto de estudo, possibilitando à pesquisadora o desenvolvimento de ações propositivas interdisciplinares para implementação de Projetos Educomunicativos no cotidiano escolar do ensino fundamental.

Quanto à relevância do ato de pesquisar, Cervo, Bervian e da Silva (2007, p. 55) destacam que "é uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio do emprego de processos científicos. Ela parte de uma dúvida ou problema e, com o uso do método científico busca uma resposta ou solução", ou seja, diante do questionamento inicial desta pesquisa pretende-se desenvolver um método consistente e propício à busca de evidências para sugerir respostas e/ou soluções, apontando caminhos e possibilidades capazes de responder a tal inquietação.

O levantamento bibliográfico ocorreu a partir da busca sistematizada por obras de referência visando compreender os pressupostos teórico-metodológicos dos Projetos, dentre eles buscou-se investigar a abordagem de Dewey (1979); Hernández (1998); Leite, Oliveira e Maldonado (1998). Outros autores foram referenciados, Soares (2011); Citelli (2004); Martín-Barbero (2005); Kaplún (1999); Orozco Gómez (2014); Aparici (2014) e Ângela Schaun (2002), contribuindo para aprofundar conceitos e fundamentos da Educomunicação, além de ampliar o diálogo entre comunicação e educação, dentre outros teóricos da literatura que enfatizam a temática abordada, sob a perspectiva de valorizar o desempenho docente de forma articulada com as discussões sobre a importância da (re)significação das práticas pedagógicas nos contextos educativos.

Quanto aos procedimentos que subsidiaram a proposta ora apresentada, buscou-se apoio em Gil (2007); Minayo (1992); Lakatos e Marconi (2010); Cervo, Bervian e da Silva

(2007); além de Ludke e André (1986), dessa forma, foi possível traçar o percurso metodológico e os aspectos teóricos que fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa.

Ludke e André (1986) apontam que para a sistematização de uma pesquisa científica é fundamental confrontar e interpretar os dados, partir de uma problemática que inquieta o pesquisador. Além disso, as autoras defendem que

é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita suas atividades de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1-2).

Diante do exposto, destaca-se que o desenvolvimento deste estudo foi norteado pela investigação do objeto de estudo Projetos, incluindo a problemática, além dos objetivos geral e específicos que orientaram todo esse percurso, ou seja, partiu da compreensão da revisão bibliográfica, que envolve as possibilidades de relação conceituais entre Projetos de Trabalho e Educomunicação, além de incentivar, alicerçar e possibilitar uma reflexão sobre (re)significar a prática pedagógica com a pretensão de fomentar o debate sobre a implementação de Projetos Educomunicativos a partir de ações propositivas interdisciplinares no ensino fundamental.

Cervo, Bervian e da Silva (2007) apontam que é possível classificar a pesquisa em no mínimo três importantes tipos: bibliográfica, descritiva e experimental, contudo, para sustentar a base teórica desta investigação, por hora o caminho metodológico foi construído com ênfase na pesquisa bibliográfica, permitindo o levantamento do tema Projetos e seus desdobramentos.

Lakatos e Marconi (2010) destacam que a pesquisa bibliográfica envolve toda bibliografia que tenha se tornado pública em relação ao tema de estudo. Evidentemente, é preciso salientar que este tipo de investigação "procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses" (CERVO; BERVIAN; da SILVA, 2007, p. 60), incluindo publicações avulsas, boletins, revistas, pesquisas, monografias, material cartográfico, até os meios de comunicação oral e outros, com isso, a pesquisa pretende colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito ou publicado sobre o tema.

Gil (2007) defende que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, permitindo ao pesquisador conhecer o que

já foi estudado e elaborado sobre o assunto. Para tanto, incluiu-se aqui uma exaustiva revisão da literatura, além do levantamento conceitual e dos pressupostos teórico-metodológicos sobre a temática que relaciona o objeto de estudo da pesquisa.

Dada a importância da investigação, a pesquisa bibliográfica buscou criar condições para rever abordagens já existentes, apontar autores e referências, identificar possíveis limitações e/ou contribuições da temática, além de analisar suas discussões e desdobramentos. Para Gil (2007, p. 50), "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente", uma vez que o desenhar desta pesquisa possibilitou uma análise da relação conceitual do encontro entre Projetos de Trabalho e Educomunicação.

No que tange às fontes de informação das pesquisas bibliográficas, Cervo; Bervian e da Silva (2007, p. 80) destacam que podem elas ser encontradas em formato de "documentos escritos, sejam eles impressos ou depositados em meios magnéticos ou eletrônicos", os quais podem ser classificados de acordo com sua origem, forma de apresentação ou armazenamento, ou seja, a origem da referência bibliográfica é sempre com base em "documentos escritos²".

Quanto à natureza da origem, os documentos bibliográficos podem ser: primários; secundários e terciários. Neste contexto, pode-se inferir que para o desenvolvimento da presente pesquisa foram utilizados dados secundários "colhidos em relatórios, livros, revistas, jornais e outras fontes impressas, magnéticas ou eletrônicas" (CERVO; BERVIAN, da SILVA, 2007, p. 80). Sobretudo, foram utilizados livros, teses e dissertações, em torno dos temas Projetos de Trabalho e Educomunicação, com isso foi possível compreender, analisar e ampliar o que tem sido publicado, identificando achados recentes e importantes para a temática empreendida.

Quanto às formas de apresentação e armazenamento dos documentos bibliográficos, Cervo; Bervian e da Silva (2007, p. 80) apontam que podem ser intitulados: impressos; meios magnéticos e eletrônicos; reuniões científicas e notas de aula. Contudo, nesta pesquisa foram utilizados tanto recursos impressos (livros), quanto meios eletrônicos (plataformas virtuais com teses e dissertações).

² **Documentos escritos:** "Genericamente podemos chamar toda base material depositária de informações escritas como documento, conforme definição da *Union Française des Organismes de Documentation*: documento é toda base de conhecimento fixado materialmente, e suscetível de ser utilizado para consultam estudo ou prova" (CERVO; BERVIAN e da SILVA, 2007, p. 80).

A proposta foi sistematizada a partir do percurso, conceito e fundamentos da dos Projetos de Trabalho, tendo em vista que conhecer esse contexto foi fundamental para relacioná-lo à Educomunicação, e em seguida fazer uma abordagem sobre a implementação de Projetos e suas perspectivas educomunicativas.

Do ponto de vista da natureza, a investigação está delineada a partir de uma pesquisa aplicada, ou seja, "tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas do conhecimento" (GIL, 2007, p. 27), pois foi realizada uma análise em torno dos temas Projetos de Trabalhos e Educomunicação, com vistas a comprovar ou rejeitar a hipótese de modelos de Projetos Educomunicativos existentes e utilizados no ensino fundamental, realizados em outras situações por pesquisadores da área.

Na pesquisa aplicada, é oportuno dizer que "o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos" (CERVO; BERVIAN; da SILVA, 2007, p. 60), neste caso, a pesquisa não baseia-se em aplicação prática previamente instituída, neste sentido pretende contribuir para gerar novos conhecimentos, que acredita-se serem úteis para o avanço e (re)significação da prática pedagógica docente, considerando sua efetiva atuação no ensino fundamental. Esta é a proposta central da presente investigação, pois se partir do princípio de que o objetivo do mestrado profissional é a "ciência aplicada", pode-se inferir que esta investigação foi direcionada para cumprir seu papel formativo, afinal acreditamos na potencialidade dos Projetos, sobretudo, na perspectiva educomunicativa e sua relevância no contexto educacional, contribuindo com a ampliação da prática pedagógica docente por meio da implementação de Projetos Educomunicativos.

Por conseguinte, o objetivo geral desta pesquisa pretende analisar as possíveis contribuições conceituais do encontro entre Projetos de Trabalho e Educomunicação para prática pedagógica docente no ensino fundamental, contudo, para alcançar este propósito buscou-se fazer um recorte a partir das seguintes ações específicas:

1. Investigar os pressupostos teórico-metodológicos dos Projetos de Trabalho, como possibilidade para (re)significar a prática pedagógica docente.
2. Aprofundar o conceito e fundamentos da Educomunicação, apresentando o diálogo entre comunicação e educação.
3. Delinear um ponto de encontro entre Projetos de Trabalho e Educomunicação para estruturar ações propositivas a partir de Projetos Educomunicativos destinados a docentes atuantes no ensino fundamental.

Em decorrência dos objetivos específicos empreendidos na pesquisa, palavras-chaves constituíram-se conceitos representativos e destacaram-se no desenhar de cada capítulo. Para tanto, foram consideradas os principais termos que contemplam essa investigação, a saber:

Projetos de Trabalho: a pesquisa bibliográfica visa investigar os pressupostos teórico-metodológicos dos Projetos de Trabalho, como possibilidade para (re)significar a prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Educomunicação: a revisão bibliográfica destaca-se como ferramenta importante para análise e compreensão desta temática, contribuindo para o levantamento sistemático dos conceitos e fundamentos da Educomunicação, a fim de compreender as implicações do diálogo entre comunicação e educação.

Projetos Educomunicativos: diante dessa possibilidade desafiadora advinda das contribuições conceituais do encontro entre Projetos de Trabalho e Educomunicação, acredita-se que, para que o conhecimento científico seja construído sistematicamente, é necessária uma apreciação e compreensão fidedigna das abordagens bibliográficas supracitadas, do percurso histórico, das concepções e dos conceitos e fundamentos, pois a soma desses resultados tornou a compreensão teórica e metodológica produtiva e assertiva, fornecendo à pesquisadora subsídios que sustentaram a construção desta investigação.

Ensino Fundamental: a pesquisa culmina na elaboração de ações propositivas interdisciplinares que poderão contribuir com a prática pedagógica docente voltada ao ensino fundamental. Para Gil (1994, p. 97) as pesquisas "abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade", por essa razão, o Ensino Fundamental compõe o universo a ser pesquisado neste trabalho, especialmente por considerar-se o campo de formação e atuação profissional da pesquisadora, que atualmente trabalha na educação básica do município de Uberlândia, incluindo a Educação Infantil e o ensino fundamental.

Diante dessa realidade, que envolve a problemática e os objetivos (geral e específicos), a pesquisa aqui empreendida trilhou um percurso teórico estruturado com procedimentos que objetivam valorizar a investigação da realidade educacional perante experiências de Projetos Educomunicativos.

Contribuindo com esse processo metodológico, Cervo; Bervian e da Silva (2007) apontam a importância de definir um trajeto para cumprir os objetivos e a questão problema que deles emergem, para isso apresentam um percurso que envolve: 1) levantamento; 2) leitura; 3) análise e 4) interpretação. Conforme destaque a seguir:

Ao propor as possíveis contribuições do encontro conceitual entre Projetos de Trabalho e Educomunicação, como possibilidades educativas que podem contribuir para (re)significar a prática pedagógica docente no ensino fundamental, o levantamento bibliográfico constituiu-se a partir da retomada dos objetivos aqui propostos e da ênfase na temática a ser analisada. Nessa fase ocorreu a escolha de material teórico a ser lido e analisado e com isso foram enfatizados os principais conceitos teóricos e recortes que orientaram a análise inicial.

Foi realizado um levantamento de documentos bibliográficos, ou seja, uma consulta na base de dados da biblioteca da UFU e nas principais estantes virtuais, com o intuito de catalogar informações e conhecimentos prévios sobre o objeto de estudo desta investigação, ou seja, os Projetos com ênfase na abordagem educomunicativa.

Em análise mais seletiva e criteriosa, com a intenção de delinear e refinar a pesquisa, ao analisar novos estudos sobre o tema nos repositórios virtuais para o termo "Projetos" relacionado às vertentes "Educomunicação" e "Ensino Fundamental", os três campos relacionados aparecem com maior frequência no portal Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT³), contemplando um total de 11 pesquisas desenvolvidas entre teses e dissertações nacionais publicadas de 2006 a 2015. Destaca-se que para o delineamento desse percurso investigativo foram selecionadas trabalhos recentes no meio acadêmico brasileiro, com isso foi possível realizar anotações e apontamentos importantes sobre o tema, ou seja, foram consideradas as pesquisas inseridas no período de maior consolidação sobre o assunto.

As fontes teóricas levantadas no referido portal tornaram-se subsídio para fornecer respostas à solução da problemática, ou seja, concentrou-se em pesquisas que retratam a temática central dentre teses e dissertações, gerando informações para a exploração e análise necessárias ao cumprimento dos objetivos estabelecidos inicialmente.

Quanto à **leitura** desse material e seus processos, Cervo, Bervian e da Silva (2007) apontam três tipos: **formativa** (de aproveitamento), **de distração** (entretenimento, passatempo) e **informativa** (pré-leitura inicial para coleta de dados ou informação). Contudo, para elucidar esta investigação foi realizada uma leitura minuciosa da documentação, com vistas à leitura **formativa** por meio de diferentes mídias (recursos escritos e eletrônicos). O contato direto com a base teórica selecionada pela pesquisadora possibilitou uma leitura

³ **IBICT:** Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia que tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. Instituto Brasileiro em Banco de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 02 de jan. de 2017.

seletiva para compreender conceitos e teorias defendidas por estudiosos da área. Esse tipo de leitura, para Cervo, Bervian e da Silva (2007, p. 85) envolve: "os propósitos do trabalho: o problema formulado, as perguntas elaboradas quando se questionou o assunto ou, em outros termos, os objetivos intrínsecos do trabalho".

Também foi realizada uma leitura crítica e reflexiva, o que possibilitou a análise dos dados e informações dos estudos selecionados nas etapas anteriores. Para Cervo, Bervian e da Silva (2007) esta

é uma fase de estudos, isto é, de reflexão deliberada e consciente (processo de aprendizagem); de percepção dos significados, o que envolve um esforço reflexivo que se manifesta por meio das operações de análise, comparação, diferenciação, síntese e julgamento (processo de apreensão); da apropriação dos dados referente ao assunto ou problema (processo de assimilação) (CERVO; BERVIAN; da SILVA, 2007, p. 85).

Fez-se importante estabelecer diretrizes claras e relacionadas à temática, ordenadas em eixos centrais, escolhidas previamente, considerando objetivos e metas estabelecidos pela pesquisadora. Nesse sentido, a fase da **análise** destacou-se como ferramenta importante para a compreensão da temática, contribuindo para o levantamento organizado e sistemático da relação conceitual entre os termos Projetos de Trabalho e Educomunicação. Assim, a leitura e análise de teses e dissertações permitiram consolidar os principais eixos que emergiam da fase inicial, são eles: 1- abordagem dos Projetos; 2- conceito de Educomunicação; 3- autores de referência nas áreas; 4- projetos Educomunicativos; 5- ensino fundamental.

À medida que a análise da pesquisa foi se consolidando, a **leitura interpretativa** permitiu compreender o objeto de pesquisa e suas vertentes, este momento "é a última fase da leitura de um texto e a aplicação deste aos fins particulares da pesquisa (CERVO; BERVIAN; da SILVA, 2007, p. 86). Consequentemente, a **interpretação**, foi base para elaboração e sustentação do trabalho final, levando em consideração as dimensões teóricas e interpretativas que deram suporte ao estudo. Conhecer esse contexto foi importante para delinear a sistemática aplicada com o propósito investigativo, o que envolveu as possíveis contribuições conceituais do encontro entre Projetos de Trabalho e Educomunicação.

Quanto à efetivação dos objetivos traçados na pesquisa, Gil (2007) aponta três níveis distintos, sendo "exploratórias, descritivas ou explicativas". Dessa forma, para proporcionar maior aproximação com o assunto, acredita-se que o enfoque exploratório foi o

que mais se aproximou dos objetivos aqui propostos, os quais foram delineados a partir da análise reflexiva da temática estudada. Para Gil (2007) a pesquisa exploratória

visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2007, p. 45).

Com relação aos objetivos, a flexibilidade desse tipo de abordagem permitiu aprimorar a temática, avaliar teorias e conceitos existentes, em uma proposta em consonância com as perspectivas da prática pedagógica docente, pois a investigação foi desde a pesquisa e a reflexão, até a sugestão que pretende contribuir para responder à problemática, inclusive para estudos posteriores.

A pesquisa foi delineada por abordagem de cunho discursivo, que relaciona Projetos de Trabalho e Educomunicação, além de sugerir ações propositivas que fundamentam a (re)significação da Prática Pedagógica docente na educação básica, levando em consideração o desafio de implementar Projetos Educomunicativos em suas práticas, num movimento que pretende contribuir para enfatizar o processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, elencando sua relevância na formação de sujeitos críticos, autônomos e reflexivos. Diante do exposto, a abordagem teórica e metodológica é base para elaboração desta dissertação, levando em consideração as dimensões conceituais e interpretativas que deram suporte à temática.

Acredita-se que a sugestão de ações propositivas direcionadas a esse nível de ensino, e apresentadas ao final deste estudo, poderão ser utilizados e explorados por docentes, educomunicadores e pesquisadores como parte de novos estudos para aperfeiçoamento da área, tendo em vista que a educação é um meio privilegiado de (re)construção de saberes e novos conhecimentos.

Neste contexto educomunicativo, considera-se o resultado desta pesquisa relevante para ampliar a construção do conhecimento de forma organizada e sistematizada, pois a partir daí é possível apresentar ações propositivas de ordem prática, criando condições para transformar a realidade educativa, além de ampliar o enfoque dos Projetos Educomunicativos no cotidiano escolar do ensino fundamental.

3 PROJETOS DE TRABALHO: ALTERNATIVA PARA (RE)SIGNIFICAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Este capítulo faz uma abordagem a partir da investigação dos pressupostos teórico-metodológicos dos Projetos de Trabalho, contemplando breve panorama sobre o conceito e a questão em torno da (re)organização curricular, destacando-a como alternativa para (re)significar a prática pedagógica docente a partir de um olhar interdisciplinar. E tem por objetivo apresentar subsídios para sua relação conceitual com a Educomunicação.

3.1 Breve Panorama dos Projetos de Trabalho no Contexto Escolar

Historicamente, o método por projetos está presente na educação desde o final do século XIX, início do século XX (DI GIORGIO, 1992) e muito embora mais de um século tenha se passado, suas concepções continuam em fase efervescente na atualidade.

Difundido no Brasil, a partir do advento de renovação educacional do Movimento da Escola Nova⁴ na América Latina, o método teve início "com pequenas experiências isoladas, as quais tinham em comum o fato de terem sido executadas em internatos situados no campo, onde se procurava que a educação se desse misturada com a vida dos alunos" (DI GIORGIO, 1992, p. 27), no sentido de promover a iniciativa, criatividade e formação reflexiva na construção do conhecimento, em oposição à aprendizagem passiva do discente.

Essa abordagem progressivista que advoga a ação pela ação foi inspirada e sistematizada a partir da "pedagogia ativa", sofrendo influência do filósofo estadunidense John Dewey (1979)⁵ e seu discípulo William Kilpatrick⁶. Para esse autor, a educação era a própria vida delineada pela perspectiva do "aprender fazendo", a qual ele relaciona teoria e

⁴ **Escola Nova:** a teoria da Escola Nova "tem a ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, valorizando a autoformação e a atividade espontânea do aprendiz, propõe que a educação seja instigadora da mudança social" (GADOTTI, 1998, p. 143).

⁵ **John Dewey:** (1859-1952) - Educador, pedagogo e filósofo norte-americano, que a partir das concepções do Movimento da Escola nova e contribuições de W. Kilpatrick, propõe uma aprendizagem que foca o processo de ensino-aprendizagem, considerando os conhecimentos prévios do educando. Defendeu a ideia de que o aprendizado deve ter relação com a vida social, conectando meios e fins, teoria e prática (GADOTTI, 1998).

⁶ **William Heard Kilpatrick:** (1871-1965) - Pedagogo norte-americano colaborador de John Dewey que consolidou o "método de projetos" (IMBERNÓN, 2012, p. 48).

prática. Surgiu em contraposição aos princípios fragmentados e tradicionais da educação, além disso, suas concepções metodológicas ganharam ênfase e se intensificam como postura pedagógica que valoriza a participação ativa de docentes, discentes e suas experiências vivenciadas a partir de situações problemas, sendo amplamente disseminada por autores brasileiros como Rui Barbosa, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, dentre outros intelectuais.

Ao abordar a prática pedagógica docente por projetos, Hernández (1998, p. 67) descreve que podem "ser considerados uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey", que foi considerado o maior teórico norte-americano do século XX, postulando a ideia de que "a escola é a própria vida" e que o projeto deve seguir princípios básicos e distintos que estruturem as ações docentes.

Dewey (1998) destaca que

o método por projetos não é uma sucessão de atos desconexos e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo (DEWEY *apud* HERNÁNDEZ, 1998, p. 68).

Estrategicamente, está constituído por etapas e processos interconectados harmonicamente. Contudo, adotar modelos de projetos já definidos, sem considerar o planejamento, o contexto e seus atores é um risco que precisa ser evitado.

Na década de 30, Freinet em suas concepções pedagógicas sobre projetos, propôs repensar as relações estabelecidas em sala de aula, promovendo a cooperação e a livre expressão, neste sentido defendeu a criação de meios que suscitassem perguntas, a exemplo das "aulas passeio e dos cantinhos" (LEGRAN, 2010), tais propostas visaram promover e valorizar o desenvolvimento de trabalhos e atividades em grupo.

Com o passar do tempo, a proposta baseada em projetos foi sendo reinventada, reconstruída e reescrita, ou seja, "não se está dizendo o mesmo por se estar utilizando a expressão 'projetos', em diferentes momentos da história da educação" (HERNÁNDEZ, 1998, p. 63).

Os tempos são outros, sociedade, escola, formação docente e práticas educativas têm vivenciado um permanente processo de mudança, com isso o conceito de 'projeto' foi ganhando outros contornos e recebeu uma diversidade de denominações. Assim,

o método de projetos de Kilpatrick (1919), os centros de interesses de Decroly (1987), a Escola Dalton, de Parkhust, as unidades de trabalho de Emerson, passando pelos projetos de Bruner (1969) ou Stenhouse (1970), o trabalho por "temas" (Tann, 1988; Herny, 1994), até os créditos de síntese no atual Ensino Médio Espanhol, os Projetos de Trabalho (Hernández, 1997) ou as recentes disposições curriculares nos Estados Unidos, nas quais se propõe a conveniência de trabalhar nas escolas, temas interdisciplinares (Schudi e Lafer, 1996; Wood, 1996) são exemplos frutíferos dessa constante preocupação (HERNÁNDEZ, 1998, p. 51).

Em diferentes momentos da educação escolar, essas propostas foram (re)estruturadas no sentido de ampliar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva que relaciona o contexto educativo com os problemas da vida real. Em suas concepções educacionais Hernández (1998) também aponta que o ensino mediante

Projetos de Trabalho", "centros de interesse", "projetos interdisciplinares", "currículo integrado", "pesquisa sobre o meio", "créditos de síntese""", foram algumas das iniciativas que se desenvolveram para responder, de uma maneira mais ou menos satisfatória, às mutáveis demandas e necessidades as quais a Escola deve responder (HERNÁNDEZ, 1998, p. 38).

Contudo, diante de algumas especificidades inerentes a cada proposta, o que as diferencia é a realidade do contexto histórico, cultural, econômico e social, além dos processos de pesquisa e meios de aprendizagem nos quais seus atores estão inseridos, podendo ser aplicado em diversas tendências. Desde a pedagogia tradicional à abordagem progressista, essa variação ocorre em função da flexibilidade de (re)adaptação que os projetos possuem em relação aos diferentes contextos, a depender da postura docente e a condução de suas práticas em sala de aula, ou seja, pode-se dizer que esses processos ainda têm sido adotados, (re)constituídos e (re)interpretados por profissionais que pautam-se em diferentes referenciais pedagógicos.

Hernández (1998, p. 67) também esclarece que em grande parte "isso acontece porque o conhecimento e a experiência escolar não são interpretadas pelos agentes educativos", essa perspectiva pode variar de acordo com as crenças, valores e metodologias daquele que de fato as aplica. Mas em que as práticas atuais baseadas nos projetos se diferenciam das vertentes propostas em diferentes épocas? Para responder a esse questionamento, Hernández (1998) descreve alguns aspectos relevantes, dentre eles a

interdependência entre países e culturas; um desenvolvimento tecnológico que permite trabalhar com múltiplas fontes e sistemas de informação; as concepções psicopedagógicas sobre a aprendizagem e o ensino; a relação entre o saber das disciplinas e o conhecimento escolar e a função da escola (HERNÁNDEZ, 1998, p. 66).

Diante de tantas diferenças contextuais, nesta pesquisa optou-se por adotar o conceito "Projetos de Trabalho", que para Hernández (1998) apresentam-se não como método ou uma pedagogia, mas como uma concepção da educação e da escola.

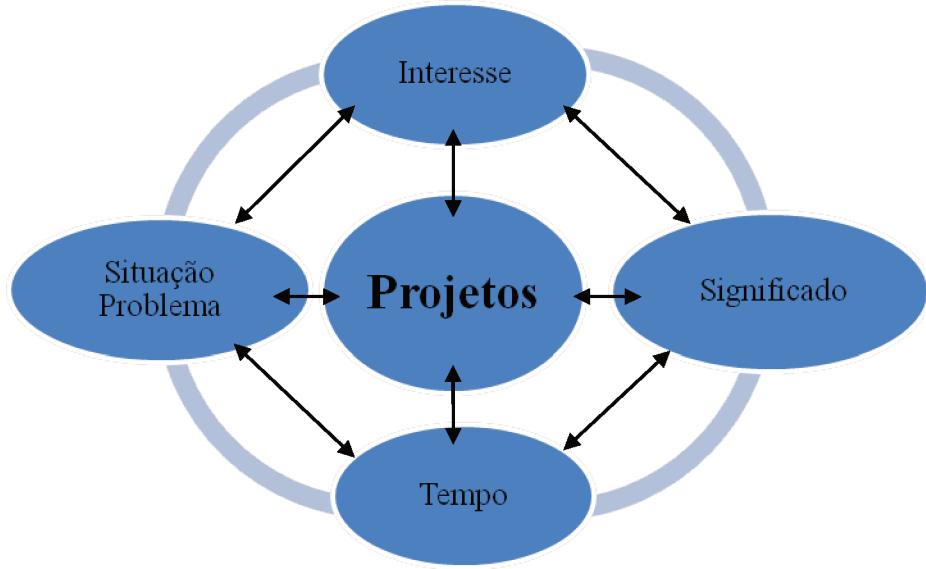
E foi a partir dessa proposta de aprendizagem, que preconiza a inovação e a intensificação das demandas educacionais, que a inserção dos Projetos de Trabalho delineada por Hernández (1998) tornou-se uma possibilidade educativa que pretende nortear e fundamentar a ação docente, apontando para

outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas (que nem sempre coincidem com o das disciplinas escolares) e outros saberes não disciplinares vão elaborando. Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem (HERNÁNDEZ, 1998, p. 91).

Destarte, tanto os métodos de projetos delineados por Dewey (1979), quanto os Projetos de Trabalho defendidos por Hernández (1998) têm como *lócus* uma (re)significação do espaço educativo, em uma perspectiva que dá ênfase à construção ativa do conhecimento, e embora as propostas supracitadas tenham semelhanças conceituais, ambas estão imersas em diferentes momentos históricos, sociais e culturais.

Na tentativa de aproximar a escola à vida diária do discente, na primeira versão de elaboração de um projeto, Dewey (1979) defendeu quatro condições, intituladas "ocupações construtivas" (**Figura 01**) que sustentam sua viabilidade por meio da multiplicidade de atividades e do uso adequado de diferentes materiais, são elas: 1) o projeto deve partir do interesse dos discentes; 2) considerar seu valor intrínseco e que tenha real significado para seu processo de ensino-aprendizagem; 3) a promoção de uma situação-problema que desperte a curiosidade e o desejo de continuar a aprender e 4) além de considerar que o processo esteja vinculado a uma margem de tempo que pode estar para além do tempo e espaço escolar.

Figura 01 - Ocupações construtivas dos Projetos



Fonte: Elaborado pela autora com base em Dewey (1979).

Nesta versão de projetos apresentada por Dewey (1979) busca-se despertar a participação ativa por meio de diferentes fatos, instrumentos e materiais disponíveis no ambiente em que atua, oportunizando o desenvolvimento progressivo das informações, conceitos e experimentações que tenham relevância para o docente e discente ao longo do desenvolvimento. Para Dewey (1979, p. 214), trabalhar por projetos significa "planejar um trabalho inteligente e consecutivo que propicie uma familiaridade da criança com os métodos investigativos e com a experimentação". É fundamental que o docente, em seu percurso didático-pedagógico, busque compreender "o quê", "como", "onde" e "quando" delinear as ações quer irão fundamentar seu trabalho, desta forma, algumas problemáticas apontadas em sua formulação serão superadas, convicções serão (re)afirmadas e questões mais complexas podem surgir ao longo da proposta, variando de acordo com a intensidade de envolvimento de seus integrantes.

Dewey (1979, p. 184-185) aponta "cinco passos logicamente distintos" (**Figura 02**) na elaboração de um projeto, que são: 1) enfatizar a importância de reconhecer a problemática inicial através da tomada de consciência; 2) esse olhar investigativo possibilita definir e classificar o problema ou análise da dificuldade; 3) conhecendo as inquietações que sustentam o problema é possível formular hipóteses ou alternativas de solução; 4) em seguida é preciso escolher o plano ou a experimentação que irá amparar as ações; 5) e finalmente fazer a verificação a partir das hipóteses delineadas.

Figura 02 - Cinco passos logicamente distintos dos Projetos



Fonte: Elaborado pela autora com base em Dewey (1979).

Considerando os passos elencados por Dewey (1979) no planejamento didático, a problemática de um projeto pode ser construída a partir de um tema gerador, circunstâncias, fatos, conceitos, perguntas, problemas e situações evidenciadas em sala de aula e para além do espaço escolar. Essa perspectiva sistematizada pelo autor permite ao docente ser guiado por uma estruturação pedagógica mais aberta e flexível, além disso, contribui para que o discente torne-se consciente de suas práticas.

Baseando-se nos destaques e termos recorrentes neste capítulo, segue adiante a representação visual que culminou no conceito denominado Projetos de Trabalho. A imagem fica assim representada:

Figura 03 - Infográfico⁷: termos que contribuíram para sistematizar as ideias principais do capítulo 03.



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da elaboração desta nuvem de palavras estruturada com base nas concepções teórico-metodológicas em torno deste capítulo, pode-se inferir que o Projeto de Trabalho é uma concepção educacional que contribui para reflexões coletivas baseadas em situações reais sobre a perspectiva social, política e educacional, ou seja, uma postura pedagógica que considera temas e problemas relevantes aos discentes, pois ao se trabalhar com projetos "não se trata apenas de uma técnica atraente para transmitir aos alunos o conteúdo das matérias, significa de fato uma mudança de postura, uma forma de repensar a prática pedagógica e as teorias que lhe dão sustentação" (HERNÁNDEZ, 1998, p. 23),

Figura 03: Infográfico elaborado pela autora através do recurso digital *Tagul Word Cloud Art*. A representação visual culminou na criação desta nuvem de palavras em torno dos Projetos de trabalho, apresentando os termos, que ao longo deste capítulo contribuíram para reflexão sobre todo o conteúdo analisado, além de consolidar o debate em torno do tema. Disponível em: <https://tagul.com/cloud/3>. Acesso em 07/01/2016.

contribuindo para promover transformações significativas no processo de ensino-aprendizagem.

A priori, a abordagem por Projeto de Trabalho proposta por Hernández (1998), pode surgir tanto do docente quanto do discente. O importante nessa abordagem não é de onde veio a questão central, mas o tratamento dado ao problema. Essa realidade de atuação, demanda de ambos desenvolver um perfil investigativo, que valorize a (re)construção reflexiva de conceitos, além da seleção de procedimentos e técnicas consistentes e adequadas a cada situação de aprendizagem.

Com isso, a escola pretende "valorizar nos alunos a autonomia pessoal, o senso crítico, os valores laicos e éticos, assim como o senso da democracia e da participação" (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 158). Nesse processo de interação, o discente em contato com atividades desafiadoras desenvolverá um perfil proativo, estará diante de situações de aprendizagens significativas e cada vez mais complexas, terá iniciativa para tomar decisões, conhecerá diferentes pontos de vista, estará apto a contextualizar conteúdos e conceitos, superar diferentes obstáculos, fazer suas próprias escolhas, assumir riscos, aprender a lidar com o inesperado, conhecer novas possibilidades de construção do conhecimento, compartilhar suas descobertas e avaliar resultados obtidos.

Quanto a essa motivação inicial, para Hernández (1998, p. 67) o "ponto de partida para a definição de um Projeto de Trabalho é a escolha do tema. Em cada nível e etapa da escolaridade, essa escolha adota características diferentes". Nessa tomada de consciência é fundamental que o ato de ensinar e aprender seja intencional e significativo, possibilitando um trabalho que seja discutido, planejado, construído e compartilhado com toda a comunidade escolar. A problemática deve valorizar a participação ativa e colaborativa, motivar a investigação e promover a busca consciente por respostas.

Segundo Dewey (1979) as metas devem ser problematizadas em função da questão a ser investigada. A partir daí, será possível definir e classificar o problema em uma relação que esteja em consonância com os objetivos educacionais do projeto, os quais precisam desafiar a participação, o envolvimento, a iniciativa, a autonomia, a curiosidade, a capacidade de discussão, a previsão de problemas e a tomada de decisão na busca por estratégias para solucioná-los.

É importante que as hipóteses sejam investigadas, discutidas e compartilhadas coletivamente, com ampla abertura para opinar, debater, decidir e elaborar respostas, construindo uma identidade cada vez mais autônoma, corresponsável e estruturada. Nesse

ínterim será possível elaborar e implementar ações que propiciem a construção de conhecimentos que estejam em consonância com a realidade sociocultural dos envolvidos.

As estratégias de elaboração delineadas sob orientação docente irão constituir-se problematizadoras desse processo. Assim, ao desenvolver as atividades é preciso considerar a possibilidade de reestruturação de algumas ações, do espaço e do tempo de duração de cada etapa e também de reorganização das experiências vividas, habilitando o discente a melhor dirigir o curso de experiências futuras (Dewey, 1978). Contudo, um fator relevante é que o estudante consciente do seu percurso investigativo aprenda a organizar e orientar seu próprio processo de ensino-aprendizagem, em uma relação de parceria e diálogo com o mestre e todos os envolvidos no projeto. Além disso, a adequada seleção dos recursos e material de estudos é de fundamental importância para vincular conceitos, teorias e conteúdos das diversas disciplinas do currículo escolar.

Quanto aos resultados é relevante ressaltar que o produto final poderá assumir formas variadas, porém, sua culminância deverá ser construída de forma cooperativa, colaborativa e compartilhada, ou seja, a socialização e a divulgação dos resultados constituem-se pressupostos elementares para (re)avaliar as ações, valorizar o envolvimento dos participantes e enfatizar o sucesso do projeto, afinal a "avaliação, é um dos temas nos quais se aprecia com mais clareza o sentido da inovação educativa que implicam os Projetos de Trabalho" (HERNÁNDEZ, 1998, p. 93).

Torna-se essencial uma explicação e antecipação dos critérios avaliativos, pois esse procedimento favorece o intercâmbio comunicativo entre os envolvidos, estabelecendo uma estratégia baseada no diálogo que permite determinar junto a turma, alguns critérios que possibilitem organizar, avaliar e autoavaliar suas próprias produções, pois "a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente" (LIBÂNEO, 2013, p. 216).

A organização e sistematização da avaliação deve envolver todo o grupo: docentes, discentes, gestores e comunidade escolar, precisa estar em consonância com os objetivos traçados inicialmente, confirmando e/ou reformulando hipóteses, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos, além de favorecer a (re)construção de novos conhecimentos. Essa iniciativa permite facilitar a evolução consciente dos princípios educativos traçados em sala de aula e dos conteúdos de ensino-aprendizagem apontados na (re)organização curricular delineada por projetos e com base no interesse do alunado.

Seguindo as especificidades dos Projetos de Trabalho, Hernández (1998) apresenta três momentos relevantes no processo avaliativo:

- *avaliação inicial*: contempla os conhecimentos já existentes;

- *avaliação formativa*: envolve todo processo avaliativo sob uma perspectiva de progressão que não pretende atribuir caráter de controle, qualificação ou classificação;
- *avaliação recapitulativa*: constitui-se momento de sintetizar os resultados alcançados.

Com isso, todo "o processo de avaliação pretende ser formativo, contínuo, global, adaptado à diversidade, autoavaliação e recíproco (dos alunos e do professorado)" (HERNANDÉZ, 1998, p. 41), tal perspectiva requer uma revisão constante da prática docente frente ao desafio de estruturação do conhecimento escolar construído coletivamente. Para Snow (1986)

a compreensão das situações de aprendizagem, a partir da ótica do professorado e sem levar em conta o que os estudantes realmente aprendem conduz em determinadas ocasiões, à avaliações apressadas sobre a eficácia de uma proposta didática ou sobre o fracasso dos estudantes diante dela (SNOW *apud* HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 54).

Para eficácia dessa proposta, importa destacar que o Projeto de Trabalho não deve ser reduzido simplesmente a uma sequência fixa e rígida que deve ser seguida como uma fórmula infalível, mas pode ser considerado um fio condutor, ou seja, um ponto de partida que constitui-se referência para a atuação docente diante de sua perspectiva prática, vai depender da postura de cada profissional sobre a realidade escolar na qual atua, considerando todo o processo avaliativo.

Ainda sobre a vertente avaliativa, Hernández (1998, p. 101) sugere ao docente a construção de portfólios, criando-se um recurso que “permite apreciar a relação das partes com o todo, e, sobretudo, é um recurso para relacionar a teoria com a prática”. Com isso, na avaliação pretende-se propor a (re)construção do processo ou a tomada de consciência de suas aprendizagens. Para Hernández (1998) o portfólio constitui-se elemento facilitador na reconstrução e reelaboração do processo de construção do conhecimento por parte dos discentes, neste sentido

O que particulariza o portfólio é o processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para suas consequências, para explicar o próprio processo de aprendizagem e os momentos-chave nos quais o estudante superou ou localizou o problema (HERNÁNDEZ, 1998, p. 100).

E para que a "modalidade avaliativa" alcance seus propósitos, ao docente cabe motivar a participação, incentivar a discussão, problematizar situações de aprendizagem e socializar informações, além de sugerir etapas, confrontar ideias, registrando as práticas vivenciadas de maneira processual, qualitativa e formativa.

Destarte, considerando todas as fases supracitadas, convêm destacar que cada projeto é único, ou seja, tem suas características e especificidades e deve ser elaborado exclusivamente por aqueles que de fato estarão envolvidos ao longo do processo.

No âmbito do trabalho escolar, para que o discente possa construir, registrar e apropriar-se desse novo contexto de forma progressiva é preciso considerar os conhecimentos preestabelecidos, pois tais inquietações serão propulsores para novas descobertas. Essa abordagem aponta para um constante repensar da organização curricular, priorizando o interesse dos envolvidos, a construção do conhecimento de forma significativa, além da promoção de aprendizagens ancoradas nas experiências e na vida cotidiana do discente, conforme veremos a seguir.

3.2 A (re)organização Curricular por Projetos de Trabalho

A abordagem dos Projetos de Trabalho, delineada por Hernández (1998), desencadeou um intenso movimento em prol da transformação da prática pedagógica docente, em uma realidade que se contrapõe às práticas exclusivamente tradicionais, propondo uma (re)organização do processo de ensino, a promoção de situações de aprendizagem, a valorizando e participação de todos os envolvidos no âmbito educativo. Essa proposta preconiza um processo que se distancia das práticas conservadoras e compartimentadas, além de apresentar possibilidades de atuação que podem contribuir efetivamente com a mudança de postura em sala de aula.

Essa proposição de transformação educacional convida seus atores a percorrerem e explorarem novas possibilidades de ensino-aprendizagem, relacionarem a prática da vida humana, considerarem as questões cidadãs, respeitarem a diversidade de experiências do mundo real e recomendarem projetos com atividades que possam nortear o desenvolvimento de habilidades e competências, pois conforme afirma Perrenoud (2000)

no trabalho docente é preciso, antes de tudo, trabalhar por resolução de problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitam os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta (PERRENOUD, 2000, p. 183).

Desta forma, o trabalho docente pode ser impulsionado com base na aprendizagem baseada a partir da resolução de problemas e sob a ótica dos projetos. Neste contexto, o Projeto de Trabalho constitui-se proposta que pode surgir de uma questão imersa na vida social dos discentes e suas experiências, em uma relação que permita maior interação entre o grupo, pois conforme Hernández (1998), quando se trabalha a partir da perspectiva de projetos é possível

considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução da aprendizagem. Revisar a organização do currículo por disciplina é a maneira de situá-lo no tempo e espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas sim solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de maneira crítica com todos esses fenômenos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

Cabe à escola (re)pensar a organização curricular frente ao desafio de ensinar e aprender por meio de projetos, visto que o docente precisa ter atitude e sensibilidade diante das inovações e adversidades dos espaços educacionais, articular suas práticas pedagógicas com ações consistentes e fundamentadas, especialmente porque o trabalho cooperativo requer abertura para (re)avaliar as formas de colaboração, comprometimento com a interação da equipe, maturidade para confrontar as diferentes opiniões, além de competência para mediar os conflitos e as relações interpessoais.

Leite, Oliveira e Maldonado (1998) apontam que para alcançar os objetivos contidos nos Projetos de Trabalho é fundamental "fugir dos modismos e assumir uma nova prática pedagógica, sabendo fazer escolhas, tomar decisões, propor inovações" (LEITE; OLIVEIRA; MALDONADO, 1998, p. 60), essas recomendações devem ser estruturadas de forma coerente com as concepções de educação imbricadas no PPP (Projeto Político Pedagógico). Contudo, para a construção de um projeto na escola como alternativa pedagógica é preciso delinear diretrizes e estabelecer que suas bases estejam na perspectiva do currículo integrado, no planejamento didático e no plano de aula docente.

Para esse tipo de estratégia educacional, Bussmann (1997, p. 38) destaca que o PPP "consolida a escola como lugar central da educação básica, em uma visão descentralizada do sistema. Ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo". Assim, com a perspectiva de projetos claramente descrita neste documento será possível favorecer um currículo integrado, (re)pensar a função da escola e seus atores, propor a reorganização dos espaços e tempos escolares, além do desafio de vitalizar a postura e modo de atuação docente.

Hernández (1998) aponta a importância da instituição escolar realizar uma (re)organização curricular e educacional a partir de Projetos de Trabalho em uma proposta que visa "transgredir a linearidade da educação", rompendo as barreiras tradicionais do ensino, superando a fragmentação existente entre as disciplinas e consolidando novos conhecimentos.

A abordagem que enfatiza essa mudança educativa é, segundo Hernández,

um convite à transgressão das amarras que impeçam de pensar por si mesmo, construir uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na Escola e com a comunidade. Na não-marginalização das formas de saber dos excluídos, na construção de um novo sentido da cidadania que favoreça a solidariedade, o valor da diversidade, o sincretismo cultural e a discrepancia (HERNANDÉZ, 1998, p. 13).

É preciso que teoria e prática sejam contextualizadas em consonância com os objetivos propostos no currículo integrado, além disso, os saberes devem focalizar a construção do conhecimento e um enfoque que relate, interdisciplinarmente, as diferentes áreas do conhecimento. Para Behrens (2008, p. 31) "a atitude interdisciplinar pode ser provocada na proposição de interconexões das disciplinas que devem se inter-relacionar e desencadear processos de interação entre duas ou mais disciplinas", proporcionando uma aprendizagem potencialmente significativa ao discente, visto que defende uma abordagem de integração das diferentes áreas, numa efetiva relação entre teoria e prática.

Como exemplo dessa contextualização interdisciplinar, que está além do isolamento das disciplinas, destaca-se aqui que desenvolver projetos a partir da transversalidade dos temas é uma forma de potencializar e integrar conceitos, conteúdos, saberes e novos conhecimentos. A transversalidade fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCNs) está contida nos objetivos gerais do ensino fundamental e constituída por questões sociais que integram o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1997). Destarte, os temas transversais devem ser discutidos, debatidos e analisados por docentes e discentes, além disso, devem ser integrados às áreas já

existentes do currículo e na prática educativa da escola. Esse debate preconiza o desenvolvimento de projetos comprometidos com a realidade social, com a construção de uma perspectiva cidadã em que destacam-se a ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade social, educação e trabalho.

Sobre essa postura, Leite, Oliveira e Maldonado (1998, p. 61) apontam que os Projetos de Trabalho "refletem uma visão de educação escolar, na qual a experiência vivida e a cultura sistematizada interagem, na medida em que os alunos vão estabelecendo relações entre os conhecimentos construídos em sua experiência escolar e na vida extraescolar". Nessa vertente, o fio condutor do projeto deverá considerar as experiências e vivências discentes, contribuindo para superar os problemas para além da fragmentação das disciplinas do currículo.

Em relação às disciplinas, os PCNs (BRASIL, 2002, p. 30) destacam que "são meros recortes do conhecimento, organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais". Partindo desse princípio, quando se propõe uma integração interdisciplinar dos conteúdos com base em Projetos de Trabalho, pode-se dizer que "os conhecimentos não são mais apresentados como simples unidades isoladas de saberes, uma vez que se inter-relacionam, contrastam, complementam, ampliam e influem uns nos outros" (BRASIL, 2002, p. 30).

Para o sucesso da (re)organização curricular, a escola deve estar disposta a inovar processos no contexto escolar, considerando todas as vertentes do projeto curricular institucional. Para tanto, é preciso aproximar o currículo com a vida prática do discente, promovendo estratégias para organizar o conhecimento e os conteúdos de forma integrada e interdisciplinar. Esse tipo de ação inclui um (re)pensar das metodologias envolvidas, do planejamento, das estratégias de ensino, das formas de conduzir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, para que seja possível atender as demandas educacionais que adentram as perspectivas didáticas em sua totalidade.

Pode-se inferir que, o trabalho pedagógico, permeado por Projetos de Trabalho, instituída na organização curricular (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998), constitui-se proposta educativa que contribui para deixar o planejamento dinâmico e o plano de aula com estratégias atrativas. Sobretudo, cabe destacar que essa mudança de postura nos espaços educativos, requer do docente o compromisso ético com suas convicções educacionais, além de reflexões sobre a necessidade de se criar um ambiente de aprendizagem que considere as possibilidades de interação e contribuição a partir dos mais diversos recursos para efetivação e

construção de práticas pedagógicas, sejam eles de ordem humana, material, técnica, financeira e/ou tecnológica.

Ao inserir os Projetos de Trabalho em suas práticas o docente terá subsídios para traçar metodologias de ensino, delinear critérios de planejamento, selecionar atividades que despertam o interesse discente, perceber como as relações intra e interpessoais se estabelecem em sala de aula, analisar os princípios educacionais que estruturam o currículo escolar, elaborar um processo avaliativo consistente que atenda às expectativas educacionais.

Refletir sobre a prática pedagógica inclui pesquisa, criticidade, construção e (re)construção de metodologias pautadas em uma relação dinâmica que perpassa as experiências vividas até o próprio exercício da docência, permitindo uma aproximação entre teorias e práticas, ensino e aprendizagem, comunicação e educação, de modo que essa relação dialógica possa apresentar-se por meio de propostas educomunicativas e interdisciplinares, dentre outras possibilidades da atuação profissional que pretende (re)significar sua prática, assunto que será abordado de forma mais específica no próximo tópico.

3.3 Alternativas para (re)significar as Práticas Pedagógicas

Durante muito tempo a instituição escolar teve como pressupostos transmitir conhecimentos adquiridos de geração em geração, sendo que a ideia central era a passividade e submissão do discente à sabedoria e autoridade do mestre, que era o detentor do saber e condutor das técnicas de ensino; já o discente era visto como simples receptor e reproduutor de informações. Freire (1996, p. 25) define esse modo tradicional de ensino como uma "educação bancária", ou seja, a criatividade é deformada e o discente, como espectador, não tem possibilidades de questionar, discutir e/ou criar condições que favoreçam a construção de conhecimento.

O processo de ensino-aprendizagem centrado no docente denota a repetição e transmissão do conteúdo, pois o discente pode ser comparado a uma "tábula rasa" (LOCKE, 1983), ou seja, uma "folha em branco", na qual a escola é modeladora do comportamento humano e o aluno absorve o que lhe é transmitido, tornando-se um ser destituído de autonomia, condicionado e sem nenhum tipo de conhecimento e/ou experiências anteriores. Nessa abordagem, segundo Libâneo (1990)

O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. A aprendizagem é receptiva e mecânica, garantida pela repetição. A avaliação se dá por verificações de curto e longo prazo e o reforço, em geral, é de uma forma negativa (punições, notas baixas) ou positivas com classificações (LIBÂNEO, 1990, p. 24).

Essa proposição, cujo alicerce pressupõe uma vertente tradicional da prática pedagógica, preconiza a ênfase na instrução, memorização e imitação de modelos preestabelecidos; enfoca a reprodução e o conhecimento totalmente dissociados da realidade na qual seus atores estão inseridos; desvaloriza as reais condições do pensamento, do ritmo e do estilo de aprendizagem do discente, além de desconsiderar suas competências e habilidades diante do processo de ensino-aprendizagem, tornado-se incapaz de ampliar seu potencial criativo e assim gerar novos conhecimentos.

Contrapondo-se à perspectiva compartmentada, Freire (1996) aponta a importância de (re)pensar a prática educativa, que vislumbre um profissional pesquisador, pensante, ético, competente, crítico, reflexivo, curioso, dialógico, amoroso, humilde, tolerante, comunicativo, criativo, alegre, seguro e generoso. Um profissional multifacetado, que respeita os saberes e experiências do discente, que educa pelo exemplo, que incentiva a autonomia e a curiosidade, de modo que ele seja capaz de tomar decisões e tornar-se autor do seu próprio processo de formação.

Behrens (1998, p. 46) aponta que “os tempos mudaram e essas práticas pedagógicas encontram-se ultrapassadas para as expectativas de uma sociedade que se renova dia a dia”, e por isso requer mudanças de postura, uma revisão constante na maneira de ensinar e aprender.

Segundo Behrens e Flach (2008) ao

final do século XX, a ciência e a Educação passam por mudanças, que aos poucos rompem o passado, vão delineando uma nova sociedade, com novos caminhos, num período caracterizado pela busca do conhecimento, pela autorrealização (BEHRENS; FLACH, 2008, p. 1024).

Destarte, o processo de globalização, o advento das tecnologias, o avanço das ciências e a emergente sociedade do conhecimento impulsionaram uma transposição na forma de compreender a prática pedagógica docente. E por exigência desse contingente que adentra o ambiente educacional, esse apontamento demanda reavaliar o processo educativo e seus atores, provocar a criatividade, dinamismo e flexibilidade para que juntos possam adaptar-se às mudanças.

Simultaneamente, a escola tem passado por uma (re)construção das bases curriculares e educacionais, cuja dinâmica dialoga com diversas áreas do conhecimento escolar, sobretudo, apresenta possibilidades e desafios ao docente. Esse processo tem como pressuposto fundamentar a organização da escola, do currículo, das metodologias, das estratégias, do tempo, do espaço, dos objetivos da educação e da avaliação, vislumbrando atender aos anseios e expectativas de seus atores diante da demanda do processo de ensino-aprendizagem, além de sugerir um permanente (re)pensar das práticas pedagógicas.

Mas que prática seria essa? Como conceituá-la?

No tocante à prática pedagógica, Fernandes (2008) aponta a importância de ser

uma prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 2008, p. 159).

A partir de uma visão interdisciplinar, mediada por relações dialógicas, "haverá necessidade de variar as estratégias tanto para motivar o aprendiz, como para responder aos mais diferentes ritmos e formas de aprendizagem, pois nem todos aprendem do mesmo modo e no mesmo tempo" (MASETTO, 2000, p. 142). Neste sentido, a prática educativa deve ser intencional, planejada, sistematizada, com objetivos, metas, metodologias, recursos e instrumentos adequados à sua ação.

Entende-se que isso requer rever as metodologias envolvidas, romper com as antigas crenças, promover a criatividade, a dialogicidade, a pesquisa, além de reavaliar os processos educacionais e comunicacionais que contemplam o ambiente educacional, contribuindo para fomentar uma rede de conhecimentos, aumentando significativamente o envolvimento e a motivação de toda turma, especialmente porque o discente já não se satisfaz com aulas tradicionalmente expositivas, em que o docente é detentor exclusivo do saber e ele um mero receptor. Numa sequência didática que segundo Zabala (1998, p. 18) pode se concretizar a partir de "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos".

Neste âmbito, Moran (2000) destaca que

Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas produtivas (MORAN, 2000, p. 17-18).

Ao discente cabe ser pesquisador, questionador, curioso, criativo, crítico e reflexivo, pois assim irá constituir-se sujeito histórico, social e cultural, ou seja, um indivíduo dinâmico, capaz de articular e transformar o ambiente em que atua (LIBÂNEO, 1990). Quanto ao docente, é fundamental engajar-se no desafio de transformar suas práticas educativas, além de estar comprometido em promover uma educação de qualidade que atenda às expectativas do corpo discente (LIBÂNEO, 1990).

Tais ações devem priorizar a autonomia baseada em uma aprendizagem que possa ser mediada, que valorize o conhecimento prévio, o interesse e as experiências vivenciadas, pois um novo "aprendiz" requer um profissional com perfil inovador, apto e capaz de atender suas expectativas. Partindo desse princípio, o atual paradigma educacional evidencia a necessidade de promover espaços de (re)construção de conhecimento e de novos saberes, contribuindo efetivamente para (re)significar a atuação docente, pois conforme afirma Pimentel (2007)

Atrelada a esta concepção de mudança do paradigma está a compreensão de que o papel do profissional de educação na atualidade é o de estimular os alunos a aprenderem, a buscar e selecionar as fontes de informação disponíveis para a construção do conhecimento, analisando-as e reelaborando-as (PIMENTEL, 2007, p. 2).

De acordo com Behrens (2000, p. 29) a ruptura de um "paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, para os quais os pressupostos vigentes na ciência não conseguem soluções", esse rompimento significa uma transformação na forma de compreender um determinado assunto, suas articulações, seus fundamentos e projeções diante dos novos contextos e exigências sociais. Contudo, a discussão sobre atuação docente tem sido cada vez mais recorrente no cenário acadêmico e em contextos educativos. Nessa vertente, abordar esta temática é fator fundamental para compreender as dimensões didático-pedagógicas do profissional docente.

Tardif e Lessard (2005, p. 5) ressaltam a docência como "forma particular de trabalho humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano no modo fundamental da interação humana".

É possível compreendê-la como uma atividade profissional que legitima ao docente a possibilidade de atuar em diferentes espaços educacionais. E legalmente, como situar a docência?

Segundo os critérios legais da profissão docente, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96) em seu artigo 13, apresenta-nos as seguintes incumbências:

participar da elaboração do projeto pedagógico, elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias-letivos e horas-aulas estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996, art. 13).

O documento apresenta atribuições da profissão docente, e propõe desafios que configuram-se essenciais. Espera-se que deixe de ser um simples transmissor de dados e informações, mas que busque ações imersas na construção do conhecimento, impulsionando a reflexão, a colaboração, o diálogo e o senso crítico dos discentes. Destarte, isso requer que as universidades, como espaços de construção da docência, estejam dispostas a implementar em seu projeto educacional, na formação inicial e/ou continuada, uma (re)significação da profissão docente, associando saberes e práticas educacionais imbricadas pelas inovações e avanços que permeiam o ambiente educacional.

A partir dessa abordagem, a instituição escolar necessita atentar-se às mudanças educacionais, usufruindo das diversas possibilidades didáticas que integram seu universo, dentre elas o desenvolvimento de projetos, delineados para além das ações tradicionais, conservadoras, reducionistas, fragmentadas e autoritárias, promovendo um ambiente de aprendizagem propício ao processo de aprender, provocando mudanças, desenvolvendo competências e habilidades essenciais à (re)significação da prática pedagógica docente. Neste cenário, Luckesi (1994) destaca que a educação é concebida como prática social e

serve a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade. Ela medeia esse projeto, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática. Assim, se o projeto for conservador, medeia a conservação; contudo se o projeto for transformador, medeia a transformação; se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia (LUCKESI, 1994, p. 49).

Em função das constantes influências e transformações educacionais vivenciadas nas últimas décadas, a atuação docente exerce papel fundamental na consolidação das práticas pedagógicas por projetos e com isso, essa postura constitui-se tarefa urgente e necessária, subsidiada por novos caminhos e perspectivas teórico-metodológicas, além de mobilizar os

mais diferentes saberes. Essa dinâmica aponta para uma (re)visão contínua e permanente sobre o papel das instituições, do docente e do discente.

Ainda nessa vertente educativa dos projetos, Moran (2000) defende que o docente deve "educar para autonomia, para que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, é importante educar para a cooperação, para aprender em grupo para intercambiar ideias, participar de projetos, realizar pesquisas em conjunto". (MORAN, 2000, p. 24). Em sua atuação, é preciso buscar metodologias de ensino imersas na construção do conhecimento, impulsionando a reflexão, a colaboração, o diálogo e o senso crítico, como ocorre na proposta dos Projetos de Trabalho.

A convergência entre a prática pedagógica docente e a construção de Projetos de Trabalho, pressupõe o desenvolvimento de uma perspectiva dialógica que deve ser planejada, administrada e avaliada em direção a um movimento construído socialmente, pois segundo Bender (2014, p. 9) "a aprendizagem baseada em projetos consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas com o mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções".

Desta forma, na elaboração de estratégias de ensino por Projetos de Trabalho as atividades não podem ser baseadas na visão compartimentada da repetição ou memorização, mas precisam ser reflexivas, motivadoras e articuladas. Necessitam também constituir-se de propostas didáticas que desafiem o discente a envolver-se com o processo educativo, construir saberes e apropriar-se de novos conhecimentos. Assim, as práticas educativas poderão favorecer o diálogo e o compartilhamento de ideias. Contudo, é preciso que o docente esteja atento ao percurso metodológico de sua atuação, além de estar disposto a acompanhar, orientar e avaliar a trajetória discente.

A postura didática que inspira Projetos de Trabalho pretende promover uma reflexão na maneira de pensar e agir da escola, fornecendo subsídios para uma intervenção prática docente, em uma abordagem que respeita o ritmo, estilo, limitações e potencialidades dos discentes. Torna-se essencial (re)pensar a prática pedagógica docente, considerando as interconexões entre as diferentes áreas do conhecimento, o desenvolvimento de ações interdisciplinares, a relevância das tecnologias, o fluxo das relações, pois a "proposta educativa a que se vinculam os projetos é uma via para dialogar e dar resposta a essa situação em mudança, que não só está transformando a maneira de pensar-nos a nós mesmos, mas também de nos relacionarmos com o mundo que nos rodeia" (HERNÁNDEZ, 1998, p. 45).

Nesse panorama de elaboração e implementação de Projetos de Trabalho sob a perspectiva de (re)significar a prática pedagógica é preciso que o profissional desenvolva

competências e habilidades, sobretudo atuando como facilitador, ou seja, um mediador de aprendizagens (MORAN, 2000), tornando o processo educativo uma forma de aprendizagem mais significativa e prazerosa. Essa proposta demanda repensar a inserção de artefatos tecnológicos nas escolas e nas práticas pedagógicas, pois esse avanço é uma realidade cada vez mais presente na sociedade moderna, principalmente porque "as tecnologias nos ajudam a realizar o que já fizemos ou desejamos, se somos pessoas abertas, elas nos ajudam a ampliar a nossa comunicação; se somos fechados, ajudam a nos controlar mais. Se temos propostas inovadoras, facilitam a mudança" (MORAN, 2000, p. 27).

É preciso flexibilidade para (re)avaliar as práticas em decorrência das inovações ocorridas nos últimos anos, por meio de possibilidades tecnológicas acessíveis que valorizem o ato criador, o trabalho colaborativo, a capacidade de expressão, estimulando a postura ativa do discente. Sobretudo, a instituição escolar deve estar disposta a rever seu currículo, investir na implementação desses recursos, refletir sobre os processos educativos e comunicacionais vigentes em seus espaços.

O docente depara-se com o desafio de inserir as tecnologias ao cotidiano escolar, exercendo uma tomada de consciência quanto à sua (re)utilização. Neste sentido, é preciso que o discente seja preparado para esse novo cenário, respeitado em suas especificidades e acolhido em sua individualidade, considerando a iniciativa, o protagonismo, a colaboração, a capacidade de pensar, agir, criar, argumentar, problematizar e construir novos conhecimentos.

Instituição, docentes e discentes precisam preparar-se para um pleno "domínio das bases teóricas, científicas e tecnológicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino" (LIBÂNEO, 2002, p. 28), desta forma estarão aptos a compreender processos, mediar conflitos, propor intervenções, em uma postura aberta, crítica e disposta a refletir criticamente sobre o uso das tecnologias⁸ e sobre as ações cotidianas.

⁸ Para Kenski (2007) "o desenvolvimento tecnológico de cada época da civilização marcou a cultura e a forma de compreender a sua história. Todas essas descobertas serviram para o crescimento e desenvolvimento do acervo cultural da espécie humana. As diferentes etapas da evolução social resultam de muitas variáveis interdependentes, mas, na maioria das vezes decorrem do descobrimento e da aplicação de novos conhecimentos e técnicas de trabalho e produção. A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente conhecidos pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra, do ferro e do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico-social em que foram criadas - novas tecnologias para aproveitamento desses recursos da natureza de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente - novas tecnologias, cada vez mais sofisticadas. Na atualidade, o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas novas tecnologias - assim consideradas em relação às tecnologias anteriores existentes, quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com o mundo" (KENSKI, 2007, p. 20-21).

Contudo, importa destacar que as tecnologias por si só não garantem uma aprendizagem efetiva, ela "somente terá importância se for adequada pra facilitar o alcance dos objetivos e se for suficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que elas pretendam alcançar, que no caso serão de aprendizagem" (MASETTO, 2000, p. 144).

Integrar as tecnologias, como recurso didático sob uma perspectiva mediadora a partir de Projetos de Trabalho é uma forma de oportunizar a interação, favorecer os fluxos de comunicação, além das possibilidades de compartilhar informações, promover a troca de experiências, estimular a colaboração e facilitar pesquisas orientadas, sejam elas individuais ou em grupo, especialmente porque "essa possibilidade de abordar ao mesmo tempo a atividade individual com a grupal é uma característica dos projetos que permite abordar a diversidade e os interesses de cada aluno e com a qual não se homogeneíza o processo de aprendizagem" (HERNÁNDEZ, 1998, p. 133).

A renovação das práticas pedagógicas, demanda do docente (re)pensar as formas de ensinar e aprender, além de estar atento para que a perspectiva de inovação destes novos contextos não seja reduzido ao simples uso de recursos tecnológicos modernos. É preciso ter clareza de que tais recursos não o substituem, ao contrário, são aliadas das práticas pedagógicas. Essa prerrogativa é defendida por Soares (2011a, p. 18) ao dizer que "com relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta utilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos", visto que o potencial trazido pelas tecnologias favorece os fluxos comunicativos e potencializa a formação discente, estimulando-o a desenvolver um perfil autônomo, criativo e cada vez mais crítico.

É nesse cenário que a Educomunicação se faz presente, propondo uma prática pedagógica dialógica, democrática, alicerçada na transformação e na reflexão dos ecossistemas comunicativos. Consequentemente, ao implementar Projetos de Trabalho com possibilidades educomunicativas, espera-se que o docente deixe de ser um transmissor de dados e informações, mas um profissional aberto, interativo, que desenvolva práticas flexíveis e favoráveis ao desenvolvimento de dinâmicas formativas e comunicativas.

Considerando os estudos dos autores Leite, Oliveira e Maldonado (1998); Hernández (1998) e Soares (2014), a partir de suas perspectivas educativas representadas no **quadro 01** foi possível analisar a síntese de abordagens que podem nortear a prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem: Compartimentada (visão tradicional); Projetos de Trabalho (visão globalizadora) e Projetos Educomunicativos (Soares, 2014). Vejamos:

Quadro 01 - Diferenças de perspectivas

DIFERENÇAS DE PERSPECTIVAS			
Características	Compartimentada	Projetos de Trabalho	Educomunicação
Enfoque	Fragmentado e tradicional, centrado na transmissão e instrução do conhecimento	Globalizador, centrado na resolução de problemas de forma significativa	Busca pensar, pesquisar e trabalhar a educação a partir de ecossistemas comunicativos
Conhecimento	Instruções desconexas com a realidade, acúmulo de fatos e informações isoladas	Construção do conhecimento a partir da intervenção prática na realidade em que atua	Integra dinâmicas formativas e planos de aprendizagem a partir da interface comunicação e educação, dialogando com diferentes áreas
Docente	Detentor do saber, com função de repassar informações, apresentar respostas prontas e cobrar memorização do conteúdo transmitido	Intervém no processo de ensino-aprendizagem, propõe situações problematizadas e contextualizadas, estimulando o desenvolvimento potencial do discente	Mediador, orientador, estimulando o desenvolvimento potencial e criativo do discente e da turma, tornando comunicável o sentido de suas práticas
Discente	Acrítico e dependente, que recebe passivamente o conteúdo repassado pelo professor	Ativo, autônomo, crítico e reflexivo, usa a experiência de vida e o conhecimento para resolver problemas	Participativo, ativo, autônomo, crítico, reflexivo e gestor de sua aprendizagem
Conteúdo	Aula expositiva, conteúdo exposto de forma compartimentada	Compartilhado e construído a partir de um contexto social que lhe dá sentido	Temáticas que adentram o repertório cultural, tornando a interface comunicação/educação experiência significativa
Sequência	Conteúdos das disciplinas são rígidos, com pouca flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem	Considera o nível de abordagem e aprofundamento em relação às possibilidades de aprendizagem discente	Visão sistêmica que valoriza o coeficiente comunicativo e busca a formação integral de seus agentes
Atividades	Baseia-se em livros didáticos desvinculadas da realidade	Delineadas a partir de uma análise global da realidade	Focaliza a leitura crítica a partir do uso da linguagem, mídias e meios de comunicação
Tempo-espac	Horários, currículos e espaços organizados de forma rígida e estática	Flexibilidade currículo, nos tempos e espaços escolares	Essenciais para fomentar outras possibilidades educativas
Professor - Aluno	Elementos emocionais reprimidos ou ignorados	Valorização do relacionamento pessoal	Cumplicidade de um mesmo propósito
Proposta	Receitas prontas e acabadas reforça a repetição, o treino e questões individuais	Transgressão e mudança na educação por meio de atividades abertas e dialógicas, permitindo que ao discente estabeleça suas próprias estratégias	Transformar os processos de aprendizagem, renovar meios de aquisição do conhecimento. Nova postura diante da vida pública e da cidadania

Fonte: Elaborado pela autora com base em Hernández (1998); Leite, Oliveira e Maldonado (1998); Soares (2014).

Nota-se que pelas características apontadas no **quadro 01** que a abordagem tradicional é unilateral, fragmentada e não atende às expectativas educativas deste milênio repleto de fenômenos da modernidade. Mas o docente aberto ao desenvolvimento da proposta por Projetos de Trabalho está diante de possibilidades para (re)significar e nortear a prática pedagógica docente, já a abordagem advinda da Educomunicação dá suporte ao ato educativo e pode contribuir para fomentar e ampliar o fluxo comunicativo nesses espaços de ensino-aprendizagem, transformando a instituição escolar em um ecossistema comunicativo com novas possibilidades de intervenção social.

A partir dessa premissa, o capítulo seguinte sugere uma interconexão conceitual entre Projetos de Trabalho e Educomunicação, deste modo, os Projetos Educomunicativos constituem-se estratégias para subsidiar a atuação docente diante do novo contexto educacional que se configura atualmente.

4 FUNDAMENTOS DA EDUCOMUNICAÇÃO: DIÁLOGO ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo buscou-se aprofundar o conceito, os fundamentos e a perspectiva histórica da Educomunicação⁹ como uma área do conhecimento, a fim de compreender as interconexões do diálogo entre comunicação e educação, além de apontar caminhos e possibilidades para subsidiar ações Educomunicativas nos espaços de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar.

4.1 Comunicação e Educação: Interconexões

A escola é um ambiente de aprendizagens e construção de conhecimentos, um espaço de vivências tem como objetivo promover a formação necessária ao desenvolvimento dos discentes, preparando-os para o pleno exercício da cidadania, pois assim serão capazes de compreender, dialogar e intervir na realidade em que atuam.

Fígaro (2010) aponta que

a escola precisa estar consciente dos fatores que a envolvem, ou seja, formar para o mercado competitivo, orientado pela lógica do mais forte, ou formar cidadãos para sociedade democrática e de oportunidade para todos? Buscar o equilíbrio entre esses dois aspectos é tarefa complicada, mas urgente. E é no trabalho com comunicação/educação que se poderá enfrentar de maneira mais explícita tal desafio (FÍGARO, 2010, p, 10).

Percebe-se que com o passar do tempo, modifica-se a realidade social e educacional, os princípios, as formas de ensinar e aprender, ou seja, para cada contexto histórico novas propostas educativas emergem, suscitando um constante (re)pensar do papel da escola. Diante desse desafio, que aflora a partir da relação entre comunicação e educação, educar-se no espaço escolar é "participar de um processo formado por uma rede de múltiplos

⁹ **Tópico:** foi parcialmente referenciado no artigo **Pedagogia de Projetos numa Perspectiva Educomunicativa**, apresentado no XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste - Intercon Sudeste de Uberlândia (Junho de 2015).

fluxos comunicativos" (KAPLÚN¹⁰, 1999, p. 68), empreendendo esforços para desenvolver competências, além de promover o diálogo e a participação.

Assim, a comunicação é um processo transformador que pode contribuir com a escola no sentido de potencializar a relação dialógica entre família, discentes, docentes, comunidade e os diferentes grupos sociais imersos nesse contexto social. Já a prática comunicativa constitui-se uma atividade dinâmica, presente no cotidiano de seus atores, permitindo-lhes a livre expressão, além da construção de valores, princípios, crenças, leis, costumes e processos culturais, pois "o ser humano constrói e é construído no e pelo processo cultural. É produtor da cultura e é produto da cultura" (SOARES, 2011b, p. 97), contudo, apesar da relevância social e cultural da comunicação, o autor também destaca que o espaço escolar

deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão de saberes, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional (SOARES, 2011b, p. 126).

A partir destas reflexões, as temáticas relacionadas à comunicação e educação transcendem os muros da escola, pois seus valores estão além da educação escolar. É por meio do intercâmbio cultural e comunicacional nos espaços formais, informais e não formais da educação, que os indivíduos interagem uns com os outros, desenvolvem um sistema de signos, criam símbolos, trocam ideias, compartilham experiências, tomam decisões, exprimem seus desejos, relacionam saberes, partilham conhecimentos, ou seja, é nessas relações que adentram os processos de ensino e aprendizagem que a comunicação se faz presente.

Schaun¹¹ (2002, p. 30) aponta que "a comunicação está em tudo. Tudo é comunicação transitado num pântano invisível, transparente, entre linguagens, palavras, discursos, sons, falas, imagens, narrativas", que se legitima num processo fluido e onipresente, que possibilita aos seres humanos dialogar, viver em sociedade e construir sua própria visão de mundo.

O diálogo através das diferentes linguagens está presente nas relações, carregado de significados, objetivos, finalidades e intencionalidades, pois os códigos expressos nesses

¹⁰ **Mário Kaplún:** (1924-1998). Educomunicador, radialista, jornalista, escritor e pesquisador argentino, um dos pioneiros na América Latina nos estudos que relacionam a comunicação com processos educativos (SOARES, 2011b, p. 178).

¹¹ **Ângela Schaun:** Nasceu em Salvador (BA). Faleceu recentemente em 30 de janeiro de 2016. Mestre em sociologia da Cultura (UFBA) e doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ (2001). Foi professora e pesquisadora do Centro de Comunicação e Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (SCHAUN, 2002).

processos representam pensamentos, desejos e sentimentos, assim é possível consolidar relações interpessoais que permitam aos sujeitos trocar, enviar, receber e compreender mensagens (Martín-Barbero¹² *apud* Soares, 2011b), (re)modelando as diferentes formas de ensinar e aprender.

Por conseguinte, Koch (2003) salienta a importância de compreender a linguagem não simplesmente como representação do mundo, do pensamento humano ou mero instrumento de comunicação, sobretudo, como importante fonte de interação social. A partir desta relação entre os sujeitos sociais e a escola, como espaço formal de aprendizagens, precisa estar disposta a se (re)organizar, construir novos currículos, (re)ver metodologias, atualizar suas práticas, além de incentivar a participação e a livre expressão de todos os envolvidos, visto que muitos desses fatores dependem de uma boa relação entre comunicação e educação.

Diante do exposto, Schaun (2002) destaca que a educação é um processo específico e exclusivamente humano, tal abordagem permite ao sujeito optar por um modo de vida que transforme suas ações, permitindo-lhe decidir, criar, recriar e além disso, comunicar-se. Segundo a autora, ao elencar a palavra

comunicar-se, Freire assume o entendimento de uma filosofia educacional necessária e irrevogavelmente voltada para a comunicação entre os homens, no âmago da construção de devires, e inspirada nas experiências culturais (SCHAUN, 2002, p. 35).

Converge aí o pensamento freiriano, amplamente difundido no Brasil. Sua perspectiva também ganhou densidade mundial por destacar a educação como processo dinâmico e contínuo, em permanente processo de construção, especialmente por sua inter-relação com a comunicação. Esta assertiva é contemplada por Schaun (2002, p. 79) ao enfatizar que "o paradigma da educação no seu estatuto de mobilização, divulgação e sistematização de conhecimento implica acolher o espaço interdiscursivo¹³ e mediático¹⁴ da comunicação como produção e veiculação da cultura", vivenciando na prática um diálogo educativo aberto entre diferentes vozes que dialogam entre si, especialmente por estarem conectadas pelos meios e suas perspectivas comunicativas.

¹² **Martín-Barbero:** (1937) Nascido na Espanha. Semiólogo, antropólogo, filósofo e um dos mais respeitados pensadores latino-americanos. Doutor em Filosofia, professor fundador da Faculdade de Comunicação da Universidade Del Valle, Cali, Colômbia, atualmente dedica-se a pensar a comunicação e cultura, prestando serviços de assessoria a entidades e movimentos populares (SOARES, 2011b).

¹³ **Interdiscursividade:** diálogo com outros discursos, é a garantia da sua sobrevivência ao mesmo tempo em que vai construindo a sua especificidade neste processo (LAURITI, 1999).

¹⁴ **Mediático:** relativo aos meios de comunicação.

Nesse viés, Gadotti (2007, p. 07) destaca que "educação e comunicação são processos inseparáveis e a relação entre eles é complexa". Diante dessa proximidade, a comunicação constitui-se fator preponderante para o processo educativo, e vice-versa, pois conforme afirma Schaun (2002, p. 100), "comunicar para a educação e educar para comunicação, são processos inter-relacionados", que se integram e se expandem de forma permanente.

Esta interconexão entre comunicação e educação, pode contribuir para abrir diálogos entre diferentes culturas e gerações, integrar espaços coletivos e interativos que permitam a "alteridade" entre seus atores, ou seja, uma maior conexão entre as "múltiplas vozes que polemizam entre si, interagem, dialogam e/ou se complementam" (SCHAUN, 2002, p. 92), com vistas a promover a construção coletiva do conhecimento.

No Brasil, a convergência entre essas duas áreas foi amplamente defendida na abordagem de Paulo Freire¹⁵ (1988), cuja filosofia ampara-se em princípios éticos bem explícitos, de uma alfabetização apoiada no diálogo e nas mais diversas culturas. Contudo, as transformações almejadas por essa vertente somente serão consolidadas se todos os sujeitos estiverem envolvidos no processo.

Para Freire (1988)

a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua co-participação no ato de compreender a significação do significado. Esta é a comunicação que se faz criticamente (FREIRE, 1988, p. 70).

Isso num processo educativo que se concretiza pelo diálogo, reflexão e transformação de novos conhecimentos.

À luz desta citação, o autor ressalta que "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores" (FREIRE, 1988, p. 69). Diante dessa tessitura dialógica, modifica-se a forma com a qual os indivíduos se relacionam uns com os outros e com o mundo à sua volta, consequentemente, altera também a maneira como se relacionam com o processo de construção do conhecimento, promovendo novos desafios à escola e à sociedade. Essa relação se concretiza à medida que os sujeitos, docentes e discentes, aprendem de forma colaborativa, cooperativa e compartilhada, em uma vertente democrática que pretende superar os sistemas tradicionais,

¹⁵ **Paulo Freire:** (1921-1997). Nasceu em Recife (PE). Educador, escritor, formou-se em Direito. Tinha preocupação com o grande número de adultos analfabetos. Por seu empenho em ensinar os mais pobres, criou um método baseado no vocabulário de cada região e tornou-se inspiração para gerações de professores, especialmente na América Latina e África (SOUZA, 2010).

ultrapassados e excludentes, que não acompanham as inovações e as mudanças estruturais, impedindo seus atores de transitar pelos meandros de uma sociedade cada vez mais midiática.

Na esteira desse cenário de transformação, uma das facetas da relação entre educação e comunicação é a utilização de recursos tecnológicos midiáticos, que trouxeram em seu bojo a imersão em um novo tempo, intitulado "era da informação¹⁶". Castells (1999, p. 51) aponta que "não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos". Segundo o autor, o resultado de qualquer ação pedagógica na "sociedade em rede" não deverá centrar-se no produto, sobretudo na compreensão de todo o processo educacional, gerando outros valores e construindo novas aprendizagens.

Em suas concepções Fígaro (2010, p. 10) acrescenta que "o primeiro desafio do campo comunicação/educação é o de como abordar a lógica que envolve as tecnologias da comunicação no espaço da escola na sociedade contemporânea". Dessa forma, faz-se importante estar atento ao uso adequado desses artefatos sem desvirtuá-los de uma prática docente consciente, que considere todas as suas potencialidades pedagógicas.

No que concerne a educar na "era da informação" Gutiérrez (1996) sugere que a escola contemporânea esteja centrada mais na sensibilidade humana do que em uma racionalidade abstrata e distante. Com isso, defende a importância da instituição escolar priorizar um processo permanente de construção de conhecimentos, considerando o que de fato é significativo ao discente, além de promover ações educativas coerentes com suas necessidades.

Como espaço de construção de saberes e diferentes culturas, a instituição deve estar atenta às mudanças que adentram a sociedade da informação e impactam diretamente em suas ações. No âmbito de suas atribuições necessita passar por uma urgente reformulação didática, pois, conforme afirma Libâneo (1990)

a escola é um lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado. É, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social (LIBÂNEO, 1990, p. 75).

Com isso, a comunicação entrelaçada à educação, tende a fazer parte do ambiente educacional e da sala de aula, constituindo-se elemento facilitador nas relações humanas, que pressupõe, sobretudo, estar imerso em uma realidade que viabiliza ações participativas,

¹⁶ **Era da Informação:** chamada por Castells de *sociedade em rede*, constitui-se redes de produção, poder e experiência, que constroem a cultura da virtualidade nos fluxos globais os quais, por sua vez, transcendem o tempo e o espaço (CASTELLS, 1999).

interativas e dialógicas. Citelli¹⁷ (2000, p. 17) destaca que estes dois campos "passam a ser vistos como sequências de um processo cada vez mais inter-relacionado: requisitam-se para esclarecerem-se, pedem-se para que nenhum dos termos ganhe autonomia a ponto de ressoar". Em suas concepções sobre o diálogo entre comunicação e educação, o autor destaca ainda, a importância da "reorientação dos modos de ver, sentir, conhecer e saber o que singulariza os processos formadores no mundo contemporâneo" (CITELLI, 2000, p. 21). Assim, quando essas duas áreas estiverem efetivamente em consonância com os propósitos educacionais será possível promover uma abordagem de construção de saberes de maneira crítica, reflexiva e transformadora.

Partindo dessa premissa, importante destacar que os dois campos "jamais poderiam integrar-se, sob a suspeita de estarem perdendo sua identidade e sua razão de ser" (SOARES, 2011b, p. 121). Neste sentido, no intuito de estabelecer bases sólidas sobre a interconexão entre comunicação e educação, Soares (1999) destaca a perspectiva educomunicativa que trabalha

a partir de um substrato comum, que é a ação comunicativa no espaço educativo, ou seja, a comunicação inter-pessoal, grupal, organizacional e massiva promovida com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos através da atividade educativa e formativa (SOARES, 1999, p. 35).

A priori, a convergência entre esses dois contextos abre precedentes para a implementação de uma comunicação educativa que potencializa uma sociedade educativa. É possível favorecer a construção do conhecimento à medida que essa proposta ultrapassa os limites da sala de aula. Ainda nessa perspectiva, Mário Kaplún (1999) defende que

a comunicação educativa abarca certamente o campo da mídia, mas não apenas esta área: abarca também, e em lugar privilegiado, o tipo de comunicação presente em todo processo educativo, seja ele realizado com ou sem o emprego dos meios. Isso implica considerar a Comunicação não como um mero instrumento midiático e tecnológico, e sim, antes de tudo, como um componente pedagógico (KAPLÚN, 1999, p. 68).

Diante desta interconexão, que eleva o potencial pedagógico da comunicação, destaca-se a importância de se utilizar o potencial comunicativo a favor da educação integral, promovendo uma prática social focada na linguagem dialógica, empregando recursos e

¹⁷ **Adilson Citelli:** Mestre em Letras, professor titular do departamento de Comunicação e Artes da ECA/USP, onde ministra cursos de graduação e pós-graduação (SOARES, 2011b).

estratégias que valorizem a colaboração e possibilitem a interação, além de fomentar a construção de uma nova área de conhecimento (SOARES, 2011b), ou seja, um novo campo de intervenção social (SCHAUN, 2002) que emerge da interconexão e da relação entre comunicação e educação, que neste *lócus* intitula-se Educomunicação.

Mas afinal, o que é Educomunicação? Qual sua perspectiva histórica? É possível abordar suas concepções nos espaços educacionais? É o que buscamos responder no tópico a seguir!

4.2 Perspectiva Histórica da Educomunicação

Para delinear a pesquisa buscou-se dialogar com autores que abordam a comunicação e a educação como elementos estruturantes de uma sociedade moderna. Desta forma, o percurso teórico foi traçado por autores como Paulo Freire, Mário Kaplún, Martín-Barbero, Orozco Gómez, Adilson Citelli, Ismar Soares, Roberto Aparici, Ângela Schaun, dentre outros que são referência nessa temática, ainda em fase efervescente.

Ao longo dos últimos anos, o paradigma educomunicativo vem sendo legitimado na Europa, na América Latina, no Brasil e no mundo por vários pesquisadores. Assim, no exercício de aprofundar os fundamentos históricos da Educomunicação, alguns autores "comunicadores" se sobressaíram (SOARES, 2011a). Vejamos:

No início do século XVI, o padre *Jesuíta José de Anchieta*¹⁸, figura principal da literatura catequese, fez uso da "expressão estética" ao utilizar-se da poesia e do teatro como artefatos comunicacionais para evangelizar, catequizar e dialogar com seus interlocutores, propiciando que se expressassem (SOARES, 2011a).

Outro destaque, o filósofo da educação *Célestin Freinet*¹⁹, que na primeira metade do século XX foi um dos primeiros a implementar o uso das tecnologias como processo de mediação em sala de aula. O estudioso, também professor, destacou-se pela ousadia no ensino do francês, além de utilizar-se da tipografia em uma experiência

¹⁸ **José de Anchieta:** (1534-1597). Nasceu nas Ilhas Canárias. Aos 14 anos foi estudar em Coimbra, Portugal. Sentia vocação religiosa. Em 1551 foi admitido noviço no colégio jesuítico da Universidade de Coimbra. Aos 19 anos foi convidado a vir para o Brasil como missionário. Em 1554 chegou a São Vicente, 1^a vila fundada no Brasil por Martim A. de Sousa, lá teve o 1º contato com índios (PORTELLA, 2005).

¹⁹ **Célestin Freinet:** (1896-1966). Filósofo e educador, nasceu em Gars, França. Serviu na 1^a Guerra Mundial e um ferimento no pulmão limitou suas possibilidades físicas, mas não o impediu de conceber em 1920 a ideia de uma escola moderna, fundamentada em filosofia de vida libertadora e revolucionária (ELIAS, 1997).

educacional com crianças. A partir daí, o jornal escola ganhou amplitude e sua proposta foi considerada parte relevante do pensamento pedagógico, especialmente por contribuir com a "harmonização do meio, que permanece um fator decisivo da educação" (FREINET, 2004, p. 25), tais atividades ligadas à escrita e leitura permitem a promoção da criatividade, da participação, da livre expressão, da visão democrática e cidadã, além da promoção da práxis educomunicativa. Segundo Soares (2011a), Freinet defendeu a importância da integração dos alunos de acordo com o contexto em que viviam, e para atingir essa meta introduziu atividades desenvolvidas na prática da expressão livre por meio do jornal.

Assim como Freinet, o médico/educador *Janusz Korczak*²⁰, do ponto de vista educomunicativo, também destacou-se pelo pioneirismo de suas práticas envolvendo o jornal escola, considerando-o "um documento científico de grande valor" (KORCZAK, 1997, p. 332) que potencializa o processo de ensino-aprendizagem. Ainda no século XX, montou um orfanato em Varsóvia para atender crianças em situação de abandono, tinha como intuito promover a justiça, a fraternidade, a igualdade de direitos e de obrigações, com isso utilizou o jornal escola como principal recurso para atingir tais objetivos (SOARES, 2011a), proporcionando possibilidade de autoria e de engajamento no protagonismo em sala de aula.

No âmbito educacional, o brasileiro *Paulo Freire*, propôs iniciativas relacioandas à educação popular e à comunicação sob uma vertente libertadora, priorizando as relações interpessoais. Além disso, no cenário latino-americano:

Freire entendia o diálogo como um elemento crucial para problematizar o conhecimento. Não era um diálogo complacente, um diálogo para o nada e sim uma modalidade que indagava os saberes mútuos e questionava o conhecimento preestabelecido. O diálogo não é mera conversação nem conversa inconsciente, o diálogo é uma metodologia e uma filosofia (APARICI, 2014, p. 32-33).

Em seu legado, sustentou a perspectiva dialógica a favor da construção de uma pedagogia crítica, de modo que seus atores possam pensar, agir e dialogar criticamente. Em suas concepções Freire (2005) também apontou que:

enquanto na prática bancária da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, esse conteúdo, que jamais é depositado, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 2005, p. 118-119).

²⁰ **Janusz Korczak:** (1878-1942). Educador, escritor e médico polonês de origem judaica, nasceu em Varsóvia. Formou-se médico, especialista em pediatria, escritor e professor (KORCZAK, 1997).

O docente, no bojo de suas atribuições, não deve focar o processo de ensino-aprendizagem em uma abordagem bancária, reproduutora e "não comunicativa", na qual depositam-se conceitos, informações e conteúdos, mas precisa priorizar o desenvolvimento de práticas problematizadas e participativas.

Por conseguinte, *Mário Kaplún* fez uma abordagem sobre estudos que relacionaram a comunicação diretamente à educação, apontando a importância do uso crítico e criativo das mídias "a partir de uma racionalidade pedagógica e não meramente tecnológica, como meios de comunicação e não de transmissão, como geradores de fluxos de interlocuções" (KAPLÚN, 1997, p. 06). Diante dessa interface, o referido autor já "empregava o termo 'educomunicador, nas décadas de 1980 e início de 1990, para identificar quem promovia a educação para a comunicação nas comunidades populares da América Latina" (MESSIAS, 2011, p. 155). A partir daí, Kaplún (1999) dá ênfase à Comunicação Educativa em uma perspectiva que foca a comunicação no âmbito educacional, que como campo de conhecimento não deveria ser vislumbrada como instrumento midiático e tecnológico apenas, mas constituir-se "componente pedagógico" interdisciplinar.

A concepção dialógica de Freire, no Brasil, e a perspectiva educomunicativa de Kaplún na América Latina contribuirão para vincular "os espaços do contexto sociocultural, da comunicação e da educação como relação, não como uma área que deva ter seu objeto disputado" (SOARES, 2011b, p. 23), mas como um processo de interconexão destas áreas que permitem consolidar um território propício à ações educomunicativas. Diante do arcabouço traçado por esses pesquisadores, convém destacar que "o maior volume da prática deu-se, na América Latina, no contexto do movimento denominado 'educação popular', 'comunicação alternativa', 'comunicação popular e alternativa', com adoção de uma perspectiva dialética" (SOARES, 2011a, p. 34), abordagem que permitiu relacionar os receptores e os meios de comunicação diante dos conteúdos midiáticos.

O arcebispo de Recife *Dom Helder Pessoa Câmara*²¹ também exerceu influência em sua época pelo vínculo com a cultura popular e com moradores das periferias das cidades do Rio de Janeiro e Recife, pois através do dom da oratória e dialética verbal, o religioso além de jornalista, estabelecia um diálogo motivador sob a perspectiva das transformações sociais a fim de sensibilizar os jovens (SOARES, 2011a), sua ideologia missionária e libertária atuou emergindo ideias, vozes e opiniões.

²¹ **Helder Pessoa Câmara:** (1909 - 1999), Fortaleza (CE). Aos 14 anos entrou no Seminário da Prainha - São José (Fortaleza) para cursar filosofia e teologia. Com 22 anos foi ordenado sacerdote. Na sequência, passou a exercer cargo de diretor do Departamento de Educação do Ceará (CEFEP, 2016).

Outro destaque, a psicanalista yunguiana *Nise da Silveira*²², criadora do Museu do Inconsciente, tornou-se referência por substituir os tratamentos de choque por atividades focadas na arte-educação. Suas práticas educomunicativas se consolidaram diante de uma proposta de expressão das linguagens artísticas, proporcionando "uma forma autêntica de comunicação do inconsciente reprimido" (SOARES, 2011a, p. 65).

O sociólogo *Herbert José de Souza*²³, "Betinho", tinha poder de mobilização social e ganhou visibilidade a nível mundial por "apoiar a democratização da comunicação e as várias formas de expressão alternativa" (SOARES, 2011a, p. 65). Naquela época buscou desenvolver projetos de intervenção focados na perspectiva humana, promovendo um (re)pensar dos uso dos meios de comunicação em detrimento das causas sociais.

Neste percurso destacam-se também as *Irmãs Salesianas*²⁴, um grupo de religiosas que adotaram práticas da literatura popular e do teatro e com isso disseminaram

a Educomunicação em mais de 1.200 obras de Dom Bosco, fundador de sua congregação religiosa que, ainda no século XIX, valorizava a comunicação interpessoal, impressa e teatral, garantindo que a educação deveria, substancialmente, partir da acolhida e da sensibilidade (*amorevolezza*)" (SOARES, 2011a, p. 65).

A proposta das Irmãs Salesianas, sob a ótica educomunicativa, visava promover a cultura comunicacional, educando a partir da espiritualidade e dos princípios do evangelho, esta condição está amparada na razão, *amorevolezza* e religião.

O espanhol Martín-Barbero, apresentou algumas possibilidades que poderiam interferir diretamente na maneira em que os receptores refletem os conteúdos das mídias e dos meios de comunicação, são elas: "a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural" (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 233). Considerado um dos idealizadores da Educomunicação, o autor apresenta a seguinte definição para o termo:

²² **Nise da Silveria:** (1905-1999) Médica formada pela Universidade da Bahia e representante da corrente junguiana, atuou como psiquiatra no hospício da Praia Vermelha. Esquerdistas, atuante na União Feminina do Brasil, presa pela ditadura getulista e expulsa do Partido Comunista pelo crime de suposto trotskismo (HORTA, 2008).

²³ **Herbert de Souza:** (1935-1997) Bocaiúva (MG). Sociólogo e ativista dos direitos humanos no Brasil. Seu trabalho mais importante foi o projeto "Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida", mobilizando campanhas para arrecadar mantimentos a favor dos pobres e excluídos (DIAS, 2008).

²⁴ **Irmãs Salesianas:** Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA). Sede em Roma, fundado em 05 de agosto (1872), em Mornese (Itália), por São João Bosco e Santa Maria Domingas Mazzarello. No início, eram 15 irmãs, hoje são em torno de 14 mil, trabalhando em 93 países distribuídos em cinco continentes (SALESIANAS, 2016). Disponível em: <http://www.salesianasbpa.com.br>. Acesso em 14 de agos. de 2016.

processo educativo que permite aos alunos apropriarem-se criativamente dos meios de comunicação; integrar a voz dos estudantes ao Ecossistema Comunicativo da escola e, em última instância melhorar a gestão do ambiente escolar com participação dos educandos (MARTÍN-BARBERO *apud* VOLPI; PALAZZO, 2010, p. 08).

A partir desse olhar, que dá voz ao discente, o autor aponta que a mediação nos ambientes educativos torna-se estratégia central no processo de desenvolvimento humano, permitida através da criatividade, da interação, da reflexão e da crítica, potencializando a gestão do ambiente educacional. Ainda sob esse aspecto educomunicativo, ele também abordou o conceito em torno dos ecossistemas comunicativos²⁵, ou seja, um ambiente dinâmico regado de relações consistentes entre comunicação e educação. De acordo com Martín-Barbero (1997) , esses espaços se potencializam pela inserção das novas tecnologias, já para Soares (2011b) tal relação dialógica não pode ser definida pelo uso da tecnologia e sim pela possibilidade de convívio entre seus atores.

Além dos educadores e comunicadores citados, *Ismar Soares* também tem destaque nessa empreitada. Considerado um dos pioneiros da Educomunicação no Brasil, o professor atualmente é um dos mais atuantes no âmbito internacional. Sua concepção envolve a construção de um olhar sistematizado entre comunicação e educação, pois acredita que sua origem está entrelaçada num diálogo interdisciplinar, em uma perspectiva que pretende superar a visão fragmentada entre as duas áreas, considerando suas tradições, métodos e especificidades.

Segundo Soares (2011a), todas essas personalidades têm em comum a abertura para compreender o outro; a promoção do diálogo na gestão de conflitos; a capacidade de contextualizar problemas e encontrar soluções de interesse coletivo; o poder da acolhida assegurando a livre adesão de seus interlocutores às propostas inferidas, cada qual com o uso de alguma tecnologia e/ou mídia a favor de seus ideais.

E foi neste sentido que o percurso da educação para a comunicação ganhou sustentação no Brasil e na América Latina desde 1960, consolidando sua concepção e seus fundamentos até a presente data (SOARES, 2014). Desta forma, para compreender sua concepção histórica é preciso retornar no tempo, rever suas raízes e compreender seus fundamentos, pois conforme Soares (2014) o neologismo

²⁵ **Ecossistema Comunicativo:** entorno que nos envolve, caracterizado por ser "difuso" e "descentralizado". Difuso por formar uma mistura de linguagens e de saberes que circulam por diversos dispositivos midiáticos intrinsecamente interconectados; descentrado porque os dispositivos midiáticos que o conformam vão além dos meios que tradicionalmente vêm servindo à educação, a saber: escola e livros (SOARES, 2011a, p. 43).

"Educomunicação" é, por natureza, polissêmico. Carregado de sentidos a ele atribuídos, ao longo das últimas décadas, pelos diferentes grupos que militaram no campo. Para alguns é simplesmente, sinônimo de educação diante dos meios, enquanto para outros designa um campo de intervenção social na interface entre comunicação e a educação (SOARES, 2014, p. 16).

Segundo Soares (2014), historicamente na década de 60 surgiram os primeiros programas vigentes no continente delineados para análise da produção cinematográfica, que abrangeu os cineclubes, colóquios e discussões mediadas por paróquias e escolas católicas. Na época, as mídias e os meios de comunicação eram alicerçadas em uma concepção alienante, tornando seus usuários sujeitos passivos. Contudo, essa fase foi marcada pelo início da formação da consciência crítica, além disso, teve destaque pela "popularização do trabalho educativo com o cinema" em 1968, ocorrido na cidade de Quito.

O método com fins educativos foi intitulado Plan DENI²⁶ e consolidado pelo pedagogo Luis Campos Martínez, por meio da exibição e análise de produções cinematográficas com crianças, com isso eram desenvolvidas atividades de compreensão da linguagem e das narrativas audiovisuais, abrindo possibilidades do sujeito elaborar sua própria visão de mundo. Para alcançar os objetivos propostos no projeto, o Plano promoveu uma mobilização no sentido de capacitar os docentes para a construção de aulas através do cinema no ambiente escolar, a partir daí o projeto seguiu em atividade nas três décadas seguintes na América Latina, ganhando destaque no Uruguai, Paraguai e República Dominicana, além do Brasil, onde se tornou atuante no Rio de Janeiro até a presente data.

Por conseguinte, Soares (2014) aponta que na América Latina a década de 70 foi marcada pela "leitura crítica dos meios", com isso, buscou-se a construção de uma consciência crítica focada na televisão e sua audiência. Esse movimento ideológico foi denominado "invasão cultural", no qual foram intensificados programas que buscaram a "educação para a televisão", de "formação da consciência crítica", ou ainda, de "leitura crítica da comunicação" (SOARES, 2014, p. 09), contudo, o mais preocupante é que inicialmente tais projetos não ocorreram em parceria com os sistemas educativos formais. Nesse princípio, Soares (2004) aponta que envolveu primeiramente

os agentes sociais do movimento popular; chegou depois à mídia renovando a linguagem e os conteúdos de programas massivos, especialmente na produção de documentários de interesse educativo nas grandes emissoras de rádio e TV, para finalmente na escola (SOARES, 2004, p. 09).

²⁶ **Plan de Niños:** Método educativo elaborado pelo pedagogo equatoriano Luis C. Martínez e divulgado na América Latina, com objetivo de promover simultaneamente a alfabetização visual e escrita das crianças na década de 60 (SOARES, 2014).

De acordo com tal perspectiva histórica da Educomunicação pode-se inferir que essa vertente começou a se fundamentar a partir de lutas e movimentos sociais entre jovens e adultos, adentrou outros espaços formativos e finalmente inserida nos sistemas educativos. No Brasil, por exemplo, grande maioria dos recursos midiáticos estavam focados apenas no entretenimento. Essa visão unilateral implodiu uma imensa quantidade de críticas, em especial à TV, em que o receptor apenas recebia a mensagem, desprovido de momentos de crítica e reflexão sobre a informação, pois mesmo sem a intenção explícita de educar, as mídias e os meios de comunicação são artefatos que podem contribuir para consolidar a educação em todos os seus âmbitos, seja no ambiente educacional formal, não-formal e/ou informal e desta forma, o sujeito, em uma perspectiva ativa, tem livre acesso à informação e ao conteúdo.

Ainda na década de 70, surgiu o movimento latino-americano com ênfase no "planejamento participativo", que se consolidou por intermédio de uma proposta de revisão da prática social e das teorias do desenvolvimento, destacando-se por influência em torno do conceito de Educomunicação e sua relação com a gestão de processos comunicativos (SOARES, 2014).

Destarte, a "sociedade da informação", em consonância com um progressivo avanço tecnológico, promoveu mudanças nos campos da comunicação e da educação. Assim, em meados de 1980 iniciaram os primeiros estudos sobre a maneira de interpretar as mídias no âmbito das políticas públicas e daí em diante passou a ter notoriedade no ambiente escolar. Em 1979 teve início uma ação articuladora da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação), a proposta teve como fio condutor a esfera das políticas públicas, o que constituiu um avanço teórico. Diante disso, a organização promoveu um encontro no México, que reuniu autoridades da educação e do planejamento dos países Latino-americanos e do Caribe. O evento culminou na criação do "Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe", com a intenção de examinar problemas relacionados à educação no contexto do desenvolvimento geral da região (SOARES, 2014), focado em ações participativas, com o intuito de aproximar comunicação e educação.

Já em 1981 a UNESCO reuniu, em Quito, ministros da educação para apresentar ações relativas aos meios de comunicação nas escolas, com ênfase na educação crítica perante as mensagens massivas e que culminou nos Seminários de Educação para a Televisão, realizados em vários países Latino-americanos. Foram quatro encontros distintos: Santiago, Chile em 1985; Curitiba, Brasil em 1986; Buenos Aires, Argentina em 1988 e *Las Vertientes* no Chile em 1988 (SOARES, 2014). Destarte, em decorrência desses encontros e suas deliberações, a organização ampliou sua presença no continente e buscou apoiar novas ações.

De acordo com Soares (2014, p. 11) foi então que os educadores que atuavam sintonizados com o Projeto Principal centraram suas forças na "democratização das políticas de comunicação no continente, tendo como base a proposta de implantação de uma Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação (NOMIC)". Segundo o autor, este movimento possibilitou uma relação entre os "referenciais sobre o planejamento da ação participativa em projetos para o desenvolvimento e as práticas de negociação de sentidos reconhecidas pela teoria das mediações culturais" (SOARES, 2014, p. 11).

Contudo, em 1988, no último encontro ocorrido em Las Vertientes no Chile, o texto conclusivo trouxe inovações, em que a vertente que antes focava em "'educação para a televisão' ou para outra mídia em particular passou a ser designada em 'educação para comunicação', entendida como fenômeno essencialmente humano e político". (SOARES, 2014, p. 12).

Na Europa, Soares (2014, p. 13) afirma que "a influência européia, revisada na América Latina por Jesus Martín-Barbero, deslocava o objeto de análise de muitos dos projetos da 'educação para a mídia' para uma "educação para os processos de mediações". Pode-se destacar que a década de 90 foi marcada pela influência dos estudos culturais. Essa concepção ocorreu em decorrência dos encontros promovidos pela UNESCO, sendo que o foco das ações era a compreensão dos processos comunicativos, fundamentais na produção da cultura na América Latina. Assim, conforme aponta Soares (2014)

a difusão dos estudos culturais, pela academia, acabou por facilitar a superação da bipolaridade (emissor x receptor) estabelecida pela corrente funcionalista, fortalecendo a perspectiva dialética que reconhece o papel ativo do consumidor de mídias enquanto um construtor de sentidos. Foi possível, desta forma, passar de uma teoria fundada no tecnicismo, centrada nos meios, para uma reflexão articuladora das práticas de comunicação, entendidas como fluxos culturais, focada no espaço das crenças, costumes, sonhos, medos o que, enfim, configura a cultura do cotidiano (SOARES, 2014, p. 13).

Outrossim, a vertente dialética e cultural, pautada nas práticas de comunicação, trouxe avanços para a interface entre comunicação e educação na América Latina. De acordo com Soares (2014), no período entre 1990 e 2000, houve uma crescente abertura internacional entre pesquisadores, estudos, projetos e eventos, no sentido de relacionar esses campos do conhecimento. O êxito de tais parcerias entre os Hemisférios Norte e Sul resultaram em uma fase efervescente para a Educomunicação.

Em meados de 1995, na Espanha, Roberto Aparici²⁷, em parceria com educadores do Programa "Pé de Exame" da Galáxia deram início a uma série de eventos internacionais que buscaram fortalecer, solidificar e legitimar a *"Média Education"* em todo o mundo, além de promover a aproximação entre os hemisférios Norte e Sul e dos propósitos educativos a serviço de uma análise crítica da mídia (APARICI, 2014).

Em decorrência do sucesso dessas ações, em 1988, na América Latina, ocorreu no Brasil o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, uma iniciativa do NCE/SP, coordenado por Ismar Soares, em parceria com o *World Council for Media Education* (Madri), sob gestão de Aparici. O acontecimento foi intitulado: *Multimedia and Education in a Globalized World*, considerado um dos mais importantes ocorridos a nível mundial, reunindo cerca de 1.500 pessoas, com nacionalidades advindas de 30 países, que representaram os cinco continentes. Evento em que a pesquisadora Geneviére Jacquinot²⁸, da Universidade de Sorbonne em Paris, descreveu uma abordagem que qualifica o perfil do "Educomunicador" a partir de saberes, habilidades e competências, listadas a seguir:

- reconhecimento de que a educação de massa e multicultural permite ao aluno ir além da aquisição de conhecimentos escolares;
- valorização da cultura midiática dos jovens (análogica e digital);
- entendimento dos meios de comunicação enquanto repositórios de conteúdos informativos e mediadores de processos de representação do mundo;
- reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos de processos comunicativos, sendo em alguns momentos emissores e, em outros, receptores, assumindo desta forma, o papel de protagonistas e criadores de conteúdos novos e significativos;
- utilização dos meios de comunicação nos processos de ensino e aprendizagem para mostrar ao aluno, pela práxis didática, o poder econômico e ético (político) que os produz;
- montagem dos discurso e da cena que constroem as mensagens e a audiência que lhes dá sentido;
- exercício de mediação dos processos pedagógicos, superando a perspectiva de transmissão unilateral de conteúdos;
- promoção de processos de trocas dialógicas reflexivas intensas entre os alunos - processos de pensar juntos (JACQUINOT, 1998, p. 13).

Porquanto, essas características demandam do "educomunicador" que seja um profissional reflexivo, criativo, pesquisador e investigativo, capaz de promover a democracia,

²⁷ **Roberto Aparici:** Professor da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) na Espanha (APARICI, 2014, p. 29).

²⁸ **Geneviére Jacquinot:** Professora emérita e uma das principais pesquisadoras francesas na área da inter-relação comunicação-educação, é redatora chefe da revista *MédiaMorphoses* (SOARES, 2011b, p. 215).

apoiar a liberdade de expressão, integrar dinâmicas formativas, desenvolver uma nova postura social, humana e cidadã, além de agir coletivamente em Ecossistemas Comunicativos.

Em seguida, em 1999, a expressão Educomunicação voltou a ser foco de atenções no I Fórum Nacional sobre *Mídia e Educação - Perspectivas para a qualidade da Informação*. O evento, sediado em São Paulo, teve como idealizadores "o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação, a UNESCO, o Instituto Airton Senna e a Agência Nacional de direitos da Infância - ANDI" (Schaun, 2002, p. 91-92). Por sua magnitude, o fórum contribuiu para fortalecer a temática educomunicativa, tornando-se referência por apresentar recomendações importantes para esse novo campo e todos os participantes desse processo.

Diante de toda realidade educomunicativa, que se consolidou ao longo desse período, Orozco Gómes²⁹ (2014, p. 33) destaca que "os novos participantes na comunicação têm de aprender a ser comunicadores. E isso é um desafio complexo, político, cultural e sócio-econômico, mas que começa com a comunicação e a educação". Partindo desse princípio e com o avanço das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) proporcionados pela consolidação da *internet* e da *web 2.0*, esses interlocutores estão diante de um percurso dinâmico, que lhes potencializa ser simultaneamente produtor de informação, conteúdo e conhecimento, ou seja, neste novo cenário que se configura a sociedade digital abre uma multiplicidade de possibilidades e esse progresso é exponencial.

No Brasil tal avanço promoveu uma mútua colaboração entre estudiosos que defendem o conceito de mídia e educação e em que a representatividade conceitual carrega conceitos e metodologias, sendo que o fato que as diferenciam são as suas práticas. Segundo Soares elas (2014) são

herdeiros de uma tradição européia de *media education*, e os praticantes do conceito Educomunicação (alguns preferem usar a expressão comunicação/educação), herdeiros de uma tradição latino-americana de luta política ideológica que coloca sua centralidade na defesa do direto à expressão e à comunicação (SOARES, 2014, p. 21-22).

Neste contexto, mídia e educação são processos que motivam a participação ativa do sujeito, de modo que dominem o sistema educativo, construindo e compartilhando conhecimentos a partir do potencial inovador das tecnologias. A comunicação/educação é um processo de interação social que pretende transformar a comunidade educativa num ecossistema comunicativo, aberto, dialógico e participativo, enquanto a Educomunicação

²⁹ **Orozco Gómes:** Professor titular do Departamento de Estudos da Comunicação Social da Universidade de Guadalajara, México (SOARES, 2011b, p. 158).

constitui-se área do conhecimento que a partir da interface entre comunicação e educação busca promover o protagonismo e a produção colaborativa de seus atores por meio de práticas dialógicas, além de proporcionar reflexões permanentes dos recursos e das interações comunicativas que perpassam todo ambiente educacional.

No Brasil, os primeiros estudos nessa área foram realizados pelo NCE-USP criado em 1996 por meio da formação de um grupo de docentes que apresentavam interesses em comum, os quais ganharam destaque ao desenvolver uma pesquisa estruturada em conjunto com 178 especialistas em 12 países da América Latina e Península Ibérica. O estudo ocorreu entre 1997 e 1999, quando foi possível identificar "um espaço de produção de sentidos decorrente do reconhecimento da essencialidade do direito à comunicação em todos os espaços da vida social, incluindo o educacional e o próprio espaço comunicacional" (SOARES, 2014, p. 16).

Os profissionais centraram seus esforços em uma investigação articuladora e estratégica focada na interconexão entre comunicação e educação. Todos tinham como propósito compreender o pensamento dos coordenadores de projetos dessa área de estudos e delinear o perfil dos profissionais atuantes nessa mesma vertente (SOARES, 2011). A pesquisa foi considerada o ponto de partida para a compreensão da Educomunicação como um "novo campo de intervenção social", apontando a seguinte definição para a Educomunicação:

conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2011a, p. 36).

A partir desse estudo, o conceito passou a ter abrangência internacional. Desde então, os termos relacionados à Educomunicação tornaram-se recorrentes no Brasil e toda a América Latina e por isso Soares (2014) aponta que

Educomunicação pressupõe a autonomia epistemológica de sua ação, uma vez que sua sustentação não exatamente nos parâmetros da educação (de suas filosofias ou didáticas), ou mesmo da comunicação (de suas teorias e práticas), mas na interface entre ambas (o mundo que se revela no encontro dos dois campos tradicionais (SOARES, 2014, p. 17).

Ao longo dos tempos, outros termos foram se consolidando e têm enfatizado a prática da educação para a comunicação, tais como: recepção crítica da mídia, pedagogia da comunicação, educação para a televisão, pedagogia da imagem, didática dos meios

audiovisuais, educação para a comunicação, educação midiática, dentre outras nomenclaturas (APARICI, 2014, p. 29).

Diante da convergência entre as formas de mediação e difusão de saberes entre as duas áreas, a Educomunicação é compreendida como referência teórica e metodológica que propõe ao docente construir um perfil educomunicador. Assim, as universidades estão diante de um desafio: formar profissionais para atuar na "era da informação", os quais devem estar preparados para "trabalhar em equipe, para se adaptar às condições de mudança e para identificar e resolver problemas" (SOARES, 2011b, p. 115).

Em se tratando de formação que atenda tais exigências, ao longo dos últimos dez anos constatou-se iniciativas que buscaram promover a oferta de graduação, pós-graduação (mestrado e doutorado) e cursos de extensão focados nessa temática (SOARES, 2014); criados na tentativa de atender à demanda desse novo profissional.

Inicialmente, coube ao núcleo da USP preparar especialistas de que necessitavam em seus programas para garantir a disseminação da formação acadêmica no sistema universitário. A primeira turma de graduação, no grau Licenciatura em Educomunicação, foi aprovada em 2009 e inaugurada em 2011. O curso tem como base formar profissionais que atendam essa demanda educomunicativa, voltada para a gestão da comunidade em ambientes educativos e que esteja apto a contribuir com o sistema de ensino nacional (SOARES, 2014). Nessa instância, outro curso no grau bacharelado teve início na Universidade Federal de Campina Grande (Paraíba), também instaurado em 2010.

Em 2012 a USP passou a ofertar a primeira especialização em Educomunicação, em nível de pós graduação *Lato Sensu*, formação que tem como princípio atender as peculiaridades descritas na LDB nº 9.394/96, Lei que aponta as Diretrizes e Bases da Educação sob a vertente da comunicação, das linguagens e das tecnologias (DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO e ARTES, 2016³⁰). Baseando-se no curso de formação - Licenciatura em Educomunicação - o educomunicador deverá desenvolver habilidades para atuar em diferentes âmbitos: Magistério - professor da área da comunicação; Consultoria - analisa e assessora projetos de comunicação educativa; Pesquisa - sistematizador de experiências investigativas em Educomunicação, aprofundando o conhecimento sobre esse campo.

Na sequência, a partir da crescente demanda do mercado de trabalho educomunicativo em 2014, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro passou a

³⁰ Site Departamento de Comunicação e Artes. **Especialização em Comunicação**. Disponível em: <http://www.cca.eca.usp.br/especializacao/1222>. Acesso em: 05 de nov. de 2016.

ofertar o curso de bacharelado em Mídia e Educação (SOARES, 2014), que visa formar profissionais habilitados para atuar em planejamento, criação e gestão de mídias com princípios educacionais, nos diversos espaços educativos.

É possível perceber que o campo Educomunicação está em processo de expansão no Brasil e demanda que o educador esteja em permanente processo de formação para que sinte-se preparado para superar os desafios oriundos desse cenário. Para atuar na vertente educativa Soares (2011b) destaca a importância do profissional promover o pleno exercício da cidadania, o direito ao protagonismo juvenil³¹, a troca de saberes, o diálogo e a livre expressão nos espaços educacionais, além das possibilidades de construção do conhecimento aliado às inovações tecnológicas. Para Citelli (2000) são profissionais

que atentos aos problemas da educação, tendo ciência dos mecanismos didático-pedagógicos e dos propósitos formadores, não perdem de perspectiva as possibilidades facultadas pela comunicação (e seus dispositivos) e pelas novas tecnologias" (CITELLI, 2000, p. 21).

Desenvolvendo, assim, competências e habilidades para planejar, aplicar e avaliar o percurso educacional de maneira sistematizada com os propósitos do processo de ensino-aprendizagem. Pode-se inferir que tais ações demandam a promoção de metodologias delineadas por caminhos e possibilidades educativas, além de propostas práticas colaborativas e favorecidas pelo diálogo entre a comunicação e a educação, conforme apresentadas no tópico a seguir.

4.3 Caminhos e Possibilidades da Educomunicação

A comunicação é um processo que ampara as relações humanas, culturais e sociais, sendo que essa interlocução se dá pelo acesso aos meios de informação, aos significados, à interpretação e ao entendimento das mensagens. Ao tratar dessa vertente, Kenski (2008, p. 436) defende que "o ato comunicativo com fins educacionais realiza-se na ação precisa que lhe dá sentido: o diálogo, a troca e a convergência comunicativa, a parceria e as múltiplas conexões entre as pessoas", interligadas pelo desejo de conviver, ensinar e

³¹ **Protagonismo Juvenil:** enquanto modalidade de ação, é a criação de espaços e condições capazes de possibilidades aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2000, p. 179).

aprender coletivamente. Neste sentido, Soares (2014, p. 21) aponta que "da comunicação, importa à Educomunicação a criatividade e o potencial inovador trazido para a produção cultural pelas tecnologias da informação". Com isso, a comunicação torna-se um dos focos do fazer pedagógico e esse olhar inclui também a perspectiva da recepção, diálogo, interpretação, intercomunicação e mudança de atitude sob a ótica das concepções educacionais.

Nesse norte, a educação é conceituada por Libâneo (2013, p. 49) como "instância de promoção da autorreflexão e do desenvolvimento das capacidades intelectuais e operativas, necessárias à formação da razão crítica", ou seja, é dialógica e tem passado por um amplo processo de transformação, "um fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades" (LIBÂNEO, 2002, p. 26) que constitui-se em uma junção de atos dinâmicos que pretendem envolver os diversos atores do processo educacional na perspectiva do desenvolvimento humano, essa vertente inclui docentes, discentes, gestores e toda comunidade escolar.

Soares (2014, p. 21) salienta que "do campo da educação, importa à Educomunicação os conhecimentos produzidos a partir da área da sociologia da educação, que trabalha fundamentalmente com as teorias da aprendizagem social", daí pode-se inferir que a sua relação flexível com as diferentes áreas do conhecimento contribui para consolidar o diálogo entre vários campos do saber.

A instituição escolar constitui-se espaço permanente de inovação, consolidada pela perspectiva de formação de sujeitos participativos, críticos e reflexivos, com voz ativa e potencialmente capazes de assumir o protagonismo juvenil nos diferentes espaços: na escola, na comunidade e no contexto social onde atuam. A fim de consolidar esse debate, ao analisar os destaques e termos recorrentes neste capítulo, segue a representação visual que culminou no conceito de Educomunicação. A imagem fica assim representada:

Figura 04 - Infográfico³²: termos que contribuíram para sistematizar as ideias principais do capítulo 04.



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dessa nuvem de palavras pode-se inferir que a Educomunicação é uma área do conhecimento consolidada pela interconexão entre a Comunicação e a Educação, que busca estimular o diálogo e a reflexão, em outras palavras, é um campo de mediação que constitui-se dinâmico e dialético, pois à medida que impulsiona o protagonismo juvenil, também promove uma postura dialógica entre o ensinar e o aprender coletivamente, fortalece a capacidade de expressão e solidifica as bases das relações interpessoais, democratizando o conhecimento por meio dos avanços tecnológicos e suas possibilidades educacionais e comunicacionais. Contribui para fomentar espaços formativos propícios a construir planos de aprendizagens flexíveis, além de promover a gestão de processos educativos por meio de

³² **Figura 04:** Infográfico elaborado pela autora através do recurso digital *Tagul Word Cloud Art*. A representação visual culminou na criação desta nuvem de palavras em torno da Educomunicação, apresentando os termos, que ao longo deste capítulo, contribuíram para reflexão sobre todo o conteúdo analisado, além de consolidar esse debate em torno do tema. Disponível em: <https://tagul.com/cloud>. Acesso em 02/01/2017.

projetos e artefatos tecnológicos, que possibilitem dialogicidade e livre expressão do jovem e do coletivo.

O alicerce dessas práticas requer constante renovação. Para atuar no âmbito da Educomunicação, Shaun (2002, p. 97) diz que "a formação de um profissional com habilidades para atuar no contexto da inter-relação Comunicação/Educação deve contemplar o aporte de uma consciência ética e pragmática voltada para as transformações da sociedade "corroborando com essa perspectiva formativa, Batista (2012) em tese *"Um diálogo entre Comunicação e Educação: a Formação Inicial de Professores em Sociedades Midiáticas"* aponta a necessidade de assumir:

a Educomunicação como um dos eixos dos cursos de formação inicial de professores, preparando os atuais educandos e futuros docentes para um trabalho articulado entre educação e comunicação, que favoreça a promoção de diálogos críticos entre o trabalho mais propriamente didático e pedagógico e os desafios que nos trazem as transformações tecnológicas e culturais das sociedades contemporâneas (BATISTA, 2012, p. 22).

Assim, no intuito de implementar a prática formativa na construção de saberes para atuar na/e para a Educomunicação, é fundamental que o educador esteja comprometido em aprofundar seus conhecimentos teóricos metodológicos, participando ativamente de contextos de formação continuada, seja por meio de palestras, oficinas, congressos, seminários, ou através de cursos extensão, aperfeiçoamento ou pós-graduação.

Soares (2011a, p. 20) destaca que "torna-se necessário, pois, que sejam adotadas políticas que facilitem a formação deste novo docente-educomunicador". Esse entendimento, que adentra o exercício da docência educomunicativa, aponta para a necessidade das instituições, nas esferas federais, estaduais e municipais, buscarem um engajamento pautado em delinear políticas públicas e diretrizes educativas que possam fomentar a formação desses profissionais atendendo a essa nova demanda e não deixando tal incumbência exclusivamente ao educador. A exemplo da necessidade de iniciativas de formação continuada, o programa Mídias na Educação³³, fomentado pelo MEC (Ministério da Educação), pretende garantir por meio de curso *online* que o docente da educação básica domine os conhecimentos sobre as tecnologias da informação e da comunicação, da cultura midiática e das linguagens.

³³ **Programa Mídias na Educação:** desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (Seed) em parceria com Secretarias de Educação e Universidades Públicas - responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos e pela seleção e formação de tutores. Tem como objetivos: destacar as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino-aprendizagem; incorporar programas da Seed (TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, Rived), as instituições de ensino superior e das secretarias estaduais e municipais de educação no projeto político pedagógico da escola e desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao>. Acesso em: 10 de nov. de 2016.

Outra referência educomunicativa, em se tratando de política pública para formação de docentes e discentes, é a formulação do Programa das Ondas do Rádio³⁴ que apoiou o Projeto Educom.rádio, da Secretaria Municipal do Estado de São Paulo em 2001, em parceria com o NCE/USP, sob orientação de Ismar de O. Soares. O programa promoveu a implementação de Projetos Educomunicativos em 455 escolas da rede pública do ensino fundamental, sendo 25 representantes de cada núcleo escolar, totalizando cerca de 12 mil participantes entre docentes, discentes e comunidade escolar (ALVES, 2007). Sua implementação surgiu de uma demanda social que culminou em uma importante política pública educativa, com intuito de propagar a paz, amenizar o alto índice de indisciplina e violência nos contextos escolares, almejando uma sociedade mais justa, democrática e cidadã, utilizando-se de artefatos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, sob uma vertente com princípios e valores educomunicativos, com vistas à promover uma relação dialógica e participativa, além de perpassar todo o ecossistema comunicativo.

Recentemente, Soares (2015) elaborou um documento intitulado "Base Nacional Comum Curricular (BCN): existe espaço para a Educomunicação e a Mídia-Educação, no projeto do MEC"³⁵", com vistas a promover e apoiar futuros debates sobre os projetos curriculares do Ensino Básico e as políticas públicas a partir do campo da Educomunicação e práticas educomunicativas. O documento "revela o grau de mobilização que as ideias difundidas pelos defensores dos conceitos em pauta alcançaram junto a importantes setores que pensam os caminhos da educação, no Brasil" (SOARES, 2015, p. 02).

As possibilidades existem, no entanto, evidencia-se a importância de ampliar e desenvolver em todo o espaço educacional uma estrutura curricular e um PPP consistente, que proporcione maior reflexão sobre a formação, a prática e os saberes inerentes ao Educomunicador, de modo que todos estejam envolvidos com a proposta e suas implicações. Contudo, para impulsionar esse princípio que busca promover uma força transformadora entre os jovens, é fundamental uma estruturação que esteja contemplada no currículo da escola, no PPP e bases legais que regem a sociedade no que concerne à interface entre comunicação e educação. Percebe-se que esta interconexão é complexa e bastante ampla. Diante dessas

³⁴ **Programa das Ondas do Rádio:** Desenvolvido em diferentes espaços escolares, dentre escolas municipais do ensino infantil (EMEIs), fundamental (EMEFs) e médio (EMEEs), centros de educação de jovens e adultos (CIEJAs), educação especial (EMEEs) e fundamental/médio (EMEFMS). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-05072009-211722/pt-br.php>. Acesso em: 15 dez. 2016.

³⁵ **Texto Base:** O projeto em exame tem como meta alcançar os estudantes brasileiros - do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio - entrem em contato sistemático com o universo das comunicações, de suas linguagens e de suas tecnologias.

possibilidades, que apontam para o trabalho comunicativo no circuito educativo, Soares (2011b) recomenda que, apesar de tais aproximações ambas

se distanciam também, pelo tecido de seus discursos. O discurso educacional é mais fechado e enquadrador, oficial, mais autorizado. Validado por autoridades, não é questionado. Nesse sentido, é autoritário, posto que é selecionado e imposto em forma de currículo a alunos e professores. O discurso comunicacional, ao contrário, é desautorizado, desrespeitoso e aberto, no sentido de que está sempre à procura do novo, do diferente, do inusitado. Enquanto a educação está presa ao Estado - fragilizado, sem poder e pobre - naquilo que o Estado tem de pior, que é a burocacia, a comunicação vincula-se ao mercado, aprimora-se constantemente, tem liberdade na construção do seu currículo e de sua forma de agir (SOARES, 2011b, p. 21).

O desafio desse desencontro apresenta-se pelas distinções opostas enunciadas pelo autor. Tais contradições sugerem um urgente (re)pensar sobre o ambiente escolar e o sistema educativo, delineados por políticas que potencializem suas abordagens, em uma busca sistemática pela contextualização entre essas áreas, imersas de propósitos, significados e posturas educomunicativas. Diante desse cenário de constituição de um novo campo, ao delinear o conceito de Educomunicação como área de conhecimento e intervenção social, o NCE/USP, apresenta alguns apontamentos

a sociedade está diante de um novo paradigma discursivo transverso, constituído por conceitos transdisciplinares; destaca também que este novo campo tem natureza relacional, estrutura-se de um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais, através de áreas concretas de intervenção social (SOARES, 2011b, p. 25).

A partir da perspectiva transdisciplinar³⁶, a Educomunicação busca transcender o sujeito, as práticas sociais e a relação comunicação/educação, não limitando sua atuação somente a esses campos. A vertente da interdiscursividade focaliza suas concepções no diálogo com outros discursos, sugerindo que a educação mantenha uma relação de interface com a comunicação e outras áreas de intervenção social, à medida que vai consolidando sua própria especificidade educomunicativa. Sob um olhar mais crítico, pergunta-se: por que profissionais que atuam nas áreas - comunicação e educação - acreditariam no sucesso dessa junção? Quais os caminhos e possibilidades da Educomunicação?

³⁶ **Perspectiva transdisciplinar:** princípio válido por abrir possibilidades ao educador de adentrar assuntos complexos que não se limitam apenas às vertentes da comunicação/educação, desta forma poderá perpassar um diálogo interdiscursivo no âmbito dos temas transversais abordando temas como saúde, ética, meio ambiente, dentre outras áreas (SOARES, 2011a).

Ao delinear a possibilidade de inserção da Educomunicação no contexto escolar, o educador estará diante do desafio de avançar rumo a uma perspectiva social humanizadora, que preveja a transformação do sujeito e da sociedade por meio de intervenções comunicativas em espaços educativos, pois a prática educativa abre caminhos e possibilidades ao trabalho do educador.

O profissional que acredita nessa concepção de trabalho precisa comprometer-se com a construção de um ambiente escolar que integre dinâmicas formativas e processos de aprendizagens. Desta forma, estará apto a atuar no sentido de construir e consolidar ecossistemas comunicativos coletivamente, delineando ações sob as vertentes: *inclusivas*, sem excluir membros; *democráticas*, promovendo e reconhecendo igualdade entre seus atores; *midiáticas*, promovendo mediações impulsionadas por recursos da informação; *criativas*, incluindo todas as formas de expressão cultural local (SOARES, 2011a).

Ao discorrer sobre a atuação educativa, Soares (1999) aponta as principais funções a serem desenvolvidas por esses profissionais, a saber:

- elaborar diagnósticos no campo da inter-relação comunicação/educação, planejando, executando e avaliando processos comunicacionais;
- construir uma visão de conjunto dos processos da Educomunicação, conhecimentos técnicos específicos que se aplicam tanto a macrossistemas - globalização, mundialização - quanto a espaços reduzidos de atividades humanas - cultura local;
- refletir sobre o novo campo, sistematizando informações que permitam um maior esclarecimento sobre as demandas da sociedade/comunidade no que concerne à inter-relação comunicação/educação;
- coordenar ações e gestões de processos, traduzindo-os em políticas públicas;
- implementar programas de "educação para os meios", considerando os estudos de recepção e as práticas desenvolvidas nos vários países que mantêm experiências avaliadas a respeito do tema;
- assessorar os educadores no uso adequado dos recursos da comunicação, promovendo o emprego, cada vez mais intenso, das novas tecnologias e das diversas linguagens artísticas, como métodos e instrumentos didáticos envolvidos no processo educativo (SOARES, 1999, p. 64).

Por conseguinte, o Educador sente-se integrante de uma teia colaborativa de conhecimentos, capaz de construir e difundir saberes. Depara-se com o desafio de utilizar a comunicação e todo aparato tecnológico como ferramentas complementares às suas práticas. Em suas atribuições, deve elaborar uma intervenção educacional de forma organizada e dialógica, pois trabalhar em equipe requer (re)avaliar as formas de colaboração, confrontar as

opiniões, estimular a interação entre os diferentes atores e mediar relações interpessoais que resultem em uma prática social transformadora. Suas ações devem priorizar a autonomia baseada na aprendizagem mediada, que valorize o conhecimento prévio, interesse e experiências positivas vivenciadas pelo discente, utilizando-se dos mais diversos recursos midiáticos e tecnológicos, dentre eles: câmera de vídeo, máquina fotográfica, jornal, revista, TV, *web*, rádio, música, fotografia, teatro, computador, cinema, celular, mídias interativas e comunicacionais, dentre outras possibilidades à disposição dos envolvidos na proposta do projeto.

No sentido de atuar com maior profundidade no campo educomunicativo, Soares (2011b) aponta alguns "desafios" que considera relevantes a todos os envolvidos:

- Enfrentar a complexidade da construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes.
- Entender que o campo comunicação/educação não se reduz a fragmentos, como por exemplo, a eterna discussão sobre a adequação da utilização das tecnologias no âmbito escolar.
- Avançar a elaboração do campo, mostrando comunicação/educação como lugar onde os sentidos se formam e se esvaziam, emergem e submergem: a sociedade, com seus comportamentos culturais, levando-se em conta, principalmente, a pluralidade de sujeitos e a diversidade de identidade que habita cada um de nós.
- Conhecer a diversidade de que a multi, inter e transdisciplinaridade estão plenas e reconhecer que o campo só pode ser pensado a partir delas.
- Verificar criticamente que a realidade em que estamos imersos, e que contribuímos para produzir, modificar e reproduzir, é sempre uma realidade mediada e mediatisada.
- Compreender por que a realidade contemporânea exige que o conceito de campo cultural seja mais inclusivo, ou seja, que nele esteja um conjunto de relações sociais que incluem atores, instituições e empresas públicas ou privadas, que se voltam para a produção e circulação de bens simbólicos.
- Conhecer e vivenciar desafios das novas concepções do tempo e espaço.
- É necessário ir do mundo editado à construção do mundo.
- Para estudar o campo comunicação/educação, constituído no bojo da comunicação, é preciso, estabelecer diálogo mais amplo, com mais saberes.
- Levar o sujeito a ter consciência da construção da cultura na qual vivemos, da importância da comunicação na trama da cultura e, sobretudo, levá-lo ao conhecimento e à reflexão sobre as mediações que conformam nossas ações (SOARES, 2011b, p. 33-41).

Partindo dessa perspectiva de atuação educomunicativa será possível ensinar e aprender por meio de uma consciência coletiva, subsidiar práticas formativas e colaborativas, resgatar o interesse da turma, estimular a (re)construção do conhecimento, ampliar o processo

de descoberta, difundir saberes construídos nos mais diversos ecossistemas educacionais, promover o uso de diferentes recursos tecnológicos, propor práticas cidadãs e democráticas que favoreçam a criticidade diante dos fatores sociais e dos meios de comunicação, transformando o ambiente escolar num espaço compartilhado e propício a novas descobertas.

É nesse contexto dinâmico e desafiador da Educomunicação que o próximo capítulo relaciona a atuação docente com a abordagem dos projetos. Com isso, pretende-se apresentar possíveis contribuições dos Projetos de Trabalho, como postura pedagógica que poderá fomentar uma relação teórica e metodológica, a fim de (re)significar a prática pedagógica docente no contexto escolar, além de atender as necessidades de todos os seus atores.

5 CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS EDUCOMUNICATIVOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo foi delineado a partir do encontro conceitual entre Projetos de Trabalho e Educomunicação, essa interconexão abre precedentes para a implementação de Projetos Educomunicativos como estratégias para subsidiar a atuação docente nos espaços de ensino-aprendizagem. A partir desse propósito são definidos conceitos, orientações e estratégias para subsidiar ações propositivas interdisciplinares no âmbito do ensino fundamental.

5.1 Conceito, Orientações e Estratégias para subsidiar Projetos Educomunicativos

5.1.1 Conceito

Nos últimos anos a tessitura da prática docente tem vivenciado contexto uma conjuntura de diferentes sentidos e novas perspectivas educativas, na medida em que esse cenário aflora para uma demanda de profissionais que precisam (re)pensar suas práticas, contribuindo para propiciar um ambiente educacional favorável ao intercâmbio entre a Educomunicação e o desenvolvimento de Projetos de Trabalho, pois tais abordagens estão imbricadas na participação ativa do sujeito e de suas vivências educativas e comunicativas. Mas, de que forma essas duas abordagens se interconectam?

A Educomunicação é uma área do conhecimento que se caracteriza pela interface dialógica entre Comunicação e Educação, sob a perspectiva de ampliar e fortalecer ações comunicativas em ambientes educativos (SOARES, 2011a). Os Projetos de Trabalho, por sua vez, tem relação prática com uma postura pedagógica do fazer docente (HÉRNANDEZ, 1998). É a partir dessa interconexão educativa que problematizamos o cenário desta pesquisa e propomos a implementação dos Projetos Educomunicativos, constituindo-se estratégia para subsidiar a atuação docente nos espaços de ensino-aprendizagem do cotidiano escolar, conforme ilustra a **figura 05**.

Figura 05 - Interconexão entre Educomunicação e Projetos de Trabalho



Fonte: Elaborado pela autora com base em Soares (2011a), Shaun (2002) e Hernández (1998).

Os Projetos Educomunicativos tencionam

uma aproximação entre educação e os meios de comunicação, propondo ações que objetivam uma inter-relação produtiva na interface entre comunicação e a educação. Diminuindo, assim, a distância entre esses dois âmbitos (ANDRADE; ROMANCINI, 2009, p. 8)

Essa proposta é uma estratégia que pretende promover uma reflexão crítica na maneira de pensar e agir da comunidade escolar em que será possível fomentar a comunicação comunitária, fornecendo subsídios teórico-metodológicos para a intervenção prática do educador e seu papel mediador com vistas a respeitar o ritmo, o estilo, o repertório social e cultural, as limitações e as potencialidades dos discentes.

Segundo Tavares Júnior (2007, p. 264) os Projetos Educomunicativos

podem trazer muitos benefícios ao educando, à escola e à sua comunidade, apontando para a existência de um terreno fértil a ser semeado em muitas instituições educativas por profissionais que se orientam pela teoria do novo campo da Educomunicação (TAVARES JÚNIOR, 2007, p. 264).

Nessa perspectiva há a possibilidade de que os envolvidos com os Projetos Educomunicativos possam fortalecer ecossistemas comunicativos abertos e criativos, intervindo efetivamente na comunidade e no entorno em que transitam e assim melhorar sua própria condição de vida, pois as experiências favorecidas pelas vertentes comunicação/educação poderão indicar caminhos e possibilidades delineadas por novas

propostas, novos contextos, novas alternativas, novos conhecimentos e diferentes saberes no cotidiano educativo.

Em entrevista³⁷ ao Centro de Referências em Educação Integral, Carlos Lima, coordenador do Programa "Nas Ondas do Rádio", faz uma abordagem sobre a Educomunicação e a possibilidade de prover espaços de diálogo no espaço escolar a partir dos Projetos". Para o especialista

no currículo escolar, a Educomunicação, por meio de seus projetos, articula os conhecimentos das matérias escolares ou áreas do conhecimento. Podemos desenvolver ações com professores de ciências, mas também com os de português, história, geografia (LIMA, 2013, s. p.).

Assim, é preciso reconhecer e valorizar as potencialidades de seus atores e atentar-se ao tempo/espacô de ensinar e aprender, oportunizando possibilidades educativas para além do isolamento das disciplinas, estabelecendo maior sinergia entre as diferentes áreas do conhecimento envolvidas no projeto.

Para a inserção dos Projetos Educomunicativos nos espaços educacionais, as ações e estratégias necessárias para dar voz e visibilidade a esta prática educativa somente serão possíveis se os envolvidos: docentes, discentes, comunidade escolar, pesquisadores, coordenadores e gestores estiverem comprometidos com seus objetivos, possibilitando a promoção de situações de ensino-aprendizagem "inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas" (SOARES, 2011a, p. 37). Desta forma, a prática por meio dos Projetos deve ser planejada, administrada e avaliada em direção a um movimento dialógico, além de favorecer o fluxo das relações entre os membros da comunidade educativa, pois tal perspectiva requer reavaliar constantemente a atuação, a interação e as ações didático-pedagógicas.

³⁷ LIMA, C. A **educomunicação é uma ponte entre as pessoas e o conhecimento**", diz especialista. Centro de Referências em Educação Integral. 2013. Entrevista concedida a Jéssica Morais. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/a-educomunicacao-e-uma-ponte-entre-as-pessoas-e-o-conhecimento-diz-especialista/>. Acesso em: 02 de fev. de 2017.

5.1.2 Orientações

Para renovar a prática pedagógica e os processos educativos o educomunicador, ciente de suas atribuições, precisa ser/estar comprometido com sua atuação, disposto a desenvolver práticas consistentes, além de domínio didático, pedagógico e tecnológico, a fim de mediar processos de autoria e garantir possibilidades de aprendizagem nos diferentes ecossistemas.

De acordo com Soares (2011a) esses ecossistemas se comunicam e constituem

o entorno que nos envolve, caracterizado por ser "difuso" e "descentralizado". Difuso porque formando uma mistura de linguagens e de saberes que circulam por diversos dispositivos midiáticos intrinsecamente interconectados; descentralizado porque os dispositivos midiáticos que o conformam vão além dos meios que tradicionalmente vêm servindo à educação, a saber: escola e livros (SOARES, 2011a, p. 43).

Para atuar nesse ecossistema comunicativo espera-se que o educomunicador, como mediador de Projetos Educomunicativos, considere o conhecimento prévio do discente e da turma, respeitando a individualidade e o ritmo de aprendizagem, construindo percursos mais significativos e planejando ações educativas que possam melhorar os fluxos de comunicação humana. Para tanto, é preciso romper com antigas crenças e acompanhar as transformações advindas da inserção das tecnologias no cotidiano escolar. Quanto ao aspecto didático, o enfoque das tecnologias refere-se aos métodos, técnicas e processos de ensino-aprendizagem destinados a colocar em prática as diretrizes educacionais e curriculares. Já do ponto de vista pedagógico, as transformações não devem ser baseadas exclusivamente na inserção desses recursos em sala de aula, sobretudo em sua utilização de forma sistematizada com o projeto.

Na gestão dos Projetos Educomunicativos, a instituição escolar, como ecossistema que emerge da relação dialógica de vários outros sistemas, deve promover o fluxo comunicacional, analisar a realidade social e cultural, identificar as demandas e reais necessidades de seus atores, incentivar a criatividade, apoiar o educomunicador no desenvolvimento de práticas de intervenção que atendam às expectativas dos envolvidos, além de promover a mobilidade no processo e produção dos Projetos, no contexto da sala de aula, nos laboratórios de informática, nas salas de leitura, nos estúdios, dentre outros espaços educativos, especialmente porque a relação desses recursos com as possibilidades comunicativas são formas de promover e tornar público o que é produzido na/e para a escola,

dentro e fora dela, respeitando o currículo, o repertório e a pluralidade cultural da comunidade escolar.

Por tratar-se de um agente de mudanças, o educomunicador deverá incorporar o uso desses recursos de forma dinâmica e elaborar uma intervenção que busque atingir objetivos de ensino-aprendizagem propostos nos Projetos, além de intervir para sistematizar tais inovações às suas ações. Em suas atribuições deve elaborar práticas educacionais organizadas e mediadas, além de promover o desenvolvimento de ações interdisciplinares, especialmente, porque o trabalho em equipe, com base em Projetos Educomunicativos, requer ampliar o diálogo na escola, confrontar opiniões, estimular a interação entre os diferentes atores, mediar as relações interpessoais que resultem em uma prática consistente, priorizando a articulação com as diferentes áreas do conhecimento e programas desenvolvidos pela escola.

Em relação à organização curricular, os Projetos Educomunicativos envolvidos com a formação integral dos sujeitos propõem um diálogo que transcende a vertente disciplinar para uma perspectiva interdisciplinar. Essa transversalidade entre as temáticas deve ser investigada, problematizada e contextualizada, não restringindo-se apenas à sala de aula.

Legalmente implementada na resolução da CNE/CEB³⁸ nº 4/2010, em seu artigo 17, a abordagem interdisciplinar de programas e Projetos defende que

destinar-se-ão, pelo menos, 20% da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifique e que lhes permita melhor lidar com o conhecimento e a experiência (CNE/CEB, 2010, p. 06).

Esse apontamento legal amplia o percurso da abordagem pedagógica previamente instituída no PPP da escola e subsidia a possibilidade do desenvolvimento de Projetos Educomunicativos apontados nesta pesquisa. Cabe, portanto, analisar e apreciar o artigo como proposta para promover práticas colaborativas, cooperativas e compartilhadas que fomentem o conhecimento e experiência no cotidiano escolar no âmbito do ensino fundamental. Sobretudo, para sua efetivação é preciso ampliar os canais de comunicação, intercalar as diferentes linguagens e acompanhar as transformações tecnológicas, potencializando a prática pedagógica de forma interdisciplinar.

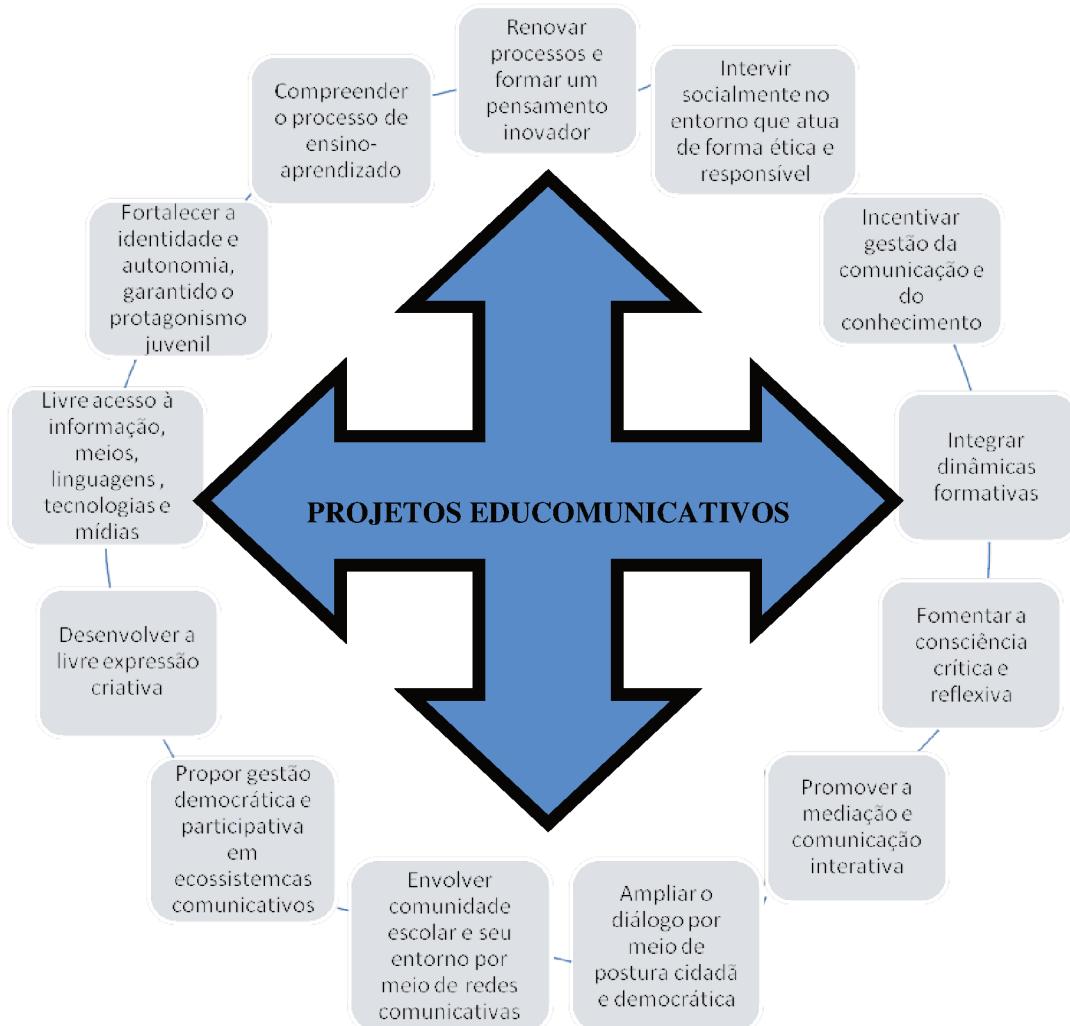
³⁸

CEB: Câmara de Educação Básica; CNE: Conselho Nacional de Educação.

Para inserir a proposta dos Projetos Educomunicativos no ensino fundamental é preciso que as diretrizes curriculares contidas do PPP da escola, o planejamento e o plano de aula estejam ancorados nos preceitos abordados nos PCNs (1997) da educação, assim a intencionalidade educativa será constituída a partir dos princípios da cidadania, priorizando um posicionamento crítico/reflexivo em relação às condições sociais e culturais, além de considerar as diferentes linguagens e recursos tecnológicos que adentram o cotidiano dos discentes.

Para orientar a elaboração dos Projetos Educomunicativos, essa articulação prática deve perpassar conteúdos, áreas e programas educativos, abrindo possibilidades estratégicas para que a transversalidade dos temas (BRASIL, 2002) esteja relacionada ao contexto social da comunidade, norteando a atuação do educomunicador, além de promover atividades significativas que perpassem a abordagem interdisciplinar, conforme destaque na **figura 06**.

Figura 06: Orientações para elaboração dos Projetos Educomunicativos



Fonte: Elaborado pela autora com base em Soares (2011a), Shaun (2002), Hernández (1998)

A partir do envolvimento com a transformação social, o discente comprehende o processo de aprender, pois aprende fazendo, levanta hipóteses, pesquisa, investiga, cria, faz descobertas, dialoga com seus pares, se expressa, desenvolve habilidades e competências educomunicativas, amplia sua capacidade de expressão, utiliza as tecnologias para mediar conflitos e estabelece relações que incentivam novas (re)construções. Diante dessas orientações, entende-se relevante propor no próximo tópico estratégias para a implementação dos Projetos Educomunicativos no cotidiano escolar.

5.1.3 Estratégias

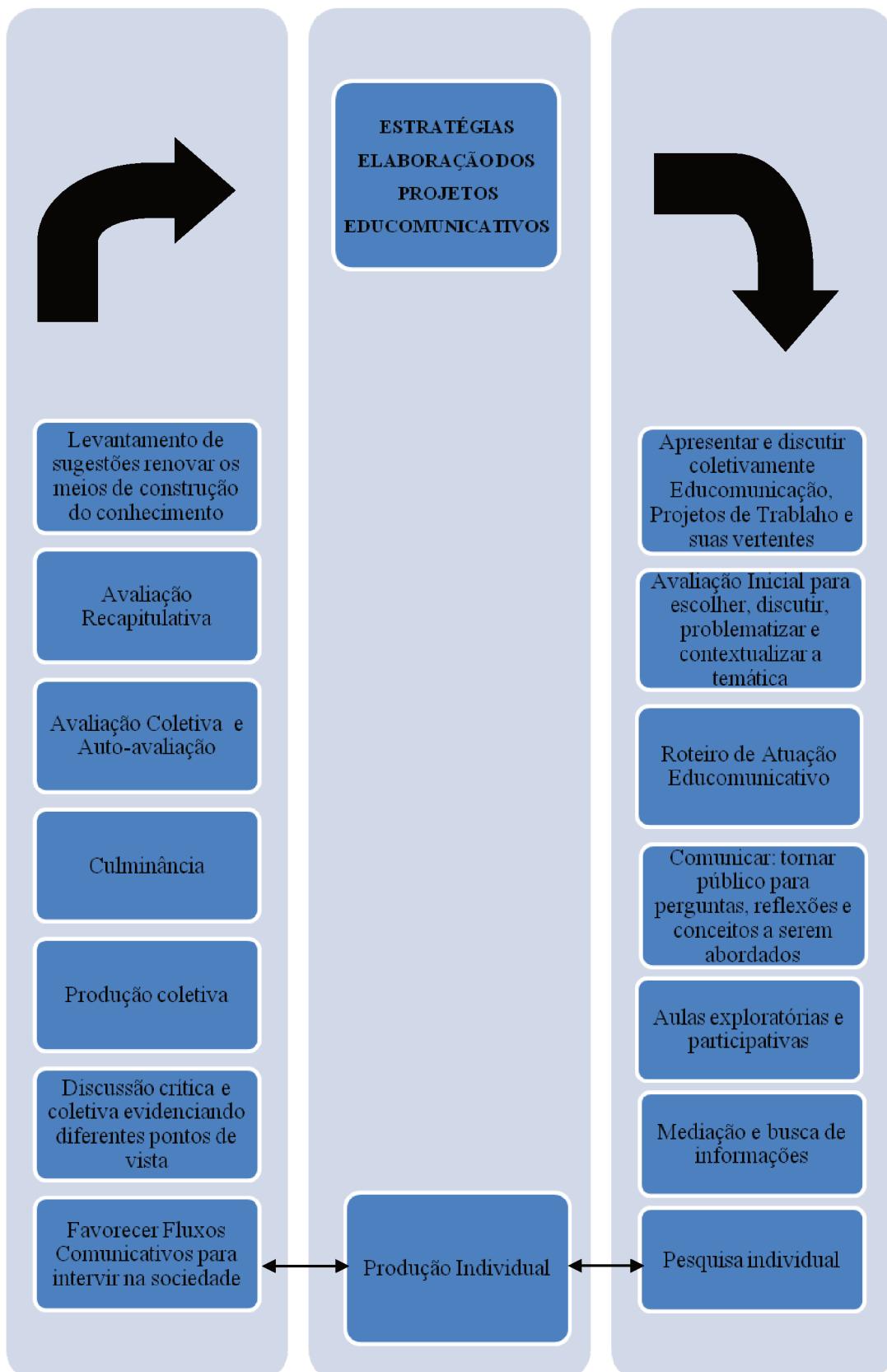
Para dar início aos Projetos Educomunicativos no cotidiano escolar é preciso primeiramente abertura para *apresentar e discutir coletivamente os conceitos que orientam a Educomunicação e os Projetos de Trabalho*, objetivando compreender as possibilidades que adentram o espaço escolar, pois todos os agentes estarão cientes do seu papel, de suas ações e intencionalmente envolvidos com o processo de implementação dos Projetos Educomunicativos, propondo que crianças e jovens

se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação, tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta, mediante Projetos Educomunicativos legitimados por criatividade e coerência epistemológica (SOARES, 2011a, p. 19).

Neste contexto educomunicativo não se trata de "educar usando o instrumento da comunicação, mas de que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação, ressituados a partir de um projeto pedagógico mais amplo" (SOARES, 2011b, p. 23) e que esteja em consonância com os objetivos educacionais.

Importante ressaltar que esse projeto precisar estar em consonância com os objetivos educacionais, isso no sentido de que, diante do desafio de fomentar o processo de criação dos Projetos Educomunicativos no espaço educativo, apresenta-se o **quadro 02** como estratégia que pretende contribuir com a ação docente. Contudo, a flexibilização das práticas pedagógicas diante dessa abordagem não pode ser constituída de ações rígidas e "engessadas", pois não existe uma linearidade e muito menos uma lógica sequencial preestabelecida, prova disso é que percursos diferentes podem conduzir a um mesmo fim.

Quadro 02 - Estratégias para elaboração dos Projetos Educomunicativos



Fonte: Elaborado pela autora com base em Dewey (1979); Hernández (1998); Soares (2011a).

O momento de *avaliação inicial* considera os saberes já construídos e aponta a temática do Projeto, que deve ser contextualizado e problematizado por seus agentes, além de focalizar "processos comunicacionais que se inserem no agir pedagógico" (SOARES 2011a, p. 22). Neste sentido, a escolha democrática do assunto tenciona o desenvolvimento humano, a formação integral dos discentes e da turma, em uma perspectiva interdisciplinar que priorize a transversalidade do tema, entrelaçada com as diversas áreas do conhecimento apontadas no currículo.

A problematização é o momento em que tem início o processo de pesquisa e investigação. É preciso levar em consideração aquilo que os discentes acreditam, o que já conhecem, o que pretendem desbravar, as dúvidas, questionamentos e "o contraste com evidências que questionam e põem em conflito seus pontos de vista (HERNÁNDEZ, 1998, p. 84), pois nesse momento a autenticidade dos Projetos pretende ampliar o diálogo aberto nos ecossistemas educativos da instituição, apontando problemas de ordem comunicativa, além de desconstruir as práticas fragmentadas e compartimentadas que regem a tradicionalidade do currículo e o isolamento das disciplinas.

Para a organização do trabalho pedagógico, o educomunicador deve assumir "papel protagônico no processo" (SOARES, 2011a), a ele cabe elaborar um "*roteiro de atuação*", que deve ser visto não como uma fórmula pronta e acabada, mas um canal de comunicação que merece atenção ao destacar-se como elemento norteador do seu trabalho. Nesse cenário democrático, apresenta e discute com a turma o planejamento didático; os objetivos; as hipóteses; o tempo e espaço; as metas; as atividades; a metodologia; os recursos humanos, didático-pedagógicos e tecnológicos; as ações; as disciplinas; as formas de registro e os momentos avaliativos.

É preciso organizar o tempo e espaço escolar, considerando que o Projeto Educomunicativo e todas as suas vertentes de atuação devem ser delineadas por arranjos abertos, criativos e participativos, ou seja, o educomunicador, os discentes, a família, a comunidade escolar e a sociedade são fundamentais em todo o processo. Essa abordagem participativa requer considerar a importância da gestão escolar, das diretrizes curriculares, o PPP da escola e suas expectativas educativas e os Projetos que tenham como característica "implementar procedimentos voltados para apropriação dos meios e das linguagens da comunicação por parte das crianças e dos jovens (SOARES, 2011b, p. 26).

Sobretudo, o tempo e espaço das aulas devem constituídos e direcionados de forma educativa e significativa, pois "é desse encontro de sujeitos à busca de significação dos significados, momento particular de ativação dos princípios da reciprocidade, ou da

retroalimentação, que os atos comunicativos ganham efetividade" (SOARES, 2011b, p. 64), conquanto sustentados pelo desejo de ensinar, aprender e comunicar coletivamente.

Após esse momento inicial, o *ato de tornar público a temática* em todas as instâncias da comunidade escolar favorece o diálogo e abre possibilidades de receber questionamentos, dúvidas, sugestões, ampliando reflexões e conceitos, além de promover o envolvimento da família e da sociedade. Essa perspectiva pretende "construir uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na escola e na comunidade" (HERNÁNDEZ, 1998, p. 13) para que sintam-se convidados a participar ativamente do processo que o grupo se propôs a empreender.

O educomunicador também poderá investir em *aulas exploratórias* e participativas, permitindo com que o processo educativo seja construído a partir das diversas possibilidades de aprendizagem, transformando diálogos unilaterais em bilaterais, relacionando ensino e aprendizagem, contemplando teorias e práticas, dando voz ativa aos envolvidos, fomentando a leitura crítica, potencializando o ecossistema comunicativo que dá base à escola, além de abrir espaços para as diferentes linguagens, incentivar o uso de instrumentos de comunicação, mídias e recursos tecnológicos. Contudo, é preciso considerar que as tecnologias e as mídias são aliadas do trabalho docente, e se bem (re)utilizadas podem contribuir para estabelecer diferentes e importantes conexões ao longo do Projeto.

Nesse percurso, o Educomunicador é orientador e facilitador de práticas interdisciplinares, constitui-se *mediador* na busca da informação e sua relação com a construção do conhecimento, disposto a contextualizar a situação-problema, ampliar conceitos de modo que dialogue com o universo cultural das crianças e jovens, considerando o entorno e a comunidade em que vivem. Para Orozco Gómes, o educomunicador deve aprender a ensinar e ensinar para transformar, constituir-se "provocador de experiências e de aprendizagens", já Soares (2011a) enfatiza que esse profissional é um animador cultural, mediador, gestor de processos comunicacionais e dos processos democratizadores da comunicação, inter-relacionando cultura, comunicação e educação. Nessa relação constitui-se gestor da comunicação no espaço educativo, voltado ao planejamento, execução e mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Nos Projetos Educomunicativos, a autonomia promove uma leitura crítica do mundo, visto que a *pesquisa individual* e o engajamento pessoal abrem precedentes para ampliar o repertório de modo que os envolvidos tenham consciência reflexiva do percurso de aprendizagem, garantindo a livre expressão, além de estabelecer voz ativa diante das diversas situações que se apresentem, pois ao estudar, pesquisar, explorar, os estudantes estarão diante

de desdobramentos que poderão contribuir para uma ampla discussão em sala de aula. Ao pesquisar individualmente e percorrer caminhos diferentes terão flexibilidade para tecer sua própria rede de significados, esse processo refere-se à

capacidade de saber fazer escolhas e de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos (BRASIL, 2011, p. 94).

Essa perspectiva ativa também poderá contribuir para elevar a autoestima das crianças e jovens, ampliando a disposição para buscar posicionamento no mercado de trabalho, buscar a resolução de problemas, elevar a capacidade criadora e um efetivo envolvimento em todas as fases do desenvolvimento do Projeto. A pesquisa individual também propiciará segurança para compartilhar descobertas, permitindo maior apropriação do conhecimento para o momento de *construção individual*. Nesse âmbito, o protagonismo juvenil é enfatizado ao desenvolver competências e habilidades para criar suas próprias narrativas, num percurso livre e criativo que tenha significado, pois a possibilidade de construção de conhecimentos abre um leque de caminhos para fomentar novas descobertas, especialmente porque

eles se abrem para a compreensão crítica da realidade social e ampliam seu interesse em participar da construção de uma sociedade mais justa, confirmando sua vocação pela opção democrática de vida em sociedade. Tudo isso porque a participação os levou a maior conhecimento e a maior interesse pela comunidade local, inspirando ações coletivas de caráter educomunicativo (SOARES, 2011a, p. 31).

Ao estabelecer processos dialógicos nos ecossistemas será possível criar um ambiente saudável e comunicacional, *promover e favorecer fluxos comunicativos*, evitando possíveis conflitos e tornando as aulas mais participativas, deste modo será possível "garantir o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos" (SOARS, 2014, p. 17), permitindo relacionar-se, como seres sociais, potencialmente envolvidos com a temática e a problemática do Projeto e cujos fluxos podem contribuir para que a escola torne-se um ambiente mais democrático e interativo, que possibilite a descentralização das vozes e dê espaço para *discussão crítica e coletiva*, evidenciando assim diferentes pontos de vista, pois o discente é estimulado a compartilhar seus trabalhos individuais com o propósito de posteriormente construir conhecimentos coletivamente.

Ao envolver-se com a *produção coletiva* é possível estabelecer relações interpessoais de parceria, cooperação e colaboração, pois o percurso educomunicativo do trabalho em equipe demanda comunicação, debate e democracia, formando cidadãos mais participativos e reflexivos e a interdiscursividade ao longo das ações é multivocal, permitindo alteridade e diálogo entre os vários discursos, constituindo-se de um palco de vozes que se comunicam (Soares, 2011b), visto que apesar da produção ser coletiva, respeita a trajetória individual de seus agentes. Essa proposta de trabalho em equipe também é apontada nos aportes metodológicos de Dewey (1979) e Hernández (1998) ao defender e valorizar a perspectiva de Projetos.

A *culminância* é o momento de apresentar a produção final, fase em que abre-se espaço para expor criações, comunicar descobertas, compartilhar dificuldades, sem focar "exclusivamente" no produto. O importante é abrir possibilidades de apresentar o processo à comunidade, pois ao compartilhar o Projeto o desafio é

pensar a mudança para uma educação cidadã, tendo em conta todas as partes, desde a família, o ambiente, os profissionais da educação e da direção da escola, aliando desenvolvimento cultural e econômico em vista de melhores condições para o ecossistema educacional e social (CORAZZA, 2011, p. 14).

A *avaliação coletiva* e a *auto-avaliação* deverão ocorrer em função dos objetivos inicialmente traçados, em um processo qualitativo que ocorrerá conjuntamente com/e pelos discentes. Nessa fase é preciso refletir sobre as ações, o processo, o resultado, garantindo a abordagem educomunicativa a que se propôs, "permitindo que o campo seja reconhecido, evolua e se legitime" (SOARES, 2011b, p. 27) na sala de aula, na escola e em seu entorno. A *avaliação recapitulativa* também faz parte desse processo, que é complexo e deve ser sistematizado com a avaliação inicial e formativa, pois é uma oportunidade em que pretende-se fazer uma síntese das ações, erros, frustrações, dificuldades, progresso, descobertas, satisfações, interesses, acertos e conceitos e trabalhos construídos "para comprovar se foram mantidas as mesmas concepções ou se foram modificadas" (HERNÁNDEZ, 1998, p. 96).

Finalmente, busca-se realizar coletivamente o *levantamento de sugestões para outras pesquisas*, enfatizando expectativas e contribuindo para possíveis e futuras intervenções, em uma abordagem que "faça sentido para os jovens, que os envolva no fazer educativo, que reúna profissionais qualificados e que faça da escola parte de um sistema de aprendizado em tempo integral" (SOARES, 2011a, p. 7).

Diante dos novos desafios da sociedade contemporânea, a Educomunicação e a implementação de Projetos Educomunicativos apresentam-se como cenário e possibilidade para nortear a prática pedagógica no cotidiano escolar, potencializando a construção de conhecimentos interdisciplinares em sala de aula, além de contribuir para "inaugurar posturas teóricas e práticas que se situam para além das tradicionais paredes paradigmáticas, reconceitualizando a relação entre comunicação e educação e direcionando-a para educação cidadã emancipatória" (SOARES, 2011b, p. 25).

Abordagem que está se solidificando a cada dia e mostrando-se eficiente ao ser acolhida por seus agentes. Nesse contexto, é possível consolidar a perspectiva de trabalho com Projetos Educomunicativos também na Educação Básica e assim atender à demanda de crianças e jovens inseridos no ensino fundamental?

É o que pretendemos dialogar no tópico a seguir.

5.2 Projetos Educomunicativos no Ensino Fundamental

Nos últimos anos os bancos de teses e dissertações das instituições de ensino superior têm apresentado um crescente número de pesquisas que abordam produções científicas e acadêmicas sobre o fortalecimento e solidificação da Educomunicação como área do conhecimento.

De acordo com Soares (2011), em entrevista ao site NET Educação, a Educomunicação apesar de visível, encontra-se em processo de identificação e reconhecimento, no entanto, a consolidação do conceito e seu reconhecimento pela academia e, agora pelas políticas públicas brasileiras, não fizeram mais que constatar um processo em andamento e que tem avançado de forma considerável.

A esse respeito, um ponto de referência são as pesquisas divulgadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³⁹ no portal IBICT. A escolha desse portal deu-se por tratar-se de um ambiente acessível, visto que é uma iniciativa que reúne em um único espaço teses e dissertações para disseminar e dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas Brasil e por pesquisadores brasileiros no exterior. Importa destacar, também,

³⁹ Busca realizada no portal da IBICT, incluindo teses e dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 31 de jan. de 2017.

que as investigações em torno da temática Educomunicação são recentes e estão concentradas nos últimos dez anos, período de legitimação estudos desse assunto no Brasil.

Ao mapear⁴⁰ essa base nacional de ensino e pesquisa com foco no objeto de estudo "Educomunicação", na última década, foram encontradas um total de 132 pesquisas, entre dissertações e teses doutoriais defendidas nos centros de pós-graduação do Brasil de 2006 a 2016, sendo 112 dissertações e 23 teses publicadas em doze anos, conforme o **quadro 03** a seguir:

Quadro 03 - Teses e Dissertações publicadas entre 2006 e 2016

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Dissertações	2	8	3	12	9	14	13	16	13	7	12	109
Teses	1	1	1	3	0	2	3	2	3	3	4	23

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados IBICT

Ao refinar a pesquisa, para a relação do termo "Educomunicação" com as vertentes "Projetos" e "Ensino Fundamental", foram identificadas 11 pesquisas desenvolvidas nesse mesmo período, sendo 9 dissertações e 2 teses (**conforme anexo 01**).

Por conseguinte, foi possível constatar que a última década tem evidenciando um crescente aporte teórico-metodológico sobre o conceito, trajetória e abrangência da Educomunicação, incluindo a implementação de Projetos Educomunicativos nos espaços educativos do ensino fundamental. A partir dessa abordagem apresenta-se brevemente a símula das produções defendidas e catalogadas no IBICT, contribuindo para legitimar e disseminar a Educomunicação no cenário brasileiro.

Os estudos foram selecionados com propósito de amparar teórica e metodologicamente a compreensão da temática a partir da problemática empreendida nesta pesquisa, abordando sua conceituação e intervenção sob a ótica da implementação de Projetos Educomunicativos. Vejamos:

A tese *"A Educomunicação nos Centros de Pesquisa do País: Um mapeamento sobre a produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do*

⁴⁰ O levantamento ocorreu a partir da busca *online* de pesquisas e experiências educomunicativas, produzidas em teses e dissertações de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* e posteriormente publicadas do IBICT. Brasil.

*campo*⁴¹", a pesquisadora Rosa Mara Pinheiro faz um mapeamento bibliométrico de pesquisas que abordaram o paradigma da Educomunicação e as produções acadêmicas desenvolvidas no ECA/USP e disponibilizadas no banco de teses da Capes entre os anos de 1998 - 2011. A investigação teórica está centrada em três estudos que desenvolveram pesquisas no âmbito da interface Comunicação/Educação: José Luiz Braga, Jorge Huergo e Ismar de Oliveira Soares. Quanto à Educomunicação, delineou seu arcabouço teórico entrelaçando à vertente "educação para a comunicação" sob o ponto de vista de educar para transformar ecossistemas comunicativos em ambientes de convivência mais abertos e democráticos. Destaca que a adoção e legitimação desse conceito no âmbito das políticas públicas em diferentes níveis, desde o municipal ao federal, e em programas de abrangência nacional comprovam a potencialidade de dialogar Educomunicação com as tradicionais áreas Educação e Comunicação sem a pretensão de estabelecer conflitos insuperáveis.

O levantamento da autora apresentou 97 teses e dissertações que têm contribuído para fundamentar o campo da Educomunicação, apontando conceitos, abordagens e autores de referência. Essa autonomia conceitual provocou uma repercussão positiva que se estabeleceu nos últimos anos a partir da implementação de Projetos, práticas, eventos, congressos, pesquisas, parcerias nas diferentes áreas, além de novos adeptos e defensores do conceito. Constatou que entre 2001 a 2006 o NCE prestou serviços de assessoria e consultoria para diferentes Projetos nas esferas municipal, federal e instituições privadas, considerando que essa perspectiva contribuiu para a realização de políticas públicas de Educomunicação, a exemplo a Lei Educom⁴². Em sua pesquisa a autora destaca ainda tensões, conflitos, pontos de convergências e influências que fundamentam, solidificam e fortalecem a Educomunicação em todo território brasileiro, ou seja, em dados quantitativos o Sudeste tem representando 82,8% das pesquisas, sendo que 74,6% está centrado no estado de São Paulo constituindo-se maior referência no assunto. A região Sul apresenta 8,1% com ênfase no Rio Grande do Sul e o Centro-Oeste com 6,6%, com destaque para o Distrito Federal; o Nordeste com 2,1% tem maior abrangência na Bahia, e o Norte com 0,3%, sendo destaque o estado do Amazonas. A

⁴¹ **Tese de doutorado:** desenvolvida por Rosa Mara Pinheiro, sob orientação do Prof.^o Dr.^o Ismar de O. Soares. **A Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo.** Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - 2013. Disponível em:http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_dc4eb8d7904e6de68bf61c9d904f9466. Acesso em: 10 de nov. de 2016.

⁴² **Lei Educom nº 13.941:** aprovada em 28.12.2004, que institui o Programa EDUCOM: Educomunicação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo na esfera Municipal. Acesso em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_dc4eb8d7904e6de68bf61c9d904f9466. Disponível em: 01 de jan. de 2017.

partir dos dados indicados pela autora pode-se inferir que São Paulo é um dos estados brasileiros com maior produtividade na área, constituindo-se pioneiro na consolidação de práticas educomunicativas. Segundo Pinheiro (2013) estudos apontam que a prática educomunicativa vem sendo consolidada e legitimada por autores de referência nacional e internacional, e isso não se limita ao espaço universitário, especialmente porque vem conquistando espaço, novas expectativas e outras áreas do conhecimento. Nos últimos vinte anos a Educomunicação vem conseguindo densidade própria e avançando consideravelmente para os estados brasileiros, o que demanda em um (re)pensar de sua inserção política.

Quanto à legitimidade da Educomunicação no Brasil, em termos de políticas públicas, Daniele Próspero (2013) traz contribuições em sua dissertação *"Educomunicação e Políticas Públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação"*⁴³. A autora enfatiza o paradigma educomunicativo, como prática social que contribui para mobilizar sistemas formais de ensino e fortalecer o protagonismo infanto-juvenil dos discentes. Neste sentido, destaca o Programa Mais Educação, realizado pelo MEC como referência de política nacional que dá base aos gestores que pretendem dar início a um processo local de fomento à educação pública integral, com isso analisa a contribuição da inserção da Educomunicação e sua ramificação nos macrocampos: Comunicação e Uso das Mídias, entre os anos de 2008 a 2011. Tem como proposta articular ações, projetos e programas entre Estados e Municípios da educação básica que estejam em consonância com o PPP da escola, com o propósito de ampliar o tempo, o espaço e as oportunidades educativas, garantindo às crianças e jovens o direito de aprender.

Neste sentido, apresenta iniciativas que se consolidaram a partir da elaboração, planejamento, implementação e avaliação de Projetos Educomunicativos, tais como o Programa *Nas Ondas do Rádio*, o Programa *Ampliar, Educom.rádio, Projeto Rádio pela Educação*, dentre outras propostas que a partir da abordagem educomunicativa têm

impacto direto num processo educativo que visa promover a educação integral: aumento de repertório cultural; desenvolvimento de competências comunicativas; aprendizagem de habilidade de leitura e escrita e maior compreensão pela comunidade local (PRÓSPERO, 2013, p. 205).

Os autores de referência na área são Adilson Citelli, Antônio Carlos Gomes da Costa, Cicília Peruzzo e Ismar Soares. Os estudos apontaram que "o programa é um espaço

⁴³ **Dissertação de mestrado:** desenvolvida por Daniele Próspero, sob orientação do Prof.^o Dr.^o Ismar de O. Soares. *Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação* Escola de Comunicação e Artes da Universidade (USP). 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_e39f3e1d64db083dd6ba1086ceee81d0. Acesso em: 11 de nov. de 2016.

promissor para a disseminação da Educomunicação na educação formal pelo seu alcance" (PRÓSPERO, 2013, p. 06), contudo, é importante considerar as especificidades de cada região, as orientações pedagógicas e filosóficas que adentram o espaço educativo das instituições e seus atores.

Ainda na abordagem sobre o rádio, Marques (2014), em sua dissertação "*Nas ondas do rádio-escola: a educomunicação conectando saberes na sociedade aprendente*", buscou descortinar as possibilidades de intervenção social para fortalecimento de ecossistemas comunicativos a partir da proposta do projeto de extensão intitulado "Nas ondas do Rádio" ocorrido na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Em sua pesquisa⁴⁴ buscou caracterizar painéis radiofônicos para produção de conteúdos curriculares educomunicativos no âmbito de formação universitária do curso de arquivologia, com vistas a disseminar e incentivar a emancipação humana. Destaca o rádio como recurso educomunicativo favorável à construção de uma sociedade aprendente, que possibilita a socialização de conteúdos de ensinos inovadores por meio de aprendizagens abertas, sobretudo "no que concerne à mediação tecnológica da educação, o desenvolvimento de um conhecimento autônomo e a formação crítica dos aprendentes" (MARQUES, 2014, p. 111).

A dissertação *O perfil e atuação dos/as comunicadores em projetos de Educomunicação dos movimentos populares*⁴⁵, autoria de Anderson Luiz Moreira (2012), teve como proposta investigar o perfil do comunicador que atua em movimentos populares a partir da interface 'educação e comunicação' em ações voltadas para adolescentes e jovens desenvolvidas além das práticas disseminadas nesses espaços. A pesquisa foi realizada no curso de 'Comunicação Popular' na Cidade Industrial de Curitiba da Universidade Federal do Paraná, percorrendo abordagens sobre os movimentos populares no Brasil, educação popular, comunicação popular e sua relação com a Educomunicação. A investigação contribuiu para "compreender quem são, como e com quais motivações atuam o comunicador e a comunicadora que desenvolvem suas ações na educação para a comunicação de adolescentes e jovens em movimentos populares nesta segunda década do século XX" (MOREIRA, 2012, p. 08), mas para efetivação de tal proposta dialógica é preciso construir um perfil ativo,

⁴⁴ **Dissertação de mestrado:** desenvolvida por Juliana Ferreira Marques, sob orientação do Prof. Dr. José Washington de Moraes Medeiros. **Nas ondas do rádio-escola: a educomunicação conectando saberes na sociedade aprendente.** Universidade Federal da Paraíba. 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB_d743b3b9a9f2161ced8d5bf5819c6b0c. Acesso em: 15 de fev. de 2017.

⁴⁵ **Dissertação de mestrado:** desenvolvida por Anderson Luiz Moreira, sob orientação de: Rosa Maria Cardoso Dalla Costa. **O perfil e a atuação dos/as comunicadores/as em projetos de Educomunicação dos movimentos populares.** Universidade Federal do Paraná. 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_445b5c907c546eb9b8a703054d960189. Acesso em: 02 de fev. de 2017.

reflexivo e discursivo, incentivando a formação, a mediação e abrindo possibilidades para novas propostas pedagógicas e interdisciplinares.

Segundo Moreira (2012, p. 93) "a Educomunicação revela uma riqueza empírica e teórica que torna a reflexão epistemológica acerca do campo uma exigência, uma necessidade premente", nesse aspecto a pesquisa aponta que sua implementação vem ocorrendo por profissionais formados e atuantes em suas áreas de origem, o que requer um (re)pensar constante sobre seu perfil, sua formação e sua atuação.

A respeito da formação continuada para atuar no âmbito educomunicativo, a dissertação *"Quem educará os educadores? A Educomunicação e a formação de docentes em serviço"*⁴⁶, descrita por Juliana Maria de Siqueira (2009), traz reflexões educomunicativas a partir das possibilidades e limites da formação continuada docente, com o propósito de promover uma ação transformadora em suas práticas de forma crítica e dialógica, a esse compromisso formativo inclui-se a inserção e incorporação dos meios de comunicação e linguagens no cotidiano escolar. A investigação apóia-se em teóricos como Giddens, Mártil-Barbero, Schon e Paulo Freire, que realizam um estudo de caso focalizando suas análises nas mediações culturais do Projeto Educomunicativo "Pedagogia da Imagem" promovido pelo Museu da Imagem e do Som da Rede Municipal de Campinas no período de 2006 a 2007. Aborda a formação como um fenômeno comunicativo que depende das relações estabelecidas entre os sujeitos efetivamente envolvidos nesse processo: o próprio educador, a comunidade escolar e seus pares, interlocutores que coletivamente constroem e integram o sentido de ser e estar nessa profissão.

Segundo Siqueira (2009, p. 11) a Educomunicação está "situada no campo que atravessa as áreas da Comunicação e da Educação", na medida em que a pesquisa tem compromisso ético e político com a promoção da autonomia dos sujeitos envolvidos com seu próprio processo educativo, apoiando-se na perspectiva da reflexibilidade, profissionalização e abordagem social da formação docente. A autora aponta que o projeto "favorece a conquista da autonomia pelo educador, não como indivíduo isolado, mas como rede articulada, fortalecendo-o na sistematização, defesa e legitimação de seus Projetos Educomunicativos". (SIQUEIRA, 2009, p. 332); com isso defende a formação continuada como um processo que possibilita rever as ideologias profissionais, redefinir a identidade docente considerando as

⁴⁶ **Dissertação de Mestrado:** desenvolvida por Juliana Maria de Siqueira, sob orientação de Adilsom Odair Citelli. **Quem educará os educadores? A Educomunicação e a formação de docentes em serviço.** Escola de Comunicação e Artes da USP em São Paulo - 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_7d95cbdc8d4f370d55e791cb29c0cc41. Acesso em: 01 de fev. 2017.

transformações que adentram o espaço escolar, além de promover um espaço participativo de encontros e trocas de saberes.

A exemplo da trajetória da Educomunicação no cotidiano escolar no ensino fundamental e Médio, por incentivo do Programa "Nas Ondas do Rádio", a dissertação *"Projeto Imprensa Jovem na Rede de Ensino Municipal de São Paulo: uma abordagem a partir da Educomunicação"*⁴⁷, que nos serve de inspiração, foi desenvolvida pela pesquisadora Kelly Victor (2014). Apresenta uma iniciativa eminentemente educomunicativa, desenvolvida nas escolas municipais de São Paulo, que teve como objeto de estudo o Projeto Imprensa Jovem, incorporado a partir dos objetivos elencados no referido programa. As diretrizes do projeto são impulsionadas por docentes e discentes, que elaboraram o material a partir de coberturas de cunho jornalístico, entrevistas e diálogos com a comunidade escolar e seu entorno. Para atingir maior abrangência utilizam-se de artefatos tecnológicos e comunicacionais que contribuem para a elaboração de conteúdos e reportagens para atender os objetivos traçados. A pesquisa é delineada a partir da consolidação do conceito de Educomunicação e sua relação com a pedagogia de projetos, as tecnologias de informação e comunicação e o Projeto Imprensa Jovem, sendo os principais teóricos Paulo Freire, Ismar Soares, Martín-Barbero, Moran, Kenski, Armando Valente e Maria Elizabeth Bianconcini. Para Victor (2014) a investigação confirma a promoção do protagonismo juvenil, o desenvolvimento de competências "leitora e escritora", a integração entre docentes, discentes e comunidade escolar, a efetivação da expressão comunicativa, além da consecução e legitimação de práticas educomunicativas no âmbito do projeto e no contexto educativo das escolas investigadas.

Soares (2015), em sua dissertação, analisa o documentário *"Linhas Orientadoras da Missão Educativa do Instituto das Filhas Maria Auxiliadora"*⁴⁸ sobre a contextualização e perspectivas da Educação Salesiana. A autora buscou aprofundar o contexto histórico e sociocultural da instituição, indicando os fundamentos interdisciplinares que constituem a abordagem teórica para a prática educativa. Neste sentido, a pesquisa considera os aspectos

⁴⁷ **Dissertação de mestrado:** desenvolvida por Kelly Victor, sob orientação do Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva. **Projeto imprensa jovem na rede de ensino municipal de São Paulo: uma abordagem a partir da Educomunicação.** UNINOVE (Universidade Nove de Julho) em São Paulo. 2014. Disponível em:http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_b50cc8fce21dcc1c231f14a2b545363a. Acesso em: 10 de nov. de 2016.

⁴⁸ **Dissertação de mestrado:** desenvolvida por Silvana Soares, sob orientação da Profª Drª Roseli Fischmann. **Contextualização e as perspectivas da Educação Salesiana a partir do documento das Linhas Orientadoras da Missão Educativa do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora.** Universidade Metodista de São Paulo. 2015. Disponível em:http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_58ab221d41d0d39f4e7984970b260f0a. Acesso em: 10 de nov. de 2016.

sociológicos, antropológicos, teológicos, pedagógicos, além das experiências práticas instituídas a partir da educação Salesiana, que pretende fomentar a formação integral a partir das dimensões culturais, evangelizadoras, sociais e comunicativas que fomentam bons cristãos e honestos cidadãos. Para tanto, o Projeto da Província Salesiana situa a educomunicação", como uma via privilegiada para atualizar o Sistema Preventivo" (SOARES, 2015, p. 70), pressupondo o resgate de jovens e o favorecimento de uma cultura comunicacional, ancorada na justiça e na paz.

No escopo dessas pesquisas, discutiu-se a efetivação da Educomunicação como importante área do conhecimento, com isso contribuiu para maior compreensão sobre a temática central desta investigação, que aponta a implementação de Projetos Educomunicativos nos espaços escolares. Mas de que forma essa abordagem é inserida na Educação Básica no contexto do ensino fundamental?

Foi justamente por essa trilha que o esforço desta pesquisa avançou, unindo fontes acadêmicas e práticas de diferentes experiências educomunicativas na tentativa de ampliar o diálogo entre as duas esferas, sobretudo a interação entre Educomunicação e Projetos de Trabalho, sobressaltando o ponto de encontro dessas duas áreas do conhecimento que caminhou eminentemente para a efetivação de Projetos Educomunicativos, propondo uma mudança na forma de (re)pensar e (re)significar o processo educacional, além de elucidar possíveis caminhos para o início dessas práticas no ensino fundamental.

Que contexto educativo é este? Como se organiza na legislação? Os docentes estão preparados para sua atuação?

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, destaca que o sistema educacional brasileiro compreende dois níveis: a Educação Básica que contempla a Educação Infantil, Fundamental e Médio; e o Ensino Superior. Em seu art. 22º, o documento salienta que a Educação Básica constitui-se caminho para "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

E é nessa perspectiva formativa que está inserido o ensino fundamental, constituindo-se direito humano obrigatório, gratuito e subjetivo que pretende promover educação de qualidade aos discentes, garantido o direito "à compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade" (art. 32), ênfase legal destacada nesse artigo que dá autonomia para instituição escolar compartilhar a missão de ensinar e educar com profissionais que estejam efetivamente

capacitados para tal abordagem, especialmente por contemplar a relação tecnológica e das artes aos princípios educativos, que certamente podem ser assumidas a partir de uma perspectiva eminentemente educomunicativa.

A resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010⁴⁹, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, que atualmente tem duração de nove anos, atende crianças e adolescentes de seis a quatorze anos de idade e com possibilidade de estender-se a todos aqueles que por algum motivo não tiveram condições de frequentá-lo na idade certa. Tais prerrogativas devem ser implementadas na organização curricular dos sistemas de ensino e das instituições escolares, contemplando "o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal" (CNE/CEB, Parágrafo único, 2010, p. 01), assegurando-lhe a construção de valores sociais, morais e culturais que constituem-se relevantes à sua formação e atuação no cotidiano escolar.

Ainda nessa vertente, o art. 6º da resolução aponta importância dos sistemas e das escolas nortearem suas práticas a partir de políticas educativas e ações focadas em princípios éticos, políticos e estéticos, ou seja, a partir dessa abordagem incentiva-se uma prática que pretende integrar dinâmicas formativas, o fortalecimento de vínculos, a liberdade de expressão dos jovens, o exercício democrático da cidadania e a visão crítica do mundo, sendo que tal perspectiva também pode ancorar-se em princípios educomunicativos, desde que haja intencionalidade.

Quanto ao currículo, o art. 9º destaca a importância de contemplar as "experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes". Ainda sobre o currículo, o art. 18º aponta que o ensino fundamental deve ser estruturado a partir de um projeto educativo que seja "coerente, articulado e integrado", de modo que sua abordagem educativa possa contemplar os diferentes contextos sociais nos quais o discente está inserido. Assim, diante da iminente necessidade de educar para viver socialmente a Educomunicação, como eixo interdisciplinar transversal⁵⁰ ao currículo é uma maneira de

⁴⁹ **Artigo 2º:** As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo CNE, para orientar políticas públicas educacionais, elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

⁵⁰ Esta inferência de transversalidade está contemplada tanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010), quanto na resolução CNE/CEB nº 4/2010.

trabalhar as disciplinas, as áreas do conhecimento e as temáticas sociais de forma integrada, pois sua abordagem convida a uma postura crítico-reflexiva diante do protagonismo juvenil e suas possibilidades de intervenção.

O art. 20º no §2º abre precedentes para a ampla participação dos profissionais da escola, dos discentes, da família e toda a comunidade nos processos educativos e na forma de implementá-lo no contexto escolar na medida em que essa flexibilidade dialógica permite maior interação entre os agentes e a sociedade local.

Em se tratando de PPP e Regimento Escolar, o art. 21º descreve o discente como "centro do planejamento curricular, que será considerado com sujeito que atribui sentido à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social", tornando-se evidente a importância da (re)organização curricular centrada no jovem, nas vivências e no entorno social.

A respeito do trabalho educativo no ensino fundamental o art. 22º salienta que deve focar "na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação", tornando-os produtores de cultura, informação e conhecimento, contudo, é preciso respeitar as diferenças e os diferentes níveis de aprendizado de seus atores, pois deste modo a abordagem educomunicativa irá se consolidar a partir de práticas dialógicas, participativas e interativas.

Já o art. 24º destaca a importância da integração curricular e sua vertente interdisciplinar, contribuindo para desenvolver "propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares" (§ 1º)", ou seja, desenvolver um trabalho educativo ancorado nas experiências vividas pelos discentes e sua comunidade. O parágrafo 2º exemplifica que essa abordagem pode se consolidar por meio de propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores, currículo em rede, propostas delineadas a partir de conceitos-chave ou conceitos nucleares e Projetos de Trabalho. A resolução também garante condições de trabalho, recursos e promoção de um ambiente de aprendizagem propício à construção do conhecimento (art. 26º) essenciais para a implementação de projetos.

Na sequência, o art. 28º faz menção à "utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo", condição que considera a escola

como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à: I - provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento a alunos; II - adequada formação do professor e demais profissionais da escola (CNE/CEB, 2010, art. 28).

É preciso que a instituição escolar esteja propícia a familiarizar-se com o uso que a vertente educativa faz das tecnologias, mídias e linguagens, promovendo ações de interesse da comunidade. E considerando que a Educomunicação, na esfera do ensino fundamental necessariamente faz-se presente, pode-se inferir que os Projetos Educomunicativos, por adentrar os propósitos educativos, tende a fazer parte do ecossistema comunicativo da escola, pois essa perspectiva está implícita no referido documento do ensino fundamental.

Em relação à linha de atuação docente que contempla esse nível de ensino, a LDB (BRASIL, 1996) em seu art. 62º destaca que a formação requer "nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental", ou seja, para lecionar da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental basta que o profissional tenha formação mínima em graduação/licenciatura, em curso reconhecido legalmente pelo MEC.

Partindo desse princípio, a imersão docente no ensino fundamental e a perspectiva de (re)significação das práticas pedagógicas a partir de uma abordagem educomunicativa apresenta desafios constantes, pois não basta necessariamente um curso de magistério e/ou licenciatura, seja em pedagogia ou em outras licenciaturas, é preciso acima de tudo intencionalidade educomunicativa. Contudo, para promover a formação de educomunicadores Soares (2011b, p. 83) defende que é preciso

Aprofundar, para tanto, a discussão sobre o perfil de formação e de atuação de novos profissionais das áreas relacionadas à comunicação (formação teórica em comunicação e suas linguagens; produção midiática, imprensa, audiovisual e digital; produção específica voltada para os jogos eletrônicos e o *design*, entre outras já parametrizadas pelas matrizes curriculares emergentes), à luz das reflexões que caracterizam a Educomunicação (SOARES, 2011b, p. 83).

Neste sentido formativo, a graduação em Educomunicação da ECA/USP tem como objetivo formar profissionais "em condições de contribuir para alcançar as metas da comunicação no âmbito do magistério, especialmente para atender a demanda no Ensino Médio" (SOARES, 2011b, p. 60). Isso inclui outras funções vinculadas também à demanda de outros níveis e/ou modalidades de ensino, entretanto, é preciso disposição para buscar formação que o qualifique permanentemente para implementar práticas educomunicativas.

Ao descortinar as possibilidades de intervenção da Educomunicação, os Projetos Educomunicativos apresentados a seguir são exemplos de ações desenvolvidas nos diferentes ecossistemas, acenando a relevância didático-pedagógica desse processo especificamente no ensino fundamental. Vejamos:

Terrazas (2006) em sua dissertação "*A dimensão pedagógica e comunicacional da festa junina nas escolas de Pilar: uma prática educomunicativa*" destacou o Projeto "Festa Junina nas Escolas de Pilar⁵¹". Resultante de uma prática educomunicativa realizada nas escolas de ensino fundamental em Pilar, no estado de Alagoas, teve como pressuposto dialogar a abordagem midiática e educomunicativa, ancorada na perspectiva da abordagem mediática, relacionando educação, comunicação e cultura. A intenção foi analisar a dimensão pedagógica e comunicacional desse evento que buscou ampliar a proposta do currículo a partir da valorização, preservação e difusão da cultura local, promovendo novos espaços pedagógicos midiáticos, além de ampliar a capacidade crítica dos discentes, desenvolvendo habilidades e tendências comunicacionais diante dos meios de comunicação. O Projeto enfatizou a importância da inserção das tecnologias de informação e comunicação na sala de aula do ensino fundamental, desta forma, foram realizadas ações interdisciplinares e educomunicativas, incluindo a linguagem audiovisual do vídeo documental e a exposição de fotografias, contribuindo para criação de espaços de ensino-aprendizagem.

Segundo a autora, a abordagem do Projeto emerge da necessidade "conhecer e aprofundar-se nas Políticas Públicas Educacionais que verse a mídia na escola" (TERRAZAS, 2006, p. 187), consequentemente, criou espaços propícios às narrativas surgidas na prática do Projeto, promovendo uma maior reflexão sobre a possibilidade de desenvolver habilidades e tendências comunicacionais no cotidiano escolar, além de promover a interação entre seus agentes e toda a comunidade, tornando-os sujeitos ativos, participativos e dialógicos.

Outro marco educomunicativo, o "Projeto Educomunicação pelas Ondas do Rádio"- Educom.rádio, foi implementado visando a prevenção, redução e combate à violência nas escolas públicas da cidade de São Paulo. Teve início em 2001 e atendeu a 455 escolas de ensino fundamental e foi traçado a partir da oferta de um curso educomunicativo, oportunizado a docentes, discentes e membros da comunidade educativa. Neste sentido, a dissertação "*A prática da mediação em processos educomunicacionais: o caso do projeto*

⁵¹ **Dissertação de mestrado:** desenvolvida por Salomé Magali García Terrazas, sob orientação de Moisés de Melo Santana. **A dimensão pedagógica e comunicacional da festa junina nas escolas de Pilar: uma prática educomunicativa.** Universidade Federal de Alagoas, em Alagoas. 2006. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAL_34ec94208e81fd4d45f6aae7c85a1e84. Acesso em: 03 de fev. de 2017.

*educom.rádio*⁵²", empreendida por Borges (2007), teve como meta traçar o perfil, compreender a ação, a prática da mediação, os conceitos formados e fundamentos educomunicativos que subsidiaram as ações dos agentes culturais envolvidos na proposta que envolveu a relação direta do projeto e seus cursistas.

De acordo com Borges (2007), o estudo comprovou que é possível renovar as práticas educativas clássicas e tradicionais que ainda imperam em grande parte das escolas que atendem esse nível de ensino, contudo, para que essa transformação ocorra é preciso possibilitar ações mediadoras capazes de promover ações efetivamente educomunicativas. O Projeto Educomunicativo Educom.rádio partiu de uma intervenção teórica e prática e que teve suas atividades encerradas em 2004, contudo, seu resultado "ultrapassou as fronteiras do próprio projeto, e permanece vivo e atuante, na ação e na reflexão de centenas de profissionais que levam consigo os princípios educomunicativos" (BORGES, 2007, p. 212).

No mesmo ano, o Projeto Educom.rádio⁵³ foi citado em outro estudo investigativo por Alves (2007) em sua tese "*Educom.rádio - uma política pública em Educomunicação*", constituída a partir do encontro entre as noções de política pública e extensão universitária, voltando-se especificamente para capacitar e orientar sujeitos integrantes do ensino fundamental da rede pública "facilitando a aquisição de conhecimentos e das habilidades indispensáveis para que promovam os diferentes modos de comunicação em sala de aula e no conjunto da prática educativa para a promoção da paz" (ALVES, 2007, p. 195). O projeto tornou-se uma política pública educativa que reuniu governo local, universidade pública e comunidade escolar, promovendo a formação de professores e estudantes do ensino fundamental para atuarem sob a perspectiva educomunicativa no espaço escolar.

Em 2009, outra pesquisa versou sobre o Projeto Educom.rádio⁵⁴, intitulada "Educomunicação e democracia na escola pública: o educom.rádio e o planejamento", a autora Borges (2009), teve como foco investigativo o conceito e a prática do planejamento sob a gestão participativa do conhecimento, tanto sob a perspectiva de elaboração do Projeto

⁵² **Dissertação de mestrado:** desenvolvida por Claudia Vicenza Funari Borges, sob orientação de Ismar de O. Soares. **A prática da mediação em processos educomunicacionais: o caso do projeto educom.rádio.** Escola de Comunicações e Artes em São Paulo - 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_bd0ff16a28804ede0f526bb69661234f. Acesso em 03 de fev. de 2017.

⁵³ **Tese de doutorado** desenvolvida por Patrícia Horta Alves, sob orientação de Ismar de O. Soares. **Educom.rádio - uma política pública em Educomunicação.** Escola de Comunicações e Artes em São Paulo. 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_908a669d862d898b835f8fd094b327e1. Acesso em: 06 de fev. de 2017.

⁵⁴ **Dissertação de mestrado:** desenvolvida por Queila Cristina Góes Borges, sob orientação de Ismar de O. Soares. **Educomunicação e democracia na Escola Pública: o educom.rádio e o planejamento.** Escola de Comunicações e Artes em São Paulo. 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_19bdca0baae1f8d115d59d4e4a86bcc0. Acesso em: 05 de fev. de 2017.

Educom.rádio, quanto como conteúdo previsto no cronograma de atividades do referido curso que foi constituído basicamente em três etapas: 1) introdução dos cursistas ao mundo da Educomunicação; 2) capacitação para mídia na escola e finalmente 3) planejamento educomunicativo. Para Borges (2009) a proposta era que a prática de planejar fosse delineada em consonância com o PPP escolar para que, de fato a abordagem educomunicativa pudesse se consolidar no cotidiano das escolas, adequando-se à realidade da comunidade local e características específicas de cada grupo. Para fundamentar os resultados foram analisadas as propostas de planejamentos elaboradas coletivamente por docentes, discentes e membros da comunidade escolar que estiveram envolvidos com as fases 6 e 7 do projeto.

A pesquisa apresentou argumentos teóricos e metodológicos que contribuíram para afirmar a importância do planejamento nas práticas e no projeto educativo como requisito fundamental para garantir o sucesso das ações educomunicativas, garantindo assim a coerência epistemológica e interna do uso do rádio ao longo do projeto, firmando-se também como processo cultural e educacional. Segundo Borges (2009, p. 237) "o rigor do planejamento facilitou o acompanhamento da aprendizagem, a garantia do respeito aos princípios da Educomunicação", além disso, destaca que

Um processo educomunicativo inicia-se com a intenção do educador quanto à formação do outro, ou seja, para planejar uma ação educomunicativa é preciso que o educador tenha claro o que deseja propiciar ao formando, considerando as experiências dos alunos, os diferentes saberes que eles possuem e as interações que estabelecem com a mídia (BORGES, 2009, p. 239).

Desta maneira Borges (2009) conclui apontando que o planejamento educomunicativo não se restringe apenas à vertente formativa da sala de aula ou do cotidiano escolar, mas perpassa também os vínculos humanos, a relação com recursos tecnológicas e mídias, a forma de gestão do processo de ensino-aprendizagem e as intervenções que têm como objetivo a formação e desenvolvimento dos sujeitos constituídos por sua diversidade cultural e social.

Oyamada (2010), em dissertação de mestrado *"Reflexos e reflexões do olhar. Caminhos para o resgate do humanismo e o projeto redes de sentido"*, propõe e implementa um site⁵⁵ constituído de um acervo de elementos comuns do dia a dia e que foram

⁵⁵ **Dissertação de mestrado:** desenvolvida por Alexandre Hiroki Miliorini Oyamada, sob orientação de Lucilene Cury. **Reflexos e reflexões do olhar. Caminhos para o resgate do humanismo e o projeto redes de sentido.** Escola de Comunicações e Artes em São Paulo. 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-26102010-010821/pt-br.php>. Acesso em: 15 de fev. de 2017.

transformados pelo autor em portas para a reflexão desencadeadas por situações cotidianas. Ao criar o site "Rede de Sentidos", o autor considera-o ferramenta viável de educomunicação, que contribui "para diagnosticar o problema do olhar, checar a capacidade de ver além das funções, do aparente, do superficial" (OYAMADA, 2010, p. 90), o qual pode ser replicado para instituições educacionais, constituindo-se um artefato tecnológico propício para atingir um processo mais reflexivo e humanizado de novos aprendizados.

Prandini (2013) em dissertação "*A cor na voz: linguagem e identidade negra em histórias de vida digitalizadas contadas por meio de práticas educomunicativas*", fez uma abordagem de cunho Educomunicativo⁵⁶, promovendo a criação de vídeos delineados a partir da narrativa audiovisual de histórias de vidas de jovens inseridos no contexto sociocultural brasileiro. O estudo parte da análise da linguagem e do discurso de processos de construção da identidade negra de jovens da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Nilce Cruz de Figueiredo, localizada na periferia de São Paulo. Ao longo do segundo semestre de 2012 foram realizadas estratégias e oficinas educomunicativas com grupos de jovens de uma mesma sala de aula, os quais foram capacitados para a criação de vídeos utilizando-se do *Digital Storytelling*, estratégia que contribuiu para narrar e digitalizar histórias que nessa abordagem investigativa serão contadas por meio de práticas educomunicativas, considerando suas dimensões individuais e sociais. A pesquisa apontou que a abordagem propiciou aos estudantes a criação de um ecossistema comunicativo, fomentado por ação educomunicativa de se autonarrar, percebendo-se como protagonista de sua própria história.

Diante dessa construção identitária, ao se integrar ao grupo de pertencimento ético e a "a cor da sua voz", o jovem interlocutor dá início a um processo de reconhecimento e conscientização quanto à si mesmo e sua inserção no grupo social, sobretudo o fato de "ser negro" na sociedade brasileira. O estudo foi consolidado a partir da relação dialógica entre três pilares: a área da linguagem e produção de sentido, a vertente educomunicativa e a identidade negra. Segundo a autora, a partir dessa convergência acredita-se que a "Educomunicação, pautada por uma abordagem de uso de narrativas autobiográficas, em um ambiente de construção coletiva, possa ser protagonista de um processo de construção de sentido identitário" (PRANDINI, 2013, p. 153).

⁵⁶ **Dissertação de mestrado:** desenvolvida por Paola Diniz Prandini, sob orientação de Maria Cristina Palma Mungoli. *A cor na voz: linguagem e identidade negra em histórias de vida digitalizadas contadas por meio de práticas educomunicativas*. Escola de Comunicações e Artes em São Paulo. 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_ace8cb5b3c11bdc6dbc5cab603039d77/Description#tabna. Acesso em: 03 de fev. de 2017.

Bueno (2013), em sua pesquisa "*Rádio Escola Roda Pião: comunicação, mídia e cidadania na prática pedagógica*", investigou o Programa Rádio Escola Roda Pião⁵⁷, um projeto iniciado em 1999 e promovido em escolas públicas e estaduais da cidade de Silvânia, localizada na região Sudeste do estado de Goiás. Teve como objetivo explicitar a relação intrínseca existente entre a tríade comunicação, educação e cidadania, considerando a visão de seus agentes, que envolve gestores, discentes e docentes atuantes no processo educativo e na constituição do ato comunicativo das escolas. De acordo com Lobo (2010), a proposta:

nasceu do desejo de inserir o rádio na escola e a escola no rádio. O rádio na escola porque ele faz parte do dia a dia das crianças, A escola no rádio, porque a comunicação precisa ser democratizada. A criança fazendo comunicação, sendo e produzindo notícia, inicia um novo modo de comunicar (LOBO, 2010, p. 15).

O Projeto tem como proposta principal o uso pedagógico da mídia rádio como estratégia de ensino-aprendizagem, estabelecendo suas ações a partir das seguintes vertentes: meio ambiente, cidadania, saúde e cultura, além disso, despertou nos jovens "o interesse pela leitura e pela escrita, estimula a autoestima das crianças, por meio da produção radiofônica" (BUENO, 2013, p. 80). Essa ênfase educomunicativa de ensino "contribuiu com os processos de ensino e aprendizagem de forma significativa, desenvolvendo a potencialidade dos alunos, diferentemente as estratégias tradicionais da sala de aula" (BUENO, 2013, p. 134). As tecnologias midiáticas contribuíram para que docentes, discentes e comunidade escolar, conscientes de seus direitos e deveres, pudessem participar ativamente na constituição do ato comunicativo. Contudo, apesar do êxito em suas ações o projeto teve suas atividades encerradas em 2011 pela falta de apoio.

Recentemente, em 2015, a pesquisadora Santos (2015) em dissertação denominada "*Educomunicação e a relação com o saber*", buscou investigar as condições em que ocorrem as práticas educomunicativas envolvidas no "Projeto Nas Ondas do Rádio"⁵⁸ em uma escola pública municipal de ensino fundamental II da periferia de São Paulo, considerando-se as interferências na interação entre docentes e discentes, a relação com o saber e nos modos de ensinar e aprender coletivamente. Constatou-se que tais experiências

⁵⁷ **Dissertação de mestrado:** desenvolvida por Divino Alves Bueno, sob orientação de Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues. **Rádio Escola Roda Pião: comunicação, mídia e cidadania na prática pedagógica**, na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia. 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_4d2cdc0d083b81b0c04b21888f1db8ac. Acesso em: 04 de fev. de 2017.

⁵⁸ **Dissertação de mestrado:** desenvolvida por Vânia Aparecida Ribeiro dos Santos, sob orientação de Luciana Maria Giovanni. **Educomunicação e a relação com o saber**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PSP_5957a1814fa99e310d170ca09a6fe0b2. Acesso em: 04 de fev. de 2017.

têm reflexos positivos no cotidiano da sala de aula, melhorando o rendimento escolar dos discentes e apreensão dos conteúdos escolares, ademais, apontou que "a consciência crítica e a criatividade dos alunos podem ser despertados com o uso dos instrumentos de comunicação, na medida em que os alunos passam a ler, interpretar e produzir suas próprias peças midiáticas" (SANTOS, 2015, p. 05). Os resultados apontaram que a vertente educomunicativa dinamizou o processo educativo e comunicativo da escola, melhorando a autoestima dos discentes e tornando-os mais receptivos à construção do conhecimento.

Com base nos caminhos e resultados aqui apontados em teses e dissertações publicadas na última década é possível destacar que os Projetos Educomunicativos empreendidos nesses referenciais puderam contribuir com a formação de sujeitos ativos e participativos, promovendo e facilitando ações educomunicativas.

Neste sentido, a seguir apresentam-se sugestões de ações propositivas interdisciplinares, a fim de contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido nos diferentes contextos educomunicativos no ensino fundamental.

5.3 Ações Propositivas Interdisciplinares

O efetivo diálogo entre Educomunicação e Projetos de Trabalho no cotidiano escolar do ensino fundamental, apresenta uma gama de possibilidades de atuação que podem concretizar-se através da implementação dos Projetos Educomunicativos e suas áreas de intervenção.

Para Aparici (2014, p. 32) a Educomunicação "apresenta uma filosofia e uma prática da educação e da comunicação, baseada no diálogo e na participação, que não exigem somente as tecnologias, como também uma mudança de atitudes e de concepção", isto porque postura requer ir além do isolamento entre temas e disciplinas, requer sobretudo uma difusão ampla de saberes e novos conhecimentos.

A construção desse ecossistema educomunicativo na escola demanda clareza conceitual, objetivos, metas, planejamento e avaliação das ações, requer sobretudo uma prática pedagógica focada na interdisciplinaridade e na dialogicidade educomunicativa.

O objetivo de propor ações propositivas interdisciplinares é para que a escola e o educomunicador, cientes de seu papel social, possam investir na implementação de Projetos fazendo uso de uma variedade de recursos tecnológicos e midiáticos, engajando os jovens em

propostas colaborativas, cooperativas e compartilhadas, tornando-os capazes de refletir criticamente e intervindo para melhorar sua própria condição de vida em sociedade.

Para implementar os Projetos no cotidiano escolar do ensino fundamental algumas ações interdisciplinares podem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo, contudo, é preciso ancorar-se em fundamentos, conceitos e apropriações educomunicativas delineados por áreas de intervenção, consolidadas pela inter-relação entre educação e comunicação.

A seguir são apresentadas ações propositivas que devem ser delineadas sob uma ótica interdisciplinar comprometida com a formação integral dos jovens, consolidadas a partir de áreas de intervenção social, sintetizadas por Soares (2011a) e Schaun (2002) e alocadas da seguinte forma:

Figura 07 - Áreas de intervenção social da Educomunicação



Fonte: Elaborado pela autora com base em Soares (2011a) e Schaun (2002).

A **Educação para a Comunicação** tem como objetivo formar receptores autônomos e críticos frente aos meios de comunicação, fomentando processos em que o

sujeito seja capaz de exercer práticas comunicacionais democráticas e libertadoras, utilizando-se ou não das tecnologias, incluindo "projetos que se caracterizam por implementar procedimentos voltados para apropriação dos meios e das linguagens da comunicação por parte das crianças e dos jovens" (SOARES, 2011b, p. 26).

Sugere-se, inicialmente, desenvolver atividades teórico-metodológicas sobre Educomunicação levando os envolvidos a compreender a importância do ato comunicativo, a exemplo disso pode-se propor uma roda de conversa em que essa temática seja amplamente dialogada. Ao educomunicador cabe a função de envolver os discentes na proposta de compreender a educomunicação e garantir os processos comunicativos que adentram a escola e seu entorno. Desta forma, deverá orientá-los no sentido de ampliar o diálogo de forma participativa e respeitosa, estabelecer regras de convivência e integração social, compartilhar experiências, privilegiar a participação coletiva, fomentar a expressão comunicativa entre seus agentes, estabelecer conjuntamente estratégias para promover uma leitura crítica e reflexiva das situações que se apresentem ao longo do Projeto, priorizando atividades e conteúdos articulados transversalmente com as mais diversas áreas do conhecimento. Para tanto, o educomunicador deve elaborar, organizar e implementar junto aos discentes, Projetos Educomunicativos interdisciplinares ancorados na proposta curricular da instituição, desenvolvidos na e para a comunidade escolar.

A **Mediação Tecnológica na Educação** aponta a importância do aparato tecnológico e sua utilização no espaço educativo, focando nos procedimentos e reflexões que possibilitam o processo de mediação da educação, tanto no ensino a distância quanto no presencial (SOARES, 2011b), daí emerge o papel do professor "mediador", responsável por estabelecer e ampliar a relação entre o estudante, o currículo, o entorno e seu universo cultural, considerando as diretrizes curriculares, o planejamento e o plano de aula a ser implementado ao longo da proposta do Projeto, privilegiando uma atuação humanizada e colaborativa, além de envolver a família e a comunidade local. O educomunicador deverá atuar como mediador dos recursos tecnológicos da informação e da comunicação, incentivando a inserção educomunicativa das mídias: TV, do celular, *tablets*, *notebooks*, computador, *internet*, *game*, fotografia, gravador de áudio e vídeo, dentre outros artefatos, orientando os envolvidos a utilizá-los de maneira crítica, além de otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Fischer (2001) defende que a TV poderá tornar-se recurso de aprendizagem significativa no contexto escolar, desde que seja bem compreendida em sua função e limitações pedagógicas. Já o vídeo pode ser utilizado na escola sob várias vertentes:

sensibilização, ilustração, simulação, conteúdo de ensino produção integrado ao processo avaliativo, vídeo-espelho, dentre outras alternativas (Moran, 2000). Ao utilizar a imagem e os meios audiovisuais com fins educativos será possível estimular os discentes a refletir sobre os conteúdos curriculares das diversas áreas do conhecimento, contribuindo para introduzir um assunto novo; ampliar a narrativa comunicacional a partir da linguagem conceitual, falada e escrita; despertar a curiosidade; motivar a descoberta de novos temas; além de facilitar o desejo de pesquisa dos discentes a fim de aprofundarem-se na temática proposta. Ainda sob essa vertente, Moran (2000) aponta que TV e vídeo estão intimamente ligados, partem do concreto, visível, do imediato e próximo da realidade, sobretudo ambos envolvem um contexto de lazer e entretenimento que adentra a sala de aula, isso porque é preciso "aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico" (MORAN, 2000, p. 37), tais possibilidades educativas estão em consonância com a perspectiva participativa, dialógica e emancipatória que está inserida na abordagem educomunicativa.

Quanto às tecnologias móveis (celulares, *tablets*), Higuchi (2011, p. 15) destaca que ao utilizar os dispositivos móveis na escola cresce "a necessidade de criar ou adaptar práticas de ensino a este novo ambiente educacional, em que educação e tecnologia se relacionam e interconectam", resultando em maior participação e envolvimento dos discentes em situações de ensino-aprendizagem.

Moretto (2015) apresenta algumas alternativas educativas que podem contribuir com esse processo: envio de torpedos educativos para promover a comunicação, fotografia amadora para exposição e leitura de imagens, jovens cineastas e radialistas que utilizam o áudio e o vídeo para elaborar documentários, gincanas com *QR Code Reader*⁵⁹ que desafiem os discentes a construir seu percurso de ensino-aprendizagem, aprender novos idiomas, brincadeiras diversas com o uso didático do cronômetro, calendário, e das horas e da calculadora, estimulando a elucidar contas matemáticas, além do uso de bloco de notas para orientar nas tarefas.

As mídias interativas e comunicacionais abarcam uma infinidade de possibilidades midiáticas à disposição da educação (*websites*, *videogames*, *softwares*, aparelhos, serviços digitais, TV interativa, realidade virtual, realidade aumentada, etc.), reiterando que o educomunicador

⁵⁹ **QR Code Reader:** aplicativo que faz a leitura de códigos "código de barras em 2D", na internet há dispositivos que permitem criar seu próprio código.

há que estar aberto às reflexões sobre os impactos das mídias no cotidiano escolar das pessoas e dos grupos sociais. Ele deve ser promotor de uma comunicação democrática nos níveis e âmbitos das ações humanas, possibilitando também uma visão crítica de todo o processo e ato de comunicar (CAMARGO, *et al.*, 2014, p. 288).

Neste processo comunicativo, o uso direcionado do computador na escola é forte aliado às práticas educomunicativas, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao uso da *internet* para criar e compartilhar conteúdos educativos, Santos (2014) destaca que o *blog*, que em sua prática e estrutura apresenta elementos que viabilizam sua proposta como ação educomunicativa, é uma ferramenta para compartilhamento de informação e interatividade. Assim, propor a criação de uma página virtual no espaço escolar tem como objetivo apresentar aos jovens um artefato que possibilitará a comunicação, a participação e a interação entre discentes e seu contexto educativo, cultural e social.

Sob um viés educativo pode-se destacar o *fanzine* como recurso midiático alternativo ao educador, impresso de forma artesanal e de baixo custo para a escola. Lourenço (2006) define o *fanzine* como

publicação impressa que se aproxima de um jornal ou revista, porque utiliza de técnica de edição, editoração, diagramação, impressão, distribuição e, às vezes, até publicidade, até publicidade, embora não trabalhe com a mesma formalidade, nem pretensões editoriais dos grandes meios de comunicação impressa (LOURENÇO, 2006, p. 02).

Essa ferramenta de comunicação permite publicações impressas de pequena tiragem, além disso, sua liberdade de criação editorial possibilita expressar ideias, opiniões e pensamentos sem restrições, seja pela proximidade entre os agentes com as temáticas propostas pelo currículo escolar, seja pelo formato criativo e atraente de sua publicação.

A **Expressão Comunicativa Através das Artes** está centrada no potencial comunicativo, criativo e emancipador proveniente das expressões, linguagens e manifestações artísticas, a essa vertente incluem-se as práticas a serviço da arte-educação, seja através do cinema, música, dança, poesia, teatro, fotografia, dentre outras possibilidades que elevam na escola o "potencial comunicativo da expressão artística" (SOARES, 2011a, p. 48) por meio da linguagem verbal, escrita, gestual ou corporal, incluindo possibilidades que fomentem a livre expressão, a integração e a interação humana.

Mogadouro (2011), ao considerar a aproximação entre cinema e educação sob uma vertente educomunicativa, entende que "o cinema faz papel de desordeiro, no sentido da

abrir a escola para o mundo da arte e da cultura", levando em consideração o ambiente escolar em sua plenitude, não podendo limitar-se apenas ao contexto da sala de aula.

Já a educação musical é um campo propício para o desenvolvimento da prática pedagógica, "uma vez que os discentes se envolvem com a música sendo esta socializada por meios eletrônicos e com grande participação das mídias" (BUENO, 2010, p. 12), é neste contexto que as possibilidades educomunicativas e interdisciplinares tornam-se propícias para sua efetivação no currículo.

Para Verderi (2009) a dança no ambiente escolar deve possibilitar oportunidades para que o discente seja capaz de desenvolver e ampliar os domínios do corpo humano e suas estruturas corporais. Já no âmbito educomunicativo é uma forma de promover na escola e seu entorno atividades que estimulem a ampliação das relações sociais, a livre expressão comunicativa, a arte, a construção coletiva de novos significados e a participação mais efetiva da comunidade local e da sociedade.

A poesia na escola é uma alternativa educomunicativa para estimular a arte, o aprimoramento do potencial criativo, a percepção do mundo, a sensibilidade, as múltiplas linguagens, a criatividade e a livre expressão. Para Antunes (2000) ao trabalhar a arte por meio da poesia "quanto mais se misturam mídias e criatividade, mais os sentimentos se interligam, enriquecendo as possibilidades de interação", essa vertente também pode se consolidar por meio da literatura, prosa, prosa e verso.

Propor a arte teatral na escola é uma forma de promover por meio do trabalho pedagógico: a socialização, o diálogo, a criatividade, a coordenação, o entretenimento, a memorização, a linguagem artística e corporal, o vocabulário e muitas outras formas de ensino-aprendizagem que são propiciadas por recursos diversos, tais como máscaras, fantoche, varas, bonecos, sombras, atores, etc. Bourdieu (1998, p. 41-42) defende que "em todos os caminhos da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social", com isso espera-se que o ambiente educacional possa incorporar aos jovens uma condição de pertencimento e estabilidade, para que sejam capazes de construir e compartilhar suas dúvidas, sentimentos, opiniões e especialmente suas produções.

O uso da fotografia na escola se tornará possibilidade educomunicativa se "for inserida na sociedade e na instituições de ensino através de uma ótica humana, cultural, emancipatória e igualitária" (BUENO, 2012. p. 77), pois poderá fomentar experiências significativas do estudante com a arte e a comunicação visual, construindo narrativas por intermédio da produção e da fruição estética e ética da imagem fotográfica.

Outras possibilidades criativas podem consolidar as ações nos Projetos Educomunicativos nas escolas, dentre elas destacam-se: grafite, circo, mímica, pintura, desenho, gravura, escultura, arquitetura, moda, decoração, paisagismo e culinária, incluindo as artes midiáticas como: novela, vídeos, publicidade, diagramação, arte digital, histórias em quadrinho, desenho animado, computação gráfica, animações, criação de games, etc.

A **Pedagogia da Comunicação** contempla a educação formal que abarca o ensino escolar e a construção do conhecimento, na medida em que dedica-se ao cotidiano escolar como um todo, incluindo a concepção didática, as ações de seus agentes - discentes e docentes - optando, quando conveniente, por atuar na perspectiva de Projetos (SOARES, 2011a). Inovar constantemente os processos e as propostas de ensino-aprendizagem inseridas no currículo escolar utilizando-se de recursos dialógicos que podem contribuir para potencializar a prática pedagógica educomunicativa e promovendo momentos de pesquisa individual e coletiva, provocar o diálogo, estimular a troca de experiências, mediar resolução de problemas e incentivar descobertas inseridas na construção ativa do conhecimento. Para tanto, sugere-se que a escola esteja flexível para criar e implementar a rádio e o jornal como possibilidade interativa de "multiplicação da ação dos agentes" (SOARES, 2011a, p. 48).

O rádio na escola constitui-se recurso educativo propício para consolidar habilidades e competências comunicacionais, evidenciando a interdisciplinaridade inerente à abordagem dos Projetos Educomunicativos. O rádio na escola "é capaz de se tornar um meio transformador da realidade, tendo em vista que pode ser visto como uma fonte de propagação do discurso democrático, fomentando a liberdade de expressão dos envolvidos com a instituição escolar" (RODRIGUES, 2014, p. 15).

Outrossim, contribuindo para tornar público os trabalhos educativos, incentivar a exposição de ideias, fomentar o protagonismo juvenil por meio da comunicação oral, produções culturais, convivência e elaboração de trabalhos em grupo, considerando as diferenças, os níveis de conhecimento e os ritmos de aprendizagem de seus agentes.

Para Miranda (2007), o jornal constitui-se estratégia de educomunicação que poderá apresentar benefícios que vão além de melhorar a escrita dos jovens e seu processo de alfabetização, sendo que uma de suas empreitadas é torná-los protagonistas "formadores de opinião". Produzir o jornal no âmbito escolar, virtual ou impresso, é uma forma de desenvolver a produção textual, incentivar a prática da leitura e abordar a transversalidade dos temas imersos no Projeto Educomunicativo, contribuindo para divulgar e publicar atividades culturais e didático-pedagógicas desenvolvidas entre as disciplinas curriculares.

Outro exemplo de recurso educativo e comunicativo bem parecido com o Jornal na escola é a proposta do jornal mural, que segundo Souza (2011) destaca-se com meio educomunicativo e sociocultural que contribui para a apropriação de novos saberes voltados à perspectiva de interação homem-meio. Por ser dinâmico, torna-se uma possibilidade de construção coletiva construída pelos estudantes e exposto cotidianamente no mural da instituição, contribuindo para informar e divulgar acontecimentos ocorridos ou que irão ainda acontecer no projeto, na escola, na comunidade, na sociedade e no mundo.

A **Reflexão Epistemológica** promove uma sistematização acadêmica metodologicamente constituída, a fim de compreender a inter-relação entre comunicação e educação como um fenômeno cultural emergente, proporcionando reconhecimento, evolução e legitimação da Educomunicação, mantendo "a coerência entre teoria e prática" (SOARES, 2011a, p. 48), espera-se que o educomunicador envolva seus agentes na descoberta e compreensão dos conceitos, valores e objetivos metodológicos do processo de construção do conhecimento sobre o campo. Para essa vertente epistemológica sugerem-se atividades e recursos que proporcionem uma leitura divertida, potencializando a linguagem visual e verbal das crianças e jovens, fomentando divulgação criativa de informações e novos conhecimentos sobre a temática. Para tanto, poderá utilizar-se de uma variedade de recursos, tais como crônicas, paródias, caricaturas, *charges*, *cartums*, tirinhas, história em quadrinhos e narrativas que podem contribuir para desenvolver a consciência crítica e reflexiva dos estudantes diante dos fatos cotidianos, além de aprimorar a criatividade humorística, permitindo trabalhar a expressão artística e comunicacional no cotidiano escolar e seu entorno.

A **Gestão da Comunicação** nos espaços educativos foca em desenvolver agentes voltados para planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos que viabilizem ecossistemas comunicativos imersos de perspectiva cultural, educativa e comunicacional, seja nos programas escolares formais ou não formais, sugerindo o aporte de um profissional que atue como gestor, coordenador, disposto a motivar e suprir as limitações do processo. Essa área pretende não apenas motivar o educomunicador na escolha da "melhor opção em termos das áreas de intervenção, mas também suprir as necessidades do ambiente no que diz respeito aos espaços de convivência e às tecnologias necessárias" (SOARES, 2011a, p. 48), criando e mantendo espaços que permitam maior relação didático-pedagógica entre comunicação e educação, contribuindo para gerar informação e conhecimento sobre comunidade escolar e seu entorno.

Considerando a potencialidade das áreas de intervenção social, pensadas e promovidas para a elaboração, desenvolvimento e implementação dos Projetos

Educomunicativos no âmbito do ensino fundamental, pode-se inferir que essa multiplicidade de atividades desenvolvidas de forma sistematizada e interdisciplinar, poderá contribuir para nortear a prática pedagógica docente. Contudo, importa destacar que tais ações podem ser implementadas em apenas uma área ou simultaneamente em diversas delas, de maneira paralela ou em sequência, variando de acordo com o planejamento, os recursos disponíveis, o ambiente, o espaço e tempo de duração, incluindo a equipe envolvida no Projeto.

Por fim, a proposta de ações propositivas ancoradas nas áreas de intervenção social ficaram sintetizadas conforme destaque na **figura 08**:

Figura 08 - Infográfico⁶⁰ - Ações propositivas interdisciplinares



Fonte: Elaborado pela autora.

60 **Figura 08:** Infográfico elaborado pela autora por meio do recurso digital *Tagul Word Cloud Art*. A representação visual culminou na criação dessa nuvem de palavras em torno das ações propositivas interdisciplinares. Disponível em: <https://tagul.com/cloud/4>. Acesso em 07.02.17.

Acredita-se que as ações propositivas a serem desenvolvidas no cotidiano escolar devem ser construídas com objetivos e metas bem definidas, os processos devem ser sistematizados, participativos e dialógicos, mantendo o potencial educativo dos ecossistemas comunicativos, assim cada uma dessas áreas com suas características e especificidades podem ser assumidas de forma interdisciplinar, que em uma vertente didático-pedagógica permitirá a todos os envolvidos atuarem de forma organizada, intervindo no sentido de promover a consciência crítica, além de fortalecer a perspectiva dos Projetos Educomunicativos do ensino fundamental.

7 TECENDO CONSIDERAÇÕES

A comunicação, se faz cada vez mais presente no cotidiano educacional e progressivamente essa realidade demanda (re)avaliar as perspectivas que adentram a sala de aula, a prática pedagógica docente, a escola e a relação com seu entorno, em favor de uma dialogicidade baseada em projetos que tem evidenciado que a interface comunicação/educação é possível e pode resultar em uma abordagem educomunicativa que traga contribuições práticas e positivas ao cenário do ensino fundamental

Incontestavelmente, refletir sobre a (re)significação da prática pedagógica docente requer flexibilidade para re(avaliar) constantemente as metodologias que orientam suas ações. Diante disso, o caminho investigativo foi movido pela seguinte questão norteadora: *quais as possíveis contribuições conceituais do encontro entre Projetos de Trabalho e Educomunicação para a prática pedagógica docente no ensino fundamental?*

Com o propósito de responder a essa problemática, a pesquisa foi construída com objetivo de analisar as possíveis contribuições conceituais do encontro entre a perspectiva dos Projetos de Trabalho e a área Educomunicação para o ensino inerente à faixa etária proposta neste estudo, por este motivo foram desbravados os seguintes objetivos específicos:

- investigar os pressupostos teórico-metodológicos dos Projetos de Trabalho, como possibilidade para (re)significar a prática pedagógica docente;
- aprofundar o conceito e fundamentos da Educomunicação, apresentando o diálogo entre comunicação e educação;
- delinear um ponto de encontro entre Projetos de Trabalho e Educomunicação.

Para cumprir esse desafio implícito nos objetivos, a pesquisa contemplou um breve panorama sobre Projetos de Trabalho, enfatizando a questão em torno da (re)organização curricular, sistematizado de forma interdisciplinar e relacionando-os às diferentes áreas do conhecimento. Uma alternativa exposta foi a apropriação da transversalidade dos temas (PCNs, 2002) para assim integrar conceitos, conteúdos e saberes, porém, é preciso alertar que tal proposta somente será significativa se a estruturação curricular aproximar-se da vida prática dos discentes, ou seja, é preciso considerar temas e problemas relevantes aos envolvidos e que estes sejam assumidos por todos.

Porquanto, a análise da literatura mostrou que ao longo dos anos o conceito de "projeto" passou por diferentes roupagens e, consequentemente, recebeu várias

denominações, no entanto, a abordagem em torno dos "Projetos de Trabalho" configurou-se mais relevante para esta pesquisa, pois constitui-se uma postura educativa que fomenta reflexões coletivas consolidadas a partir de situações reais. Neste sentido, procedimentos e passos para sua elaboração foram supracitados como fio condutor, a fim de contribuir com a prática pedagógica. Porém, importa destacar que não existe fórmula infalível para sua concretização, pois cada projeto é único e essa exclusividade requer considerar as características, as especificidades, o ambiente educativo, a realidade escolar e seus protagonistas.

No que se refere à elaboração de estratégias de ensino por Projetos de Trabalho é preciso considerar que sua abordagem focalize práticas reflexivas, interativas e articuladas à dinâmicas comunicativas. Essa relação dialógica poderá apresentar-se por meio de possibilidades educomunicativas, imbricadas por inovações tecnológicas e midiáticas que adentram cotidianamente o ambiente educacional e por isso recomenda-se que seus agentes estejam preparados para um pleno domínio das vertentes teóricas, científicas e tecnológicas, para assim estarem aptos a compreender os processos educativos e comunicativos que permeiam esse direcionamento educativo.

Diante desse pressuposto, também foi realizada uma análise teórica sobre Educomunicação e seus fundamentos. Historicamente, a comunicação está inter-relacionada à educação e condicionada a fazer parte do cotidiano escolar, contudo, somente cumprirá seu papel educativo se estiver imerso em um ecossistema comunicativo que viabilize ações participativas, interativas em que se promova cotidianamente o diálogo entre a comunicação e a educação. Para ressaltar essa possibilidade verificou-se que existe amplitude no que concerne à temática e também avanços significativos em nível mundial, novas parcerias, visibilidade em pesquisas acadêmicas, notoriedade no ambiente educativo e instituições de ensino superior, perfazendo assim, um percurso promissor.

Outro ponto constado foi que a inserção de práticas educomunicativas no contexto educacional requer constante reorganização do trabalho educativo, resgatando a importância da escola na formação de crianças e jovens, de acordo com uma premissa norteadora que envolva parceria constante entre discentes, docentes, gestores, comunidade escolar e sociedade, cada um com suas características e especificidades, igualmente protagonistas neste percurso. Pode-se afirmar que essa parceria sugere repensar as formas de ensinar e aprender, as metodologias, a estruturação do trabalho pedagógico, as condições de atuação docente e as relações estabelecidas ao longo do processo educativo, considerando as situações dialógicas e

comunicativas que apresentam-se ao longo da vida escolar e que se estendem para além da sala de aula.

Ainda, o descortinar do aprendizado demonstrou que a Educomunicação, enquanto área do conhecimento, apresenta diferentes formas de intervir socialmente, pois à medida que impulsiona a autonomia e o protagonismo juvenil, também promove uma postura dialética entre ensinar e aprender, fortalece a livre expressão, solidifica as bases das relações interpessoais e democratiza o conhecimento. Esta dinamicidade apontou para a possibilidade de inter-relacionar conceitualmente o referido campo com a perspectiva dos Projetos de Trabalho.

Ressalta-se, diante do exposto, que o encontro conceitual entre Projetos de Trabalho e Educomunicação ascendeu a possibilidade de elaboração e implementação dos Projetos Educomunicativos que podem favorecer os fluxos comunicativos no cotidiano escolar. Esse encontro conduziu a pesquisadora a sugerir uma (re)significação da prática pedagógica docente delineada por um olhar interdisciplinar e propor uma mudança no ecossistema comunicativo da escola, na forma de (re)pensar e (re)significar o processo educacional, elucidando possíveis caminhos para inserir tais práticas no ambiente em que estão inseridos os discentes do ensino fundamental.

Para tanto, teses e dissertações foram devidamente exploradas com objetivo de amparar teórica e metodologicamente a compreensão da temática e a partir disto pôde-se constatar as vantagens em assumir pedagogicamente os Projetos Educomunicativos destacando-se como prática que potencializa o ambiente educativo.

Face aos resultados obtidos, os Projetos Educomunicativos constituem-se estratégia educativa que justifica-se por fortalecer ecossistemas abertos, flexíveis e criativos, contribuindo para integrar o cotidiano escolar envolvendo a todos para que, deste modo, possam agir coletivamente para melhorar sua própria qualidade de vida. A partir dessa demanda, foram percorridos conceitos, orientações e estratégias sistematizadas a fim de subsidiar intervenção prática do educomunicador no âmbito do ensino fundamental, ampliando seu papel de mediador tecnológico. Entretanto, faz-se imprescindível respeitar o ritmo, o estilo de aprendizagem, o repertório social e cultural, as limitações e potencialidades dos envolvidos.

Recomenda-se que para inserir Projetos Educomunicativos é preciso consonância com as diretrizes curriculares contidas do PPP da escola, o planejamento e o plano de aula. Outro apontamento, diz respeito à intencionalidade educativa, constituída a partir dos

princípios da cidadania, considerando as diferentes linguagens e a diversidade de recursos disponíveis para sua implementação.

Quanto às orientações, destaca-se que a articulação prática dos Projetos Educomunicativos, deve ser ancorada nos princípios da interdisciplinaridade, perpassando conteúdos, áreas e programas educativos, além de abrir possibilidades estratégicas para a transversalidade dos temas, utilizando-se das tecnologias para mediar conflitos e estabelecer relações dialógicas que incentivam novas (re)construções.

Diante do exposto, a fim de atender a demanda de crianças e jovens inseridos nesse nível de ensino, os Projetos Educomunicativos apresentam-se como estratégia que pretende contribuir efetivamente com a prática pedagógica, importando destacar que a inserção dessas práticas não podem se consolidar a partir de moldes preestabelecidos.

Com base nos caminhos e resultados apontados na pesquisa, foi possível constatar que os Projetos Educomunicativos potencializam a formação de sujeitos ativos e participativos. Neste sentido foram sugeridas ações propositivas interdisciplinares que podem constituir-se com base para os princípios das áreas de intervenção social da Educomunicação, acenando a relevância didático-pedagógica desse processo especificamente no ensino fundamental.

Destarte, é preciso alertar a importância de ancorar-se em conceitos, fundamentos e apropriações consolidadas pela inter-relação entre educação e comunicação, envolvendo seus agentes em ações colaborativas, cooperativas e compartilhadas. A priori, é preciso flexibilidade para inovar processos comunicativos, (re)pensar metodologias, rever o planejamento, (re)construir estratégias de ensino, selecionar atividades que focalizem a interação e o diálogo, fomentar avaliação permanente, permitindo sinergia entre teorias e práticas, ensino e aprendizagem, comunicação e educação, sobretudo, conduzidas em direção a um movimento construído coletivamente por seus agentes.

A pesquisa demonstrou um espectro amplo de desafios a serem enfrentados nesse processo, ou seja, a instituição escolar deve atentar-se às transformações que adentram a sociedade da informação e impactam no cotidiano escolar. Ao Educomunicador, recomenda-se preparação para superar abordagens dos sistemas tradicionais de ensino, que por vezes constituem-se ultrapassadas, compartmentadas, excludentes e que não acompanham as inovações, adotando a perspectiva de transmissão unilateral do conhecimento, além de impedir seus atores de transitar pelos meandros de uma sociedade cada vez mais midiática, dialógica e participativa.

À guisa de conclusão, enfatiza-se que é preciso avançar em novas linhas de pesquisa, propiciando ao docente formação que complemente os saberes adjacentes à Educomunicação e sua perspectiva prática e assim, como possibilidade de trabalho futuro, pretende-se aprofundar o estudo das temáticas relativas à implementação de Projetos Educomunicativos para o ensino fundamental, além de caminhar na direção de investigar mais a fundo as propostas imbricadas nesse tema e que se relacionem aos cursos de formação.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. H. **Educom.rádio:** uma política pública em Educomunicação. Tese. Escola de Comunicação e Artes/USP. São Paulo, 2007.

ANDRADE, L; ROMANCINI, R. **Educomunicação e Pedagogia de Projetos:** abordagens e convergências. In Intercom, XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba. 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2730-2.pdf>. Acesso em: 06 de jan. de 2017.

ANTUNES, A. Sobre a origem da poesia. In **12 Poemas para dançarmos**. São Paulo: 2000.

APARICI, R. (org). **Educomunicação:** para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. 328 p.

BATISTA, S. **Um diálogo entre comunicação e educação:** a formação inicial de professores em sociedades midiáticas. Tese. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012. 220 p.

BEHRENS, M. A. **A formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1998. 252 p.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

_____. **Paradigma da Complexidade:** metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____; FLACH, C. R. de C. **Paradigmas educacionais e sua influência na prática Pedagógica.** In VIII Congresso Nacional de Educação. EDUCERE, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/541_365.pdf. Acesso: em 16 de nov. de 2016.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014. 159 p.

BORGES, C. V. F. C. **A prática da mediação em processos educomunicacionais:** o caso do projeto educom.rádio. Dissertação. Escola de Comunicações e Artes. São Paulo. 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_bd0ff16a28804ede0f526bb69661234f. Acesso em: 03 de fev. de 2017.

BORGES, Q. C. G. **Educomunicação e democracia na Escola Pública:** o educom.rádio e o planejamento. Dissertação. Escola de Comunicações e Artes. São Paulo. 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_19bdca0baae1f8d115d59d4e4a86bcc0. Acesso em: 05 de fev. de 2017.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: ____ NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 16/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. MEC/SEF. 3ª ed. Brasília: A secretaria, 2011.

BUENO, A. Cedeca Interlagos: fotografia e educomunicação para o desenvolvimento humano. **Revista Comunicação e Educação**. nº 1, 2012. Disponível em: <http://revistas.usp.br/comueduc/article/view/69253/71712>. Acesso em: 22 fev de 2017.

BUENO, P. A. **A educomusicalização na educação musical e seu impacto na cultura**. Dissertação. Universidade Federal do Paraná. 2010. Curitiba. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/25012/Dissertacao_Paula_Reis.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 de fev. de 2015.

BUENO, D. A. **Rádio Escola Roda Pião**: comunicação, mídia e cidadania na prática pedagógica. Dissertação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_4d2cdc0d083b81b0c04b21888f1db8ac. Acesso em: 04 de fev. de 2017.

BUSSMANN, A. C. O Projeto Político Pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 32 - 45.

CAMARGO, V. R. T.; D'ÁBREU, J. V; GARCIA, M. F; SANTOS, J. D ; LIMA, C. **Educomunicação e Formação de Professores no projeto Tecnologias e Mídias Interativas na Escola? (TIME)**: conexões entre práticas de ensino e de aprendizagem. Educação Por Escrito, v. 5, p. 286-300, 2014. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.15848>

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 25 - 75.

CEFEP. Centro Nacional de Fé e Política Dom Helder Câmara. **Os passos do pastor**. Disponível em: http://www.cefep.org.br/bio_dom_helder. Acesso em: 13 de ago. de 2016.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A; da SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 162 p.

CITELI, A. **Comunicação e Educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2000. 246 p.

CORAZZA, H. **Discurso da qualidade na educação e invisibilidade do professor na revista Veja.** Universidade de São Paulo. ECA/USP. 2011. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-0571-1.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2017.

COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo Juvenil.** Adolescência, Educação e Participação Demográfica. Fundação Odebrecht. Salvador, 2000. 112 p.

DEWEY, J. **Vida e educação.** Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. 113 p.

_____. **Como pensamos.** 4^a edição. Coleção atualidades pedagógicas volume 2, Rio de Janeiro, Editora Nacional, 1979. 294 p.

DIAS, R. B. A história que poderia ter sido: Herbert de Souza interpreta a experiência da Ação Popular. **Revista Espaço Acadêmico** nº 81. 2008. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/081/81dias.htm>. Acesso em 15 de agos. de 2016.

DI GIORGIO, C. **Escola Nova.** São Paulo: Ática, 1992. 80 p.

ELIAS, M. Del C. **Celestin Freinet:** uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 5-15.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

FÍGARO, R. Comunicação/educação: campo de ressignificação das tecnologias de comunicação. In: **Comunicação e Educação**, São Paulo, CCA/ECA/USP, ano XV, n. 3, p. 7-15, set./dez. 2010.

FISCHER, R. M. B. **Televisão & Educação – fruir e pensar a TV.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. 176 p.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Coleção O mundo hoje, vol. 24, 10^a edição, São Paulo: Paz e Terra, 1988. 93 p.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 1996. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra. 148 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a ed. 184 p.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 95 p.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1998, p. 230-266.

_____. **O jornal na escola e a formação de leitores.** Brasília: Liber Livro, 2007. 80 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994. 176 p.

_____; **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007. 220 p.

GUTIÉRREZ; F. "La mediación pedagógica y la tecnología educativa". In: **Tecnología Educacional**, v. 25, p.132-133. Rio de Janeiro, set/dez. 1996.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação:** Os Projetos de Trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998. 152 p.

_____; VENTURA, M. **A organização do currículo por Projetos de Trabalho:** O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ARTMED, 1998. 199 p.

HIGUCHI, A. A. S. **Tecnologias móveis na Educação.** Dissertação. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/1611523-Universidade-presbiteriana-mackenzie-tecnologias-moveis-na-educacao.html>. Acesso em: 02 de mar. de 2017.

HORTA, B. C. **Nise – Arqueóloga dos Mares.** Brasil. 2008. Edições do Autor. p. 5-25.

IMBERNÓN, F. **Pedagogia Freinet:** a atualidade das invariantes pedagógicas. Alexandre Salvaterra (trad.). 1^a ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 128 p.

JACQUINOT, G. **O que é o Educomunicador?** O papel da comunicação na formação dos professores. In: I Congresso Internacional de Comunicação e Educação. São Paulo: 1998. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>. Acesso em: 02 agos. 2016.

KAPLÚN, M. Processos Educativos e Canais de Comunicação. **Revista Comunicação & Educação.** São Paulo, Editora Moderna (14), Jan/abr 1999, pg. 68 a 75.

KENSKI, V. M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação & Sociedade**, v.29, nº 104 - Especial, p. 647-665, out/2008.

_____. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007. 144 p.

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem.**8 ed. São Paulo: Contexto, 2003. 143 p.

KORCZAK, J. **Como amar uma criança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 136 p.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 150-175.

LAURITI, N. C. **Comunicação e Educação:** territórios e interdiscursividade. 1999. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/142.pdf>. Acesso em: 10 de agos. 2016.

LEGRAND, L. **Célestin Freinet.** Trad. José Gabriel Perissé. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LEI EDUCOM nº 13.941. **Programa EDUCOM: Educomunicação pelas ondas do rádio.** Tese. São Paulo. 2004. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_dc4eb8d7904e6de68bf61c9d904f9466. Acesso em: 01 de jan. de 2017.

LEITE, L. H. A.; OLIVEIRA, M. E. P. de; MALDONADO, M. D. **Projetos de Trabalho.** In: Cadernos da TV Escola: PCN na escola: diários, Projetos de Trabalho. Brasília-DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000349.pdf>. Acesso em: 05 de jan. de 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública** - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: edições Loyola, 1990. 149 p.

_____. **Didática.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013. 288 p.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** (1998). 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 120-145.

LIMA, C. **A educomunicação é uma ponte entre as pessoas e o conhecimento.** Centro de Referências em Educação Integral. 2013. Entrevista concedida a Jéssica Moraes. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/a-educomunicacao-e-uma-ponte-entre-as-pessoas-e-o-conhecimento-diz-especialista>. Acesso em: 02 de fev. de 2017.

LOBO, M. I. L. S. **Contribuições do programa "Roda Pião" no processo de aprendizagem nas escolas de Silvânia-GO.** TCC (Especialização). Rio de Janeiro - RJ: PUC - Rio, 2010.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano.** Tradução de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. IN: Coleção Os Pensadores, São Paulo: Editora Nova Cultural, 1983. p. 159-160.

LOURENÇO, D. **Fanzine:** procedimentos construtivos em mídia tática impressa. Dissertação. PUC. 2006. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/4889>. Acesso em: 20 de fev. de 2017.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994. 181 p.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 128 p.

MARQUES, J. F. **Nas ondas do rádio-escola: a educomunicação conectando saberes na sociedade aprendente.** Dissertação. Universidade Federal da Paraíba. 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB_d743b3b9a9f2161ced8d5bf5819c6b0c. Acesso em: 15 de fev. de 2017.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações - Comunicação, cultura e hegemonia.** Trad. Ronald Polito, Sérgio Alcides. Rio: Editora UFRJ, 1997. 360 p.

_____. **A comunicação na Educação.** São Paulo: Contexto, 2014.

MASETTO, M. T; MORAN, J. M; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000. 176 p.

MESSIAS, C. **Duas décadas de Educomunicação:** Da crítica ao espetáculo. 2011. 240 f. Dissertação. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1992. 269 p.

MIRANDA, A. S. **Divulgação das ciências e da educomunicação:** contribuições do jornal escola para a alfabetização científica. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_0e8f083314363de4030690b2ed84c74f. Acesso em: 02 de fev. de 2017.

MOGADOURO, C. A. **Educomunicação e escola.** O cinema como mediação possível (desafio, práticas e propostas). Tese. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes. 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_d6704765a11373b3f584aebf5b7bb6c8. Acesso em: 02 de mar. de 2017.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T ; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000. 176 p.

MOREIRA, A. L. **O perfil e a atuação dos/as comunicadores/as em projetos de Educomunicação dos movimentos populares.** Dissertação. Universidade Federal do Paraná. 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_445b5c907c546eb9b8a703054d960189. Acesso em: 02 de fev. de 2017.

MORETTO, T. **11 dicas para o uso do celular nas aulas.** Sugestões de atividades para o uso mais básico e simples de um aparelho. 2015. Disponível em: <https://salaaberta.com.br/wp-content/uploads/2015/02/01-Ebook-SalaAberta-Celular-Educacao.pdf>. Acesso em: 15 de fev. de 2017.

OROZCO, G. G. **Recepção midiática, aprendizagens e cidadania.** São Paulo: Paulinas, 2014. 168 p.

OYAMADA, A. H. M. **Reflexos e reflexões do olhar.** Caminhos para o resgate do humanismo e o projeto redes de sentido. Tese. Escola de Comunicações e Artes em São Paulo. 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-26102010-010821/pt-br.php>. Acesso em: 15 de fev. de 2017.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 96 p.

PIMENTEL F. S. C. **Formação de Professores e Novas Tecnologias:** possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada. Curso de Mídias na Educação da SEED/MEC. 2007. Disponível em: <http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7771.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

PINHEIRO, R. M. **A Educomunicação nos centros de pesquisa do país:** Um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo. São Paulo. 2013. Tese. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=132786. Acesso em: 10 de nov. de 2016.

PORTELLA, E. **José de Anchieta: poesias.** Rio de Janeiro: Agir, 2005. 77 p.

PRANDINI, O. D. **A cor na voz:** linguagem e identidade negra em histórias de vida digitalizadas contadas por meio de práticas educomunicativas. Dissertação. Escola de Comunicações e Artes. São Paulo. 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_ace8cb5b3c11bdc6dbc5cab603039d77/Description#tabna. Acesso em: 03 de fev. de 2017.

PRÓSPERO, D. **Educomunicação e políticas públicas:** os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação. Dissertação. ECA-USP. São Paulo. 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=132786. Acesso em: 10 de nov. de 2016.

RODRIGUES, E. D. **Os discursos sobre educomunicação na rádio escolar:** um estudo etnográfico em uma escola pública. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/19384/1/EdivaniaDuarteRodrigues_TESE.pdf. Acesso em: 01 de fev. de 2017.

SALESIANAS. **Inspetoria Nossa Senhora Aparecida:** o Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora. Disponível em: <http://www.salesianasbpa.com.br>. Acesso em: 14 de agos. de 2016.

SANTOS, S. M. **Utopia e colaboração de estudantes do Ensino Fundamental:** o blog e a produção escrita numa perspectiva educomunicativa. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco. 2014. Disponível: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/13080/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Sua%20Macedo%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de fev. de 2017.

SANTOS, V. A. R. dos S. **Educomunicação e a Relação com o Saber.** Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3096484. Acesso em: 12 de nov. de 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. 11.ed. Campinas, Autores Associados, 2012. Col. Polêmicas do Nossa Tempo; vol. 40. 122 p.

SCHAUN, A. **Educomunicação:** Reflexões e Princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002. 126 p.

SIQUEIRA, J. M. **Quem educará os educadores? A Educomunicação e a formação de docentes em serviço.** Dissertação. Escola de Comunicação e Artes da USP. São Paulo. 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_7d95cbdc8d4f370d55e791cb29c0cc41. Acesso em: 01 de fev. de 2017.

SOARES, I. O. **Alfabetização e Educomunicação:** O papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. 2004. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>. Acesso em: 18 de ago. de 2016.

_____. Nos 50 anos da ECA-USP, a Educomunicação alcança maturidade acadêmica e legitimidade política. **Revista Comunicação e Educação.** USP. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/122851>. Acesso em: 17 de abr de 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Existe espaço para a Educomunicação e a mídia-educação, no novo projeto do MEC?. 2015. Disponível em: https://issuu.com/abpeducom/docs/texto_bncc_-_existe_espa_o_para_a_. Acesso em: 15 de dez. 2016.

_____. **Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais.** Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação. Brasília, DF, ano 1, nº 2, p. 05-74, jan./mar. 1999.

_____. **Educomunicação:** O conceito, o profissional, a aplicação. 2ª. Ed. São Paulo, SP. Paulinas, 2011a. 104 p.

_____. **Educomunicação:** um campo de mediações. (In: CITELLI, A. O. e COSTA, M. C. C. (org.). Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011b.

_____. **Introdução à edição brasileira.** In: APARICI, R. Educomunicação: para além 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

_____. **NET Educação:** Educomunicação: é possível dialogar com as mídias? 2011. Acesso em: <http://neteducacao.com.br/noticias/home/educomunicacao-e-possivel-dialogar-com-as-midias>. Disponível em: 25 de jan. de 2017.

SOARES, S. **Contextualização e as perspectivas da Educação Salesiana a partir do documento das Linhas Orientadoras da Missão Educativa do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora.** Dissertação. Universidade Metodista de São Paulo. 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_58ab221d41d0d39f4e7984970b260f0a. Acesso em: 10 de nov. de 2016.

SOUZA, A. I. (org.). **Paulo Freire:** vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SOUZA, J. S. G. **Educomunicação:** uma estratégias para promover o ambiente em uma área de proteção ambiental costeira. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - 2011. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/18220/1/JucicleideGSS_DISSSERT.pdf. Acesso em: 03 de fev. de 2017.

TARDIF, M; _____. LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes. 2005. 320 p.

TAVARES JUNIOR, R. **Educomunicação e expressão comunicativa:** a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.radio. Dissertação. ECA/USP, São Paulo. 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23072009-203453/pt-br.php>. Acesso em: 20 de jan. de 2017.

TERRAZAS, S. M. G. **A dimensão pedagógica e comunicacional da festa junina nas escolas de Pilar:** uma prática educomunicativa. Universidade Federal de Alagoas. Alagoas. 2006. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAL_34ec94208e81fd4d45f6aae7c85a1e84. Acesso em: 03 de fev. de 2017.

VERDERI, E. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica.** São Paulo: Phorte, 2009.

VICTOR, K. Projeto imprensa jovem na rede de ensino municipal de São Paulo: uma abordagem a partir da Educomunicação. Dissertação. Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2014. 122 p. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1336691. Acesso em: 10 de nov. de 2016.

VOLPI, M; PALAZZO, L. (org). **Mudando sua escola, Mudando sua comunidade, Melhorando o mundo!** Brasília: Unicef, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed. 1998. 224 p.

ANEXO 01 - TESES E DISSERTAÇÕES IDENTIFICADAS NO PORTAL IBICT de 2006 a 2015

Ano	DISSERTAÇÕES
2006	<p>A dimensão pedagógica e comunicacional da festa junina nas escolas de Pilar: uma prática educomunicativa</p> <p>Autor(a): TERRAZAS, Salomé Magali García Orientador(a): SANTANA, Moisés de Melo Universidade: Universidade Federal de Alagoas</p> <p>Palavras-Chave: Educomunicação (Educação e comunicação); Linguagem audiovisual; Cultura popular; Festas e currículo Área: Educação Brasileira</p>
2007	<p>A prática da mediação em processos educomunicacionais: o caso do projeto educom.rádio</p> <p>Autor(a): BORGES, Claudia Vicenza Funari Sa Orientador(a): SOARES, Ismar de Oliveira Universidade: Escola de Comunicações e Artes</p> <p>Palavras-chave: Comunicação; Educomunicação; Mediação; Mediador; Planejamento Área: Interfaces Sociais da Comunicação</p>
2009	<p>Educomunicação e democracia na escola pública: o educom.rádio e o planejamento</p> <p>Autor(a): BORGES, Queila Cristina Goes Orientador(a): SOARES, Ismar de Oliveira Universidade: Escola de Comunicações e Artes</p> <p>Palavras-Chave: Comunicação; Educação; Educomunicação; Gestão participativa e ecossistema comunicativo; Planejamento Área: Interfaces Sociais da Comunicação</p>
2010	<p>Reflexos e reflexões do olhar. Caminhos para o resgate do humanismo e o projeto redes de sentido</p> <p>Autor(a): OYAMADA, Alexandre Hiroki Miliorini Orientador(a): CURY, Lucilene Universidade: Escola de Comunicações e Artes</p> <p>Palavras-chave: Cotidiano; Diálogo; Educação formal; Educomunicação; Humanismo; Pensamento complexo; Reflexão Área: Interfaces Sociais da Comunicação</p>
2013	<p>A cor na voz: linguagem e identidade negra em histórias de vida digitalizadas contadas por meio de práticas educomunicativas</p> <p>Autor(a): PRANDINI, Paola Diniz Orientador(a): MUNGIOLI, Maria Cristina Palma Universidade: Escola de Comunicações e Artes</p> <p>Palavras-Chave: discurso; Educomunicação; histórias de vida digitalizadas identidade; negritude Área: Teoria e Pesquisa em Comunicação</p>
2013	<p>Rádio Escola Roda Pião: comunicação, mídia e cidadania na prática pedagógica</p> <p>Autor(a): BUENO, Divino Alves Orientador(a): RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho Universidade: Universidade Federal de Goiás</p> <p>Palavras-chave: Cidadania; Rádio escol; Roda pião; Comunicação; Educação Área: Comunicação: rádio e televisão</p>

2014	<p>Nas ondas da rádio-escola: a educomunicação conectando saberes na sociedade aprendente</p> <p>Autor(a): MARQUES, Juliana Ferreira Orientador(a): MEDEIROS, José Washington de Moraes Universidade: Universidade Federal da Paraíba Palavras-Chave: Organizações aprendentes; Educomunicação; Esfera pública; Arquivologia; Rádio Área: Gestão</p>
2015	<p>Contextualização e as perspectivas da Educação Salesiana a partir do documento das Linhas orientadoras da Missão Educativa do Instituto das Filhas de Maria</p> <p>Auxiliadora</p> <p>Autor(a): SOARES, Silvana Orientador(a): FISCHMANN , Roseli Universidade: Universidade Metodista de São Paulo Palavras-chave: Educação; Salesianidade; Sistema Educativo Salesiano; Projeto Educativo Área: Educação</p>
2015	<p>Educomunicação e a relação com o saber</p> <p>Autor(a): SANTOS, Vânia Aparecida Ribeiro dos Orientador(a): GIONVANNI, Luciana Maria Universidade: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2015 Palavras-Chaves: Educomunicação; Ensino fundamental II; Conhecimento; Comunicação Área: Educação</p>
Ano	TESES
2009	<p>Educom.rádio - uma política pública em educomunicação</p> <p>Autor(a): ALVES, Patrícia Horta Orientador(a): SOARES, Ismar de Oliveira Universidade: Escola de Comunicações e Artes Palavras-Chave: Cidade de São Paulo; Educomunicação; Extensão universitária; Governo local; Políticas públicas Área: Interfaces Sociais da Comunicação</p>
2015	<p>Comunicação e Cultura local na Rádio Comunitária na Rádio Boa Nova FM em Senhora de Oliveira</p> <p>Autor(a): SOUZA, Viviam Lacerda de Orientador(a): PERUZZO, Cicilia Maria Krohling Universidade: Universidade Metodista de São Paulo Palavras-Chave: Comunicação Comunitária; Rádio Comunitária; Cultura Local; Identidade; Proximidade Área: Comunicação Social</p>