

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

GABRIELLA ARAUJO SOUZA ESTEVES

**UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA E DOCÊNCIA COMO SUBSÍDIO PARA
PENSAR A EDUCOMUNICAÇÃO COMO UM CAMPO TRANSDISCIPLINAR**

Florianópolis/SC

2021

GABRIELLA ARAUJO SOUZA ESTEVES

**UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA E DOCÊNCIA COMO SUBSÍDIO PARA
PENSAR A EDUCOMUNICAÇÃO COMO UM CAMPO TRANSDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Mulazani dos Santos.

Florianópolis/SC

2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Esteves, Gabriella Araujo Souza
uma trajetória de pesquisa e docência como subsídio para
pensar a educomunicação como um campo transdisciplinar /
Gabriella Araujo Souza Esteves. -- 2021.
82 p.

Orientadora: Luciane Mulazani dos Santos
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2021.

1. Educomunicação. 2. EducomFloripa. 3. História Oral. 4.
Transdisciplinaridade. 5. Docência e pesquisa. I. Santos,
Luciane Mulazani dos. II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

GABRIELLA ARAUJO SOUZA ESTEVES

**UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA E DOCÊNCIA COMO SUBSÍDIO PARA
PENSAR A EDUCOMUNICAÇÃO COMO UM CAMPO TRANSDISCIPLINAR**

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

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciane Mulazani dos Santos
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Prof. Dr. Emerson Rolkouski
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Prof. Dr. Eduardo Fofonca
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Florianópolis, 06 de dezembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Dra. Ademilde, por toda a disponibilidade e atenção no decorrer da pesquisa.

À minha orientadora, Professora Dra. Luciane, que com todo o seu profissionalismo, conhecimento e compreensão, conduziu este trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Professor Dr. Emerson Rolkouski e Professor Dr. Eduardo Fofonca, por todas as contribuições para que a trajetória da Professora Dra. Ademilde fosse registrada de maneira tão harmoniosa.

Ao meu esposo, Rodrigo, por toda a paciência e incentivo nesse período.

E por fim,

Ao meu pai...

Que acredita em mim até quando eu mesma não acredito e que tem sido o meu exemplo de força, o meu alicerce e a minha base.

RESUMO

A Educomunicação está na interface entre Educação e Comunicação. As características dessa interface são discutidas pela comunidade acadêmica de diferentes formas, o que dá a esse campo diferentes significados, que dependem dos grupos onde nascem e onde são praticados. Nessa polissemia, há os traços em comum, como a necessidade de uma postura crítica e dialógica no tratamento das inter-relações que se dão no campo da Educomunicação. Para apresentar uma interpretação sobre seus significados, esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma compreensão da Educomunicação a partir de narrativas de uma trajetória de pesquisa e docência nesse campo da professora doutora Ademilde Silveira Sartori, da Universidade do Estado de Santa Catarina, líder do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (EducomFloripa). Tais narrativas foram constituídas a partir de entrevista realizada e tratada com procedimentos metodológicos da História Oral, em uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve interlocução com revisão teórica feita com produções acadêmicas da área. Como resultados, evidenciou-se a Educomunicação como campo transdisciplinar e foram colocadas em perspectiva as ideias sobre Prática Pedagógica Educomunicativa e Ecossistemas Educomunicativos. Dessa forma, a constituição das narrativas da Profa. Dra. Ademilde Silveira Sartori sobre sua trajetória de pesquisa e docência como fonte de pesquisa pode contribuir com as discussões sobre o campo transdisciplinar da Educomunicação.

Palavras-chave: Educomunicação; EducomFloripa; Transdisciplinaridade; Docência e pesquisa; História Oral; Narrativas.

ABSTRACT

Educommunication lies in the interface between education and communication. The characteristics of this interface are discussed among the academic community in different forms, which gives this field distinct meanings that depend on the groups where they originate and are performed. There are features in common among this polysemy, such as the need for a critic and dialogic attitude towards the interrelations of the field of educommunication. To present an interpretation of its meanings, this study aims to introduce an interpretation of educommunication from narratives obtained from the research trajectory and teaching practice in the field by Professor Ademilde Silveira Sartori from Santa Catarina State University, who leads the group of research in Education, Communication and Technology (EducomFloripa). Such narratives were produced from an interview conducted and treated with oral history methodological procedures in a qualitative research study, which was associated with theory review of academic works in the field. The results pointed to educommunication as a transdisciplinary field, and ideas of educative pedagogic practice and educative ecosystems were put into perspective. Therefore, the production of narratives by Professor Ademilde Silveira Sartori on her research trajectory and teaching practice as a source of research was able to contribute to the discussions about the transdisciplinary field of educommunication.

Keywords: educommunication, EducomFloripa, transdisciplinarity, teaching practice and research, oral history, narratives

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marca do grupo de pesquisa EducomFloripa	20
Figura 2 – Textos acadêmicos do EducomFloripa analisados na pesquisa	22
Figura 3 – Captura de tela – entrevista por videochamada	39
Figura 4 – Palavras-chave utilizadas na entrevista	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAD	Centro de Educação a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
EducomFloripa	Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
GHOEM	Grupo de História Oral e Educação Matemática
INTERCOM	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
LAMPE	Laboratório de Mídias e Práticas Educativas
MEC	Ministério da Educação
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
NEPESTEEM	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação Matemática
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPE	Prática Pedagógica Educomunicativa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Uniasselvi	Centro Universitário Leonardo da Vinci
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	ABERTURA	10
1.1	MEMORIAL DA PESQUISA	11
1.2	QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS	13
2	CAMPO DE VISÃO	15
2.1	A EDUCOMUNICAÇÃO PELAS LENTES DA ÁREA E DO EDUCOMFLORIPA	16
3	ÂNGULO DA LENTE	30
3.1	HISTÓRIA ORAL E NARRATIVAS.....	31
3.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA.....	37
4	COMPOSIÇÃO.....	43
4.1	ADEMILDE SILVEIRA SARTORI	44
4.2	EDUCOMUNICAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS E ECOSSISTEMAS EDUCOMUNICATIVOS.....	51
4.3	EDUCOMFLORIPA	63
4.4	FOTOGRAFAR E ESCALAR.....	68
5	... CLIQUE	74
	REFERÊNCIAS	78

1 ABERTURA¹



Abertura é da lente.

O ângulo é da lente.

Campo de visão resulta das anteriores e mais alguma ação do fotógrafo.

A composição depende da lente, mas é definitivamente ação do fotógrafo!!

Mas uma foto não fica pronta sem o clique.

(Ademilde Silveira Sartori)^{2 3}

¹ Todas as imagens que abrem as seções da dissertação são originadas do acervo pessoal de Ademilde Silveira Sartori e foram gentilmente cedidas por ela para ilustrar o trabalho.

² Em mensagem trocada por WhatsApp, sobre os títulos dos capítulos dissertação. (Novembro/2021).

³ A partir deste ponto da dissertação, todas as textualizações das falas de Ademilde Silveira Sartori serão destacadas com o uso de uma fonte diferente das demais partes do texto. Em virtude das características dos procedimentos metodológicos adotados, acredito que dessa forma serão valorizadas as suas falas, sem as quais esta pesquisa não teria acontecido. Com essa nota, justifico o uso de notação diferente, em tais partes do texto, daquela que é indicada no manual de trabalhos acadêmicos da UDESC.

Esta é uma dissertação em cinco cliques. Ela apresenta uma pesquisa que foi realizada no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) sobre o tema Educomunicação. Escolhi chamar cada título por uma palavra ou termo utilizado na fotografia porque esse é um dos hobbies da colaboradora da pesquisa e, ao ouvi-la falar sobre sua paixão por fotografar, percebi como os movimentos para se obter uma foto podem se relacionar àqueles que são realizados em um estudo acadêmico como este que é apresentado neste trabalho. Por isso, ele é uma dissertação em cinco cliques.

Em fotografia, a abertura está na lente, mas é uma configuração essencial da câmera, pois determina a nitidez (desejada ou não) da foto. Nesta dissertação, o capítulo ABERTURA apresenta, na primeira seção, alguns elementos da minha trajetória acadêmica e profissional que me ligam ao tema do estudo e, na segunda seção, a questão e os objetivos da pesquisa; assim, coloco em evidência quais foram as configurações que me colocaram no caminho de buscar fotografias nítidas que representassem os resultados da minha pesquisa de mestrado.

1.1 MEMORIAL DA PESQUISA

A minha trajetória na Educação sempre teve aproximações com temas ligados à tecnologia e à comunicação. Em 2007, ingressei na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), no curso de Pedagogia com habilitação para Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Lá, tive a oportunidade de ser estagiária na UnisulVirtual, que oferece os cursos na modalidade Educação a Distância (EAD). Quando finalizei a graduação, passei de estagiária à assistente acadêmica na equipe de avaliação da aprendizagem. A partir dali, rompi com visões estereotipadas que eu tinha em relação à EAD e fiquei interessada em me aprofundar naquela área. Tanto que, em 2013, ingressei no curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação a Distância do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), com intuito de aprimorar os estudos sobre as relações entre Educação e tecnologias.

O tempo passou, atuei como design instrucional na Softplan, empresa que cria softwares e sistemas jurídicos e fui aprovada no processo seletivo para trabalhar como tutora externa nos cursos de Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), onde atuo até os dias de hoje. Em seguida, também fui aprovada

no concurso público para professora de Ensino Fundamental I, no município de Biguaçu e, por conta disso, optei por me desligar da Softplan.

Minha trajetória como professora no Município de Biguaçu se iniciou em 2017 e segue até os dias de hoje. Atuando na EAD da Uniasselvi em paralelo, senti que deveria e poderia utilizar tecnologias nas minhas aulas na escola, mesmo que não lá não tivéssemos estruturas como salas de informática, equipamentos digitais etc. Assim, em março de 2019, criei no YouTube o canal “Quinto Ano Descomplica”⁴ junto com minha turma de 5º ano. Os estudantes gravavam vídeos, conforme o que aprendiam em sala de aula, e nós publicávamos no canal. No processo de desenvolvimento e realização do canal, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos teóricos sobre a utilização desse tipo de ação pedagógica na escola. Foi então que conheci o termo **Educomunicação**, a partir da leitura de artigos da professora Dra. Ademilde Silveira Sartori, docente e pesquisadora da UDESC. Gostei do tema e me identifiquei com ele, pois percebi que o meu projeto “Quinto Ano Descomplica” tinha uma sintonia com as práticas, as pesquisas e as teorias que eu conheci estudando aqueles artigos.

Para continuar meus estudos acadêmicos e ter a oportunidade de estudar sobre Educomunicação, participei do processo seletivo para o curso de mestrado do PPGE da UDESC, ao qual a professora Ademilde Silveira Sartori estava vinculada na linha de Educação, Comunicação e Tecnologia. Fui selecionada e cursei o mestrado em educação, porém desenvolvi minha pesquisa sob orientação da professora Luciane Mulazani dos Santos, que é da mesma linha, e desenhamos um projeto sobre Educomunicação, cuja participante colaboradora foi a professora Ademilde Silveira Sartori.

A trajetória e os resultados da pesquisa são apresentados nesta dissertação, que foi organizada em cinco capítulos (ou cliques), da seguinte forma: o primeiro apresenta a questão e os objetivos da pesquisa; o segundo, os procedimentos metodológicos; o terceiro, a revisão teórica; o quarto, os dados de pesquisa; o quinto, as considerações e conclusões finais; finalmente, são apresentados as referências e os anexos. Cada um desses capítulos foi pensado e elaborado lembrando a analogia feita com a fotografia e seus produtos: as fotos que nascem depois do clique do fotógrafo.

⁴ https://www.youtube.com/channel/UCW-QER7AZ0sCM_gJfbUNsXw

1.2 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS

A pesquisa⁵ realizada foi qualitativa, portanto, sem medição numérica ou análise estatística, e no seguinte sentido apresentado por Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 376, grifo nosso):

O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos **compreender a perspectiva dos participantes** (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, **aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados**, isto é, a **forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade**.

Para elaborar a pergunta e os objetivos da pesquisa, fundamentei-me nos estudos que fiz de Booth, Colomb e Williams (2005) a respeito dos processos pelos quais o pesquisador passa entre escolher o tópico a pesquisar e definir os objetivos a serem alcançados.

O meu tópico de pesquisa sempre esteve claro desde o projeto inicial apresentado no processo seletivo: a **Educomunicação**. Ao iniciar os estudos no mestrado e ser orientada pela Profa. Luciane, consegui perceber mais claramente qual era meu interesse, e então esse tópico se tornou mais específico e passou a ser: **a contribuição da trajetória de docência e de pesquisa de Ademilde Silveira Sartori para a Educomunicação**.

Como, para investigar, não basta definir tópicos e sim encontrar o problema de pesquisa, que pode ser representado por uma pergunta (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2005), a continuidade dos estudos, das orientações e do pensar sobre a investigação me levaram a elaborar a seguinte questão: **como podemos caracterizar a Educomunicação como um campo transdisciplinar de conhecimentos, no diálogo entre Educação e Comunicação, a partir da narrativa constituída sobre o pensar e a produção acadêmica de Ademilde Silveira Sartori?**

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa, é **caracterizar a Educomunicação como um campo transdisciplinar de conhecimentos, no diálogo entre Educação e Comunicação, a partir da narrativa produzida**. Para atingi-lo, foram delineados dois objetivos específicos:

⁵ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEP/UDESC.

- a) produzir fontes que referenciem a Educomunicação a partir de entrevista e de revisão teórica;
- b) relacionar a transdisciplinaridade ao campo da Educomunicação.

Espero, com a pesquisa, contribuir para o campo teórico da Educomunicação e inspirar professores e pesquisadores a desenvolverem práticas pedagógicas educacionais.

No próximo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que foram adotados na pesquisa, escolhidos segundo o ângulo do meu olhar e da minha orientadora.

2 CAMPO DE VISÃO



No ramo da Fotografia, o campo de visão da lente determina a extensão da área que a câmara consegue enquadrar. Com diferentes lentes, uma câmera consegue alcançar diferentes campos de visão. Para este capítulo, escolhi fazer analogia com o campo da visão para apresentar a revisão teórica que foi realizada na pesquisa, a partir das lentes que escolhi, as quais determinaram a extensão do que é aqui apresentado, sabendo que outras lentes poderiam ser usadas e trariam outros resultados e fundamentaram a interlocução com os dados coletados na pesquisa.

Dessa forma, são discutidos na seção seguinte os conceitos ou concepções a Educomunicação, sobre sua própria definição e sobre tópicos a ela relacionados, tais como Práticas Pedagógicas Educomunicativas e Ecossistemas Educomunicativos. As lentes escolhidas se referem à produção científica da área, sendo que a primeira parte discorre sobre trabalhos de diferentes autores e a segunda se faz sobre produções do EducomFloripa.

2.1 A EDUCOMUNICAÇÃO PELAS LENTES DA ÁREA E DO EDUCOMFLORIPA

É sobejamente sabido que a leitura do mundo passa necessariamente pela leitura da comunicação. (SOARES, I., 2011, p. 54).

Paulo Freire (1985) nos ensinou que a educação que nós professores (educadores) realizamos é determinada, dentre outros fatores, também pelo tipo de comunicação que estabelecemos com os estudantes (educandos). Com Freire (1987), também aprendemos sobre a importância de promovermos uma educação que seja libertadora e problematizadora, a qual não combina com a educação “bancária” que adota modelos voltados a depositar (transferir, transmitir) conhecimentos nos estudantes, para que eles os recebam passivamente, memorizem e os repitam. Nesse sentido, a educação libertadora e problematizadora requer uma educação dialógica, que privilegie o processo comunicativo.

Soares, I. (2011) e Aparici (2014) explicam que os movimentos que deram origem ao campo da Educomunicação se iniciaram na América Latina, subsidiados pelas discussões de Paulo Freire a respeito da pedagogia crítica e da educação popular e, posteriormente, se estenderam à Espanha. A partir disso, vemos que a Educomunicação tem como uma de suas principais referências as ideias de Paulo Freire, o que é corroborado pelas discussões que serão aqui apresentadas, as quais comentam sobre posturas dialógicas, críticas e problematizadoras.

Soares, I. (2011) também esclarece que o termo Educomunicação começou a ser utilizado a partir da década de 1980 para se referir a uma educação voltada à formação das pessoas para recepção críticas das mensagens que nos chegam via meios de comunicação. Ainda segundo o autor, a partir de 1999 o termo passou a ser utilizado nas produções do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP) para designar um novo campo de pesquisa e de práticas.

Quanto à sua conceituação, a Educomunicação recebeu diferentes significados ao longo do tempo e nos diferentes espaços em que foi debatida. Soares, D. (2006) cita, por exemplo, que foi tratada como educação diante dos meios e também como prática moderna de educação midiática, mas esclarece:

O domínio da Educomunicação, mais do que um objeto a ser investigado, é um campo de relação *de* e *entre* saberes. É um espaço de

questionamentos, de busca de conhecimentos e construções de saberes. É também um espaço de ações e experiências que levam a saberes ou partem deles em direção a outros. Uma das tantas singularidades da Educomunicação é que ela constitui-se justamente das relações múltiplas que propicia. Trata-se, portanto, de um campo de ação política, entendida como o lugar de encontro e debate da diversidade de posturas, das diferenças e semelhanças, das aproximações e distanciamentos. Por excelência, uma área de transdiscursividade e, por isso, multidisciplinar e pluricultural. Mas não só. É um espaço político entendido também como campo de ação prática. (SOARES, D., 2006, p. 4).

Assim, na perspectiva apresentada por Soares, D. (2006), a Educomunicação não é apenas de um campo de pesquisa, pois é também um campo de ação prática com dimensões culturais, sociais e políticas.

Para Soares, I. (2011, p. 13), “Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade”, que “posiciona-se, de forma crítica, ante o individualismo, a manipulação e a competição [...] transformando as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias em instrumentos de solidariedade e crescimento coletivo”. (SOARES, I., 2011, p. 95). Já em Soares, I. (2014, p. 16), o autor esclarece que “campo de intervenção social na interface entre a comunicação e a educação” é o conceito de Educomunicação adotado pelo NCE da USP, grupo de pesquisa do qual ele faz parte.

Segundo Aparici (2014), a Educomunicação é pautada no diálogo e na participação coletiva, em torno de teoria e prática de educação e de comunicação, interessada em mudanças de atitudes e de concepções mais do que em questões exclusivamente metodológicas ou conteudistas.

Independentemente do conceito adotado, é importante levar em conta o seguinte esclarecimento de Soares, D. (2006, p. 1, grifo nosso):

Quando falamos em Educomunicação, estamos nos referindo a um campo de pesquisa, de reflexão e de intervenção social, cujos objetivos, conteúdos e metodologia são essencialmente diferentes tanto da Educação Escolar quanto da Comunicação Social. Investigar os fundamentos desse campo, discutir as inter-relações dos vários tipos de saberes que se fundem na Educação e na Comunicação constituem os principais objetivos teóricos desse novo campo.

Um dos marcos da evolução do campo da Educomunicação, no Brasil, é apresentado por Soares, I. (2011), quando relata que em 2009 a USP iniciou a criação do curso de Licenciatura em Educomunicação, na Escola de Comunicações e Artes, implantado em 2011, com o objetivo de formar profissionais para atuação no

magistério, na pesquisa e na consultoria. Segundo o autor, esse passo foi importante para a formação do profissional educador. O curso segue ativo na USP⁶.

A relação entre Comunicação e Educação foi pensada por Citelli (2001, p. 68), como parte das primeiras discussões sobre a Educomunicação:

A comunicação, pelo peso estratégico que possui na sociedade pós-industrial, pela maneira como contribui na formação do *sensorium*, pelo que joga na composição dos valores e pelas infinitas possibilidades técnicas que disponibiliza – por exemplo, o ensino à distância –, possui enormes vínculos com o plano da educação, seja formal, informal ou não-formal. Explorar tais possibilidades, entendendo as dinâmicas discursivas e de linguagem que as engendram, é tarefa da qual os diferentes sistemas de ensino não se podem furtar.

Nesse sentido, Aparici (2014, p. 38) reflete sobre o fato de que

as mudanças metodológicas, a procura de novos modelos pedagógicos, e as práticas interativas baseadas no diálogo são questões que estão além do uso de uma tecnologia ou outra.

Portanto, discutir a Educomunicação não se limita aos usos que fazemos dos recursos tecnológicos.

Porém, Soares, I. (2011, p. 37) alerta que a Educomunicação “precisa ser construída intencionalmente”, pois “não emerge espontaneamente num dado ambiente”, sendo que, para sua construção,

O obstáculo maior é, na verdade, a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos, reforçada, por outro lado, pelo modelo disponível de comunicação vigente, que prioriza, de igual forma, a mesma perspectiva hegemonicamente verticalista na relação entre emissor e receptor. (SOARES, I., 2011, p. 37).

Em meio à produção e discussão correntes na área, segundo Aguaded (2016, p. 100), a Educomunicação

É um campo de estudos muito novo, que demanda pesquisa constante porque suas premissas ainda estão em construção. Precisamos de pesquisa rigorosa e sistemática sobre as novas tendências da comunicação, especialmente quanto aos usos da população para a construção de propostas reais que permitam às pessoas conviver com a mídia de uma forma integral.

Já a respeito dos lugares em que pode se dar, Soares, I., (2011, p. 18) esclarece que, como “eixo das relações comunicacionais entre pessoas e grupos humanos”, a Educomunicação pode estar presente em qualquer lugar onde se manifestem práticas comunicativas, como por exemplo, a família, a empresa, o

⁶ <https://www.eca.usp.br/graduacao/licenciatura-em-educomunicacao>

comércio e a escola. A partir dessa compreensão, o autor assim caracteriza o ambiente escolar educomunicativo:

Um ambiente escolar educomunicativo caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas, simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas (interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pedagogia de projetos), elementos que conformam a 'pedagogia da comunicação'. (SOARES, I., 2011, p. 45).

Ainda segundo o autor:

Seja qual for a disposição que defina a hierarquia e a administração dos conteúdos, a Educomunicação se preocupará, essencialmente, com o aluno, com sua relação consigo mesmo, enquanto pessoa, tanto quanto com sua relação com os colegas, os docentes, a escola e a sociedade ao seu redor. Far-se-á presente nas entrelinhas, nos procedimentos didáticos, de forma transversal, buscando iluminar o sentido que o conjunto das atividades possa vir a ter para o educando (SOARES, I., 2011, p. 39).

A figura do educador se coloca como central nesse processo.

Segundo Soares, I., ([1999], p. 6),

O Educomunicador seria, pois, o profissional que, atuando numa das áreas do novo campo, demonstra capacidade para elaborar diagnósticos no campo da inter-relação Educação/Comunicação; coordenar ações e gestões de processos, traduzidos em políticas públicas; assessorar os educadores no adequado uso dos recursos da comunicação ou promover, ele próprio, quando lhe cabe a tarefa, o emprego cada vez mais intenso das tecnologias, como instrumentos de expressão dos cidadãos envolvidos no processo educativo; implementar programas de "educação pelo e para os meios" e refletir sobre o novo campo, sistematizando informações que permitam um maior esclarecimento sobre as demandas da sociedade em tudo o que diga respeito à inter-relação Comunicação/Educação.

Ampliando a discussão, Soares, I., (2011, p. 59) diz que a razão do trabalho de um educador é a construção de ecossistemas comunicativos e que “a prática da Educomunicação é processual e conversa necessariamente com o ecossistema em que é semeada”.

Para Martín-Barbero (2011, p. 125), “a primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias”, o que Soares, I., (2011, p. 44) complementa:

O termo [ecossistema comunicativo] descreve um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias.

Ou seja, o conceito de ecossistema comunicativo não está ligado às tecnologias em si, mas à possibilidade delas se articularem com experiências comunicativas dialógicas, participativas e democráticas.

A respeito daquilo que é necessário para a construção de ecossistemas comunicativos com essas características, Soares, I., (2011, p. 37) esclarece:

A construção desse novo 'ecossistema' [...] demanda, sobretudo, uma pedagogia específica para sua própria disseminação: uma pedagogia de projetos voltada para a dialogicidade educacional, em condições de prever formação teórica e prática para que as novas gerações tenham condições não apenas de ler criticamente o mundo dos meios de comunicação, mas, também, de promover as próprias formas de expressão a partir da tradição latino-americana, construindo espaços de cidadania pelo uso comunitário e participativo dos recursos da comunicação e da informação.

Foi pensando na “pedagogia específica” citada por Soares, I., (2011, p. 37), que Souza (2013) e Sartori *et al.* (2014) desenvolvem o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa, o qual é apresentado adiante desse texto, em meio à discussão sobre a produção do EducomFloripa.

Figura 1 – Marca do grupo de pesquisa EducomFloripa



Fonte: EducomFloripa (2013).

O EducomFloripa é um grupo de pesquisa vinculado à UDESC, certificado pelo CNPq, com duas linhas de pesquisa: “Educação, Comunicação e Tecnologia” e

“Educação, Teoria e Prática Pedagógica”. É liderado pela professora Ademilde Silveira Sartori, tendo como vice-líder o professor Rafael Gué Martini⁷. Segundo informação que constam no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq⁸:

Este grupo de pesquisa tem por campo epistemológico as inter-relações entre as áreas de Comunicação e da Educação. Suas preocupações envolvem os processos de construção de sentidos, o desenvolvimento de processos comunicacionais nas práticas sociais, a integração de tecnologias de informação e comunicação na teoria e na prática pedagógica das diferentes modalidades educativas. Processos comunicacionais, teoria e prática pedagógica constituem um campo de ação e pesquisa interdisciplinar e interdiscursivo.

Para evidenciar pesquisas que contribuíram para a ampliação dos estudos sobre a Educomunicação desenvolvidas pelo EducomFlóripa ao longo do tempo, este texto, a partir deste ponto, foi referenciado em trabalhos de pesquisa produzidos entre 2013 e 2019, orientados pela professora Ademilde Silveira Sartori (ou com sua participação), que resultaram em três dissertações, duas teses, três artigos, um livro e um trabalho apresentado em evento (Figura 2).

⁷ Rafael Gué Martini é professor do Centro de Educação a Distância (CEAD) da UDESC, teve seu mestrado e seu doutorado orientados pela professora Ademilde Silveira Sartori.

⁸ Link para acesso às informações do EducomFlóripa no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4152783516992563

Figura 2 – Textos acadêmicos do EducomFloripa analisados na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Pessoa (2017, p. 7) abre sua dissertação, ainda no resumo, caracterizando a Educomunicação da seguinte forma:

A Educomunicação é um campo de pesquisa que surge das relações entre a Educação e a Comunicação, sem limitar-se a elas, a partir de movimentos populares na América Latina. Trata-se de um campo profundamente marcado pelo entrecruzamento de diferentes saberes, cujos conteúdos, objetivos e metodologia são essencialmente diferentes da Educação e da Comunicação, porém relacionados a eles.

Martini (2019, p. 103) assim explica um histórico do desenvolvimento do campo da Educomunicação:

A Educomunicação, a partir da perspectiva latino-americana, tem como ponto de partida conceitual a teoria dialógica de Paulo Freire, que nasceu nos movimentos sociais da década de 1970 e inspirou uma geração de educadores e comunicadores, como o uruguaio Mário Kaplún. Esse último, comunicador popular, sob a influência da teoria da comunicação dialógica, foi quem criou o termo educomunicação para designar seus esforços na promoção da “educação para os meios” ou “leitura crítica dos meios” (M. Kaplún, 1997)⁹ [...] O pensamento sobre a comunicação educativa, bem como o termo educomunicação, forjado por Mario Kaplún, foram incorporados pelo Núcleo de Comunicação e Expressão da Universidade de São Paulo (NCE/USP), principalmente a partir de pesquisa coordenada por Ismar de Oliveira Soares entre 1996 e 1998. A partir daí o NCE/USP expandiu suas pesquisas no sentido de evidenciar a existência de um campo epistemológico específico de inter-relação entre comunicação/educação, com base nas experiências de outros educadores/comunicadores populares da América Latina. [...] Como resultado da pesquisa o termo educomunicação foi ressignificado e passou a designar o conjunto das ações necessárias à construção e manutenção de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos, cuja existência é possível com a gestão dos recursos de comunicação disponíveis - considerando as novas tecnologias e os meios tradicionais (Soares, 2005)¹⁰. Passados 20 anos desde as pesquisas pioneiras, o NCE/USP tornou-se uma referência em educomunicação no Brasil e no mundo. Segundo um de seus principais pesquisadores, Ismar Soares (2011b)¹¹, a educomunicação é um campo que atua no espaço de inter-relação entre a Comunicação/Educação sem disputar seu objeto com os campos independentes e tradicionais consolidados em cada uma das áreas.¹²

A perspectiva de comunicação de Sartori (2010, p. 41) é que “comunicar é reconhecer o outro, e nesse movimento reconhecer-se. A comunicação tem natureza negociada, transacional”. Já sua concepção de Educomunicação aparece na descrição que faz do termo: “*educo*, mas não o faço de modo isolado, faço com

⁹ Kaplún, M. (1997). Pedagogía de la Comunicación. Voces y Culturas, (11/12), 69–88.

¹⁰ Soares, I. de O. (2005). A Formação do Educomunicador: 15 anos na busca de uma mais profunda relação entre o profissional da comunicação/educação e o mundo das crianças e dos adolescentes. In XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, Brasil: Intercom. Disponível em <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/169169547558321842366239420395536299206.pdf>

¹¹ Soares, I. de O. (2011b). Educomunicação: um campo de mediações. In A. O. Citelli & M. C. Castilho Costa (Eds.), Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento (pp. 13–30). São Paulo, Brasil: Paulinas.

¹² As notas de rodapé de 09 a 11 acompanham a citação de Martini (2019, p. 103) e foram mantidas no formato original apresentado na obra.

outros, e *comum* só posso fazer como *ação*. Assim, Educomunicação significa *educar + comum + ação*". (SARTORI *et al.*, 2014, p. 8).

Martini (2019) dedicou uma seção da sua tese às contribuições do EducomFloripa ao campo da Educomunicação. A partir de dados coletados na revisão integrativa realizada por Pessôa (2017), apresenta a seguinte caracterização do grupo:

A maioria dos trabalhos de pesquisa do grupo envolve a realização ou a análise de intervenções em espaços educativos, vinculados às escolas de educação básica ou a movimentos sociais. Como consequência, segundo a análise de Pessôa (2017), **o tema dominante no grupo é justamente a educação escolar.** Dentro deste tema, a subcategoria com maior número de produções é a pedagogia da comunicação, que é relacionada à didática e ao fazer pedagógico no campo educativo. **Para além da preocupação com as TIC em si, o grupo estaria mais interessado no cotidiano escolar e no processo educacional como um todo.** Entre os trabalhos desse grupo, Pessôa (2017) constatou que a sua líder (Ademilde S. Sartori) é a quarta autora mais citada, precedida de Paulo Freire, Ismar de O. Soares e Jesus Martín-Barbeiro, autores presentes em todos os trabalhos analisados. Outros autores que merecem destaque são Mario Kaplún, Adilson Odair Citelli, Guillermo Orozco-Gómez, Pierre Lévy, José Carlos Libâneo, Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos, e Maria da Graça Setton. Também receberam um número significativo de citações as integrantes Maria Salete Prado Soares e Kamila Regina Souza, em publicações em parceria com sua líder. (MARTINI, 2019, p. 129, grifo nosso).

A respeito da relação entre Educomunicação e educação escolar, Sartori (2010, p. 40) diz que "o desafio que as tecnologias fazem à escola é o de enfrentar a brecha das culturas: de um lado, a cultura dos que ensinam, e de outro a cultura dos que aprendem". E, segundo a autora, esse desafio "ultrapassa a perspectiva da educação com as mídias ou para as mídias, mas pode ser entendido de modo mais amplo como possibilidade de educar apesar das mídias e, em certos casos, contra as mídias". (SARTORI, 2010, p. 41).

É nesse sentido que Sartori (2010) discutiu que os meios de comunicação promovem descentralização das formas de transmissão e de circulação do saber e que isso soma desafios às outras dificuldades já enfrentadas pela escola. E, além disso, tratou sobre como os diferentes níveis de acesso das pessoas aos ecossistemas comunicativos e informacionais podem ser responsáveis por esses desafios.

A questão apontada por Sartori (2010) vai ao encontro daquilo que Schöninger (2017, p. 139) afirma em sua tese:

a Educomunicação valoriza a mídia e discute o seu uso pedagógico, mas vai além dela como recurso pedagógico, pois tem como foco a organização e viabilização de projetos que valorizam todas as formas de expressão de cada um dos membros envolvidos no processo educativo.

Ao falar sobre práticas educomunicativas, Schöninger (2017, p. 67) trouxe uma relevante conclusão para os estudos do EducomFlórida ao dizer que

As práticas e reflexões educomunicativas primam pelo entendimento de que não basta incluir recursos tecnológicos no ensino, temos que modificar nossa intervenção social na escola, para além de novos recursos didáticos, isto é, necessita-se de uma lógica própria de atuação com a Educação e para com a Comunicação.

Além disso, a autora esclareceu os objetivos da Educomunicação referentes aos ecossistemas comunicativos e aos espaços educativos:

A Educomunicação, que a nosso ver é a própria inter-relação entre Educação e Comunicação, visa promover e fortalecer ecossistemas comunicativos e, assim, construir espaços educativos nos quais seja possível que todos os sujeitos da comunidade escolar possam expandir sua criatividade, experimentar diferentes linguagens e formas de expressão, exercitar a produção, exercer o diálogo, fortalecer a cidadania e conviver com as pluralidades - estando conscientes de si, do outro e do mundo em que vivem. (SCHÖNINGER, 2017, p. 69).

Especificamente, o conceito de ecossistema comunicativo é assim apresentado por Schöninger (2017): “entendemos o ecossistema comunicativo como uma ambiência que possibilita a construção e a reconstrução do conhecimento de maneira coletiva, com uma reflexão constante e compartilhada do fazer pedagógico”. (SCHÖNINGER, 2017, p. 47).

Sartori (2021a, p. 70) ainda esclarece:

os seres vivos devem ser compreendidos dentro do seu ambiente, com todas as relações de interdependências entre si e os diversos fatores do ambiente onde vivem. A todo conjunto de relações bióticas e abióticas relacionadas a uma população, chama-se ecossistema.

Sartori (2021b) traz o conceito de ecossistema educomunicativo como uma práxis complexa, composta por cinco dimensões: **a dimensão da cognição**, para avaliar a experiência vivida. **A dimensão da afetividade**, necessária para que o aluno entenda que está sendo acompanhado. **A dimensão da sociabilidade**, para que se compreenda como se deu a interação entre os colegas. **A dimensão da gestão**, se dá através do acompanhamento das atividades docentes pelos pais e professores. Por fim, **a dimensão da técnica**, necessária para avaliar se houve

formação exitosa aos docentes, a fim de utilizarem as mídias em suas práticas pedagógicas.

Pessôa (2017, p. 173, grifo nosso) relata que “em artigo apresentado ao XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, no ano de 2012, Ademilde Silveira Sartori e Kamila Regina Souza utilizaram, pela primeira vez, a expressão **Prática Pedagógica Educomunicativa**” (PPE), conceito assim explicado na pesquisa de mestrado de Kamila (SOUZA, 2013, p. 198):

As Práticas Pedagógicas Educomunicativas se configuram como um caminho a se pensar nas formas de conduzir a mediação, pois: 1. Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;

2. Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;

3. Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);

4. Preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;

5. Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida.

Sartori e Souza (2012b) justificam assim a sua necessidade de cunhar o termo:

Os princípios que fundamentam a Educomunicação e a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadoras e compatíveis com as demandas dos sujeitos contemporâneos, nos fez desenvolver o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa e a sua relação com os estilos de aprendizagem se configura como um caminho para a mediação, pois considera as especificidades da contemporaneidade e amplia as possibilidades comunicativas entre todos os sujeitos que participam do processo educativo (SARTORI; SOUZA, 2012b, p.35).

Assim, segundo as autoras,

[As práticas pedagógicas educomunicativas] estão preocupadas com a ampliação dos ecossistemas comunicativos, isto é, mais do que se preocuparem com a utilização dos recursos tecnológicos, no “quê fazer” pedagógico, estas se preocupam com a ampliação dos índices comunicativos estabelecidos entre os sujeitos que participam do processo educativo: comunidade escolar, crianças, família, sociedade. (SARTORI; SOUZA, 2012a, p. 13).

A pesquisa de Pessôa (2017) mostra que

A partir do momento em que Souza (2013) define os princípios que orientam a PPE, este passa a ser um assunto de grande interesse para o

EducomFloripa. Isso pode ser observado através do fato de que Kamila Regina Souza é a integrante do grupo de pesquisa que foi citada mais vezes pelos seus colegas, com exceção da líder do grupo, Ademilde Silveira Sartori. (PESSÔA, 2017, p. 174).

Por exemplo, Silva, E., (2016, p. 308, grifo nosso) utilizou o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa delimitar como se caracteriza o “professor educomunicativo”:

A delimitação empregada neste trabalho para o termo "professor educomunicativo", definindo-o como o **profissional docente que "age" de acordo com a perspectiva educomunicativa**, acabou por determinar a relação direta entre a caracterização do professor e a caracterização de sua prática. Portanto, tratar de um é tratar do outro. **Falar de Prática Pedagógica Educomunicativa é abordar o perfil do professor educomunicativo e vice-versa.**

Segundo Silva, E., (2016, p. 302):

A prática do docente educomunicativo, ou melhor, a prática educomunicativa no contexto do ensino formal recebeu grande contribuição com o desenvolvimento do conceito apresentado por Sartori (2010), Sartori et al. (2014) e Souza (2013). A descrição do que os autores chamaram de "Prática Pedagógica Educomunicativa" indicou parâmetros e características-chave para identificação, elaboração e reprodução dessa forma de ação pedagógica identificada com a perspectiva dialógica da Educomunicação.

A respeito da formação do educador, Sartori *et al.* (2014, p. 60) aponta que

A formação do educador não está centrada numa concepção de ensino tradicional, mas sim em dinâmicas de aprendizagem que reconhecem a dimensão dialógica inerente à interface, ou seja, opera-se com a perspectiva pedagógica dos processos comunicacionais e com a perspectiva comunicacional das práticas educativas, as quais, inicialmente, se historicizam a partir de referências freireanas.

Em sua pesquisa de doutorado, Martini (2019, p. 163) discute amplamente conceitos e as ações do campo da Educomunicação e lança uma discussão para defender a necessidade de sistematização de “uma teoria que garanta, entre outras coisas, que a ação educomunicativa tenha certas características e obedeça determinados princípios”, a Teoria da Ação Educomunicativa:

Acreditamos que já exista produção de conhecimento suficiente no campo para o desenvolvimento inicial de uma teoria própria, cujos aspectos particulares possam facilitar a aplicação da Educomunicação em projetos de larga escala. Essa teoria posicionaria a Educomunicação em um ponto de vista que não é o do campo Comunicação/Educação nem o da Educação/Comunicação, mas em uma perspectiva própria de onde pode contribuir para a reflexão-ação sobre a tecnologia e sua influência na sociedade como um todo, indo além das discussões sobre a utilização das tecnologias no âmbito escolar. [...] Deixaríamos de ver a Educomunicação a

partir da Educação ou da Comunicação para deixá-la dialogar também sobre esses dois campos a partir de sua própria perspectiva. [...] A educação e a comunicação como sinônimos do diálogo, são as perspectivas de base para a Teoria da Ação Educomunicativa. [...] A teoria seria um conjunto coerente e autoportante que fornece parâmetros de análise, diagnósticos e prognósticos. Admitimos que isso ainda está faltando e talvez seja o próximo passo, pois que estamos apenas lançando uma proposta para a qual será preciso colaboração para sua fundamentação. (MARTINI, 2019, p. 163).

Concluo essa reflexão dizendo que “com sua Teoria da Ação Educomunicativa, a Educomunicação se constituiria como um novo contracampo emancipatório”. (MARTINI, 2019, p. 170), o que vai ao encontro de sua concepção de que “a Educomunicação pode se configurar como uma prática de estímulo à atitude crítica, necessária para mudarmos nossos comportamentos diante do mundo e da vida” (MARTINI, 2019, p. 334) e também ao seu entendimento de Educomunicação, compartilhado com o EducomFloripa:

Em nossa abordagem, consideramos a Educomunicação como uma epistemologia do Sul, um senso-comum de vanguarda, contra-disciplinar, que atua nos domínios ontológicos de cultivo social na perspectiva da intervenção emancipatória e comunitária. Essa perspectiva objetiva (re)integrar as diversas agências sociais de formação, alicerçada em aspectos éticos e de alteridade, principalmente por meio do fortalecimento ou da criação de ecossistemas educomunicativos. Com a intenção de fortalecer essas ações, apontamos a emergência de uma Teoria da Ação Educomunicativa, fundamentada no diálogo nas e entre as práticas de educação e comunicação. Com uma teoria própria, posicionamos a Educomunicação em um contracampo, em torno da ideia-força de uma ciência dialógica mais ligada a transformação social. Nessa posição, podemos observar a Educação, a Comunicação e demais áreas nos processos de expressão auto-inter-trans subjetivos dos sujeitos, que atuam em seu espaço cotidiano no cultivo das realidades. (MARTINI, 2019, p. 326)

Depois de estudar os trabalhos de Sartori (2010), Sartori *et al.* (2014), Sartori e Souza (2012a, 2012b), Souza (2013), Silva, E., (2016), Pessôa (2017), Schöninger (2017) e Martini (2019), produzidos no âmbito das pesquisas e das ações do EducomFloripa, percebi como esses trabalhos se envolveram de forma ativa no desenvolvimento do campo da Educomunicação, o que resultou na atualização de muitas das ideias e concepções e na integração de um novo conceito, o de Prática Pedagógica Educomunicativa. Cabe ressaltar que nem todos os trabalhos do EducomFloripa foram analisados neste capítulo, por uma questão de adaptação ao tempo disponível para a minha pesquisa, mas isso não impediu a elaboração da conclusão aqui apresentada, elaborada a partir das lentes que eu tive disponíveis.

No próximo capítulo, a história do EducomFloripa e de sua relação com o campo teórico e prático da Educomunicação se entrelaçará com a história da professora Ademilde Silveira Sartori, líder do grupo e participante desta pesquisa.

3 ÂNGULO DA LENTE



Ao fotografar utilizando uma máquina fotográfica, uma pessoa pode escolher utilizar ou não o zoom. Dependendo dessa sua escolha, obtém uma foto diferente, ou seja, o resultado de sua ação depende da decisão inicial, a qual passa, também, pela escolha da lente que irá usar. Aproximações ou afastamento dos objetos, na foto, são resultados da forma como o fotógrafo decide fotografar. Assim também é na pesquisa, pois os resultados apresentados pelo pesquisador dependem das suas escolhas a respeito da abordagem metodológica.

Nesta pesquisa qualitativa, em razão dos seus objetivos, “os dados que interessam são conceitos, percepções, imagens mentais, crenças, emoções, interações, pensamentos, experiências, processos e vivências manifestadas na linguagem” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 417) da professora Ademilde Silveira Sartori, participante do estudo. Para atingir os objetivos traçados, foram utilizados procedimentos metodológicos da História Oral, embasados no pensamento de Alberti (1990, 2004, 2005), Delgado (2003), Garnica (2003, 2005, 2010, 2011,

2015) e Meihy (2011) e em pesquisas que adotaram a História Oral da forma como discutida pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), principalmente Santos (2011), Garnica e Souza (2012), Martins-Salandim (2012), Silva, V., (2014) e Moreira (2016).

Nas próximas seções, apresento os detalhes do percurso metodológico.

3.1 HISTÓRIA ORAL E NARRATIVAS

Nesta pesquisa, foram utilizados procedimentos da História Oral na constituição e na análise dos dados. “Sendo um método de pesquisa, a História Oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento” (ALBERTI, 2005, p. 29).

Segundo Alberti (2006), trabalhar com a História Oral é uma forma de constituir dados por meio de entrevistas com pessoas que vivenciaram ou presenciaram fatos ou acontecimentos, tanto em momentos do passado como do presente. Garnica (2015) destaca que a História Oral é uma forma de produzir narrativas orais que vem crescendo no meio acadêmico.

Em relação à História Oral praticada no GHOEM, Garnica e Souza (2012, p. 97) destacam que seu diferencial como metodologia de pesquisa é a “criação intencional” de fontes a partir da oralidade e de uma fundamentação que se estrutura para essa ação. Segundo os autores, essa fundamentação orienta tanto os procedimentos de constituição de dados quanto as práticas de análise desses dados. Nesse sentido, a História Oral “envolve a criação de fontes a partir da oralidade e compromete-se com análises coerentes e sua fundamentação (que pode envolver ou não procedimentos usados em outros tipos de pesquisa)” (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 97). Essas ponderações confirmam aquilo que é dito por Silva, V., (2014, p. 165):

Quando falamos em Metodologia da História Oral, pensamos não somente em um conjunto de procedimentos técnicos de investigação, mas num conjunto de procedimentos bem definidos que vão desde a escolha dos integrantes da pesquisa até a análise das entrevistas, unido a uma sólida fundamentação; a uma metodologia que busca, de acordo com Garnica (2004), articular fundamentação teórica com procedimentos de pesquisa.

No sentido apresentado, a História Oral

ressalta a importância da memória, da oralidade, dos depoimentos, das vidas das pessoas julgadas essenciais – de algum ponto de vista – para compreender os ‘objetos’ que as investigações pretendem focar. (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 93).

Os procedimentos metodológicos da História Oral foram escolhidos para esta pesquisa em razão daquilo que é dito por Alberti (2005, p. 22): “a experiência histórica do entrevistado torna o passado mais concreto” e

a entrevista de história oral permite também recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc. (ALBERTI, 2005, p. 22).

Além disso, é importante ouvir pessoas envolvidas com o tema porque elas “constroem suas visões e representações das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua própria história” (DELGADO, 2003, p. 10). E, nesse caminho, segundo Meihy (2011, p. 180) instala-se “a surpresa da descoberta contida em diálogos gravados e em subjetivos recônditos”.

Isso faz sentido ao lembrarmos que o tópico desta pesquisa é a contribuição da trajetória de docência e de pesquisa de Ademilde Silveira Sartori para a Educomunicação, que será evidenciada a partir de suas próprias narrativas a respeito de suas histórias com o campo. Utilizar a História Oral nesta pesquisa foi a maneira escolhida para evocar e registrar memórias que constituirão uma história da Educomunicação.

Se quiséssemos fazer um filme reproduzindo passo a passo nossa vida, tal qual ela foi, sem deixar de lado os detalhes, gastaríamos ainda uma vida inteira para assisti-lo: repetir-se-iam, na tela, os anos, os dias, as horas de nossa vida. Ou seja, é impossível assistir ao que se passou, seguindo a continuidade do vivido, dos eventos e das emoções. E o que vale para nossas vidas vale evidentemente para o passado de uma forma geral: é impossível reproduzi-lo em todos os seus meandros e acontecimentos os mais banais, tal qual realmente aconteceu. A história, como toda atividade de pensamento, opera por descontinuidades: selecionamos acontecimentos, conjunturas e modos de viver, para conhecer e explicar o que se passou. (ALBERTI, 2004, p. 13).

A esse respeito, Santos (2011, p. 75) comenta:

Coisa interessante acontece quando se trabalha com a História Oral: quando ouvimos a narrativa de alguém que conta uma história, parece que toda a descontinuidade vai embora e que se torna possível fazer aquele filme daquela vida inteira em todos os seus detalhes.

A História Oral pode ter duas diferentes perspectivas (GARNICA, 2003, 2011):

- a) História Oral Temática: quando se tem como objetivo compreender um tema específico que é parte das vivências do entrevistado;
- b) História Oral de Vida: quando são as vivências amplas do entrevistado que importam para a pesquisa, sem foco em tema específico.

Ao trabalhar com a História de Vida, o pesquisador interessa-se pelo que o depoente, previamente selecionado, conta de sua vida como uma totalidade: o depoente narra-se. Infância, adolescência, juventude, velhice, hábitos, vida profissional e pessoal compõem uma trama na qual se desfiavam percepções e reconstruções do espaço e do tempo vividos. O trabalho com História Oral Temática, ainda que, como na História de vida, pautado nos depoimentos orais recolhidos de pessoas particularmente significativas para o problema focado pelo pesquisador, centra-se mais em um conjunto limitado de temas. Pretende-se reconstituir “aspectos” da vida dos entrevistados: **pretende-se auscultar partes de experiências de vida**, recortes previamente selecionados pelo pesquisador. (GARNICA, 2003, p. 07, grifo nosso).

Considerando os objetivos desta pesquisa, ligados ao tema específico da Educomunicação, optamos pela História Oral Temática. Alberti (2005, p. 38) reforça que essa opção é apropriada para casos em que os assuntos

têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicas.

A metodologia da História Oral – seja do tipo Temática ou do tipo de Vida – envolve procedimentos de planejamento e de tratamento das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Nesta pesquisa, tais procedimentos se deram nas seguintes etapas, para coleta dos dados:

- a) **elaboração de roteiros de entrevistas:** o pesquisador desenvolve um roteiro para a entrevista, que pode ter diferentes formatos, como por exemplo fichas ou questões abertas, que podem ser acompanhadas de outros materiais (fotos, documentos, manuais etc.). Alberti (2005) recomenda que dados biográficos do entrevistado sejam considerados pelo pesquisador na elaboração do roteiro de entrevista. O roteiro apoia o trabalho do pesquisador, o faz conhecer mais sobre o tema e também, quando apresentado ao entrevistado, orienta o seu depoimento e o ajuda no resgate de suas memórias.
- b) **realização das entrevistas:** a entrevista é o momento em que o entrevistado se encontra com o pesquisador para conversarem sobre os

temas da pesquisa, orientados pelo roteiro. O pesquisador deve se preocupar em escolher um local adequado e acolher as necessidades do entrevistado no que se refere ao melhor dia, horário e duração da entrevista. A conversa é gravada em áudio e/ou vídeo e depois é tratada pelo pesquisador para se transformar em um texto escrito. Segundo Alberti (2005), o pesquisador deve adotar uma postura de atenção máxima ao entrevistado, não só pela importância do que ele diz, mas também porque assim o ajudará a se sentir estimulado a falar. Há uma importante relação entre elaboração do roteiro e a realização da entrevista, que pode ser constatada a partir do que dizem Garnica e Souza (2012, p. 101-102):

Entrevistas são diálogos acerca de algo (o objeto da pesquisa) e são tanto mais ricas quanto mais ocorrerem num clima de cumplicidade entre entrevistador e entrevistado. Essa cumplicidade, via de regra, exige que o pesquisador conheça aspectos daquilo que o depoente narra. A influência da narrativa demanda interlocução e essa interlocução demanda um horizonte comum a partir do qual um tema é focado.

Para Alberti (2005, p. 101):

Uma relação de entrevista é, em primeiro lugar, uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e opiniões também diferentes, que têm em comum um interesse por determinado tema, por determinados acontecimentos e conjunturas do passado. Esse interesse é acreditado de um conhecimento prévio a respeito do assunto: da parte do entrevistado um conhecimento decorrente de sua experiência de vida, da parte do entrevistador, um conhecimento adquirido por sua atividade de pesquisa e seu engajamento no projeto.

- c) **transcrição dos áudios:** é o processo pelo qual o registro de áudio e/ou vídeo é transformado em um texto escrito, exatamente da forma como foi dito pelo entrevistado. Segundo Alberti (2005), o tempo dispendido nesta etapa varia conforme a dificuldade na escuta da gravação e, além disso, a qualidade do resultado da transcrição interfere nas outras etapas, assim é um exercício a ser feito com muito cuidado e constante consulta aos áudios gravados para conferência.
- d) **textualização da transcrição:** o texto transcrito é revisado e reorganizado pelo pesquisador, que corrige problemas que comprometem a legibilidade, como por exemplo, os vícios de linguagem e também dá uma ordem na apresentação daquilo que foi dito pelo entrevistado, uma vez que é normal que a fala, nas entrevistas, tenha

idas e vindas que, ao final, precisam de ajustes. De acordo com Garnica e Souza (2012), isso pode ser feito de forma temática ou cronológica. O tipo de textualização depende do estilo de escrita do pesquisador, portanto, não há regras para sua produção. Contudo, segundo Garnica (2011, p. 7), é essencial manter “tanto quanto possível, o ‘tom vital’ do depoente, isto é, a construção de frases nas quais se reconheça (e o próprio depoente se reconheça em) seus modos de falar”. A textualização, assim, não é um trabalho tão técnico como a transcrição, mas sim, uma ação do pesquisador para atribuir significado às falas do entrevistado preservando as suas particularidades. Depois de finalizada a textualização, o pesquisador envia o texto resultante ao entrevistado, que poderá solicitar os ajustes (correções, inclusões, exclusões) que julgar necessários. Na sequência, o pesquisador realiza os ajustes solicitados pelo entrevistado e lhe pede que assine um documento para autorização da utilização daquele material na entrevista o qual, então, passa a ser a fonte de dados do pesquisador.

Alberti (2005) aponta os seguintes momentos como essenciais nos procedimentos da História Oral:

- a) **seleção do entrevistado:** é o momento de escolher a pessoa a ser entrevistada, cuja ação seja significativa em relação ao tema da pesquisa e cujos depoimentos pareçam essenciais para a discussão do problema. Segundo Alberti (2005), não existe uma regra quanto à quantidade de pessoas que se entrevista em projetos de História Oral, pois essa escolha varia de acordo com os objetivos da pesquisa e da qualidade das narrativas obtidas no decorrer do processo das entrevistas.
- b) **contato inicial:** pode ser feito por telefone, por carta, por e-mail ou visita. No primeiro contato com o entrevistado, o pesquisador deve explicar ao entrevistado quais são os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos da História Oral, para assim deixá-lo ciente de todas as etapas. Nesse contato inicial, pode ser feito o agendamento da entrevista.
- c) **carta de Cessão:** depois de encerrar a entrevista, o pesquisador solicita ao entrevistado que assine os documentos de concordância de

participação na pesquisa e de cessão de direitos sobre os materiais produzidos em áudio e em vídeo.

Já para a análise dos dados constituídos a partir da entrevista, também nos embasamos em procedimentos utilizados pelo GH OEM. Segundo Moreira (2016, p. 31)

Usualmente, nos trabalhos desenvolvidos pelo Ghoem, são realizados alguns tipos de sistematização das análises, sendo que o próprio pesquisador, a partir das entrevistas, irá detectar qual será o melhor procedimento a ser usado em seu trabalho. Dentre os tipos de análises frequentemente usados pelo grupo podemos citar aquela feita a partir de categorias, em que são levantados elementos que se mostram com insistência em uma série de fontes, apresentando convergências ou divergências [...]; outra análise utilizada com frequência é a narrativa de narrativas: o pesquisador produz um texto a partir de suas compreensões sendo que as fontes e as narrativas trabalhadas, juntas, criam uma versão das histórias que surgiram durante a pesquisa; para finalizar, a análise de singularidades é aquela que tenta estabelecer um fio condutor de cada narrativa, olhando para cada uma com um olhar singular, buscando evidenciar suas marcas e suas particularidades.

Dentre as possibilidades, optamos pela análise narrativa das narrativas, inspiradas na tese de Silva, V., (2014), que foi orientada pelo Prof. Antonio Vicente Marafioti Garnica. Assim, compusemos o texto apresentado no capítulo quatro que incorpora aquilo que foi dito pela entrevistada à nossa produção narrativa – uma dentre as diversas possíveis – para, assim, registrar e comunicar significados sobre o tema da pesquisa.

De acordo com Bolívar Botía (2002), a análise de narrativas pode ser pensada e realizada de duas maneiras: (i) a paradigmática, que procura encontrar, nas narrativas, temas comuns ou grupos conceituais e (ii) a narrativa, que leva em conta os elementos singulares que se apresentam na história narrada pelo entrevistado. A respeito da análise narrativa das narrativas, diz Garnica (2007, p. 39):

A Análise Narrativa das narrativas coletadas pelo pesquisador participa dos estudos cuja ênfase está na consideração de casos particulares, e o produto dessa análise manifesta-se como a narração de uma trama ou argumento que torna os dados significativos, que os re-significa não pela busca de elementos comuns mas, ao contrário, pelo realce a elementos singulares que configuram a história. É, em suma, uma narrativa particular que não aspira à generalização.

Destacamos que

quando trabalhamos com narrativas, buscamos levar o narrador a compartilhar conosco os significados que ele atribui para suas experiências, suas vivências, suas práticas, para que possamos entender suas atitudes, seus olhares, suas concepções. (SILVA, V., 2014, p. 176).

Além disso, é importante ter em conta, para o processo de análise, que

A compreensão de uma realidade, por qualquer tipo de análise, tendo em vista os relatos, as narrativas, apoiadas em visões de mundo, versões sobre um determinado acontecimento, hábitos e práticas, inclui (ou pode incluir) a compreensão dos modos de narrar do outro: os modos pelos quais o outro atribui significados às suas próprias experiências. (CURY, 2010, p. 66).

Fechamos essas reflexões a respeito das narrativas com a seguinte conclusão de Garnica (2010, p. 34):

Nas narrativas, então, reside a própria possibilidade e potencialidade do que temos chamado História Oral, e tratamos de pensá-las não mais como constituindo “a” história, mas como constituidoras de histórias possíveis, versões legitimadas como verdades dos sujeitos que vivenciaram e relatam determinados tempos e situações. Tanto quanto o é a descrição para a pesquisa qualitativa, as narrativas orais fixadas pela escrita são tomadas como fontes históricas, intencionalmente constituídas, que não estão subjugadas a um critério de valor definido por meio da “realidade” e da “concretude” do mundo.

A seguir, é apresentada a trajetória da pesquisa no que se refere ao planejamento e à execução dos procedimentos da História Oral quanto ao tratamento das entrevistas.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA

No momento em que apresento os procedimentos da pesquisa, é importante comentar deixar aqui registrado o contexto em que a maior parte foi realizada: a pandemia de COVID-19.

O cenário mundial passa por mudanças sem precedentes desde o final de 2019, até o presente momento, devido à pandemia de COVID-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Em virtude da gravidade e da extensão geográfica da doença, a atenção das autoridades mundiais, baseadas nos fatos científicos publicados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), focou na saúde, tendo em vista a recomendação de isolamento social, com o intuito de reduzir a propagação do vírus. No campo da Educação, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, suspendendo as aulas presenciais e as atividades das instituições educacionais em todo o país (BRASIL, 2020a). Na

sequência, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma nota de esclarecimento, explicitando sobre a necessidade de nova organização das atividades nos sistemas e redes de ensino, devido às ações preventivas à propagação do novo coronavírus (BRASIL, 2020b).

Dessa forma, o isolamento social demandado pela situação de calamidade na saúde pública deflagrada pela pandemia de COVID-19, inviabilizou a realização de atividades nos espaços educacionais de todos os tipos: Ensino Fundamental e Médio, Ensino Superior, Educação Profissional e formações de todos os níveis e modalidades. Como parte desse sistema, as atividades presenciais da pós-graduação da UDESC foram suspensas e, com isso – além da razão de preservar a saúde das pesquisadoras envolvidas e da participante – esta pesquisa foi replanejada, principalmente no que se refere à realização da entrevista.

Todos os trabalhos que estudei na pesquisa, a respeito da utilização da História Oral como metodologia de pesquisa – os livros artigos, teses, dissertações que constam nas referências – descrevem os procedimentos de entrevistas realizadas de modo presencial. Por conta da pandemia de COVID-19, na minha pesquisa, foi necessário adaptar os procedimentos para que a entrevista acontecesse de modo virtual, pela internet, utilizando um software de videoconferência.

Não pensei que ia ser tão gostoso
lembrar a vida!

É a minha história, a história do
meu grupo.

(Ademilde Silveira Sartori)¹³

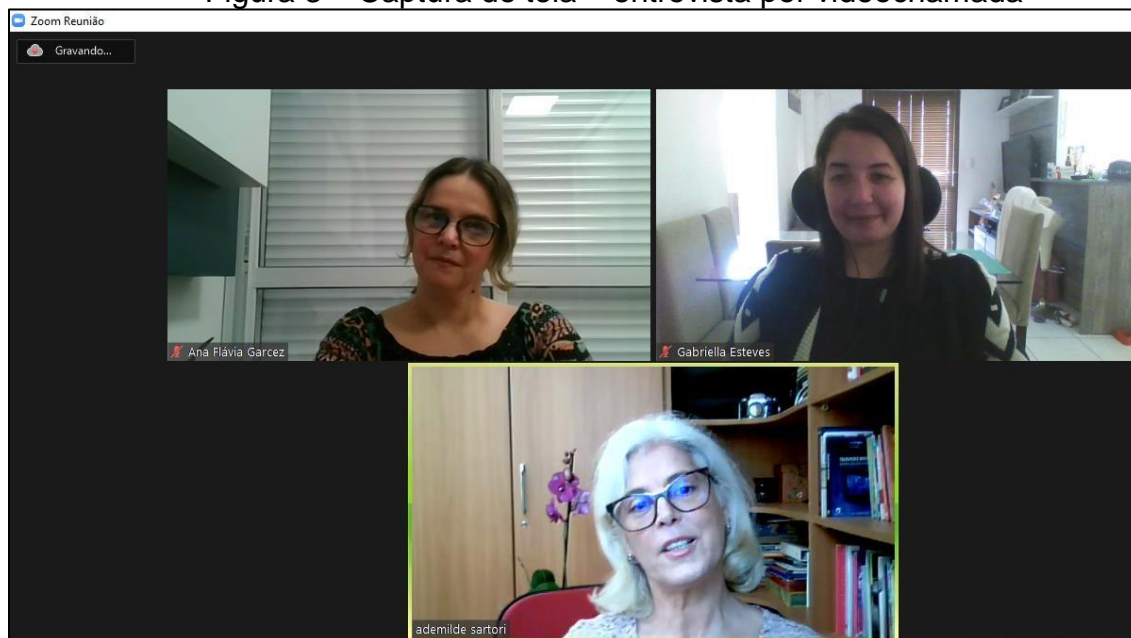
Assim, a entrevista foi realizada no dia 27 de agosto de 2020, às 14h, via plataforma Zoom Meetings¹⁴. Participamos três pessoas: eu, a entrevistada Profa. Ademilde Silveira Sartori e a doutoranda Ana Flávia Garcez, que também utilizaria a entrevista como fonte de dados para a pesquisa. Optamos por realizar uma única entrevista para que a entrevistada não necessitasse participar de duas diferentes entrevistas, e por entendermos que isso não prejudicaria as duas pesquisas – ao

¹³ Em trecho de sua entrevista. (Agosto/2020).

¹⁴ <https://explore.zoom.us/pt/products/meetings/>

contrário, poderia beneficiá-las. A Figura 3 é um *print* da tela do computador, feito durante a entrevista.

Figura 3 – Captura de tela – entrevista por videochamada



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A colaboração da Ana Flávia, doutoranda do mesmo Programa, na minha pesquisa, se deu no planejamento e na realização da entrevista. Iniciamos pelo contato inicial com a entrevistada. Enviamos um e-mail à professora Ademilde explicando nossas pesquisas e a proposta metodológica da História Oral, questionando-a sobre a melhor data e horário para realização da entrevista. Tivemos o retorno positivo e começamos a planejar o roteiro de entrevista, adaptado para o ambiente on-line.

Eu e Ana Flávia, com orientação da professora Luciane, optamos por elaborar um roteiro guiado por palavras-chave as quais, apresentadas à entrevistada para despertar suas memórias e estimular suas narrativas, trariam elementos aderentes aos objetivos das nossas pesquisas.

Os termos e as palavras são apresentados na Figura 4. Foram escolhidos a partir da leitura que fizemos do currículo lattes da professora Ademilde e dos conhecimentos prévios que tínhamos por participarmos de atividades do grupo de

pesquisa EducomFloripa¹⁵ e também dos estudos que já tínhamos feito em outras oportunidades utilizando seus trabalhos como referência.

Figura 4 – Palavras-chave utilizadas na entrevista



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após definirmos as palavras-chave, tivemos então a seguinte dúvida: como adaptar a sua apresentação à entrevistada no ambiente on-line? Em uma reunião do grupo de pesquisa NEPESTEEM, do qual faço parte, uma colega deu a ideia de fazermos uma nuvem de palavras e apresentar sua imagem à entrevistada utilizando o recurso do aplicativo de videochamada que permite o compartilhamento de arquivos entre os participantes da reunião. Fizemos, então, dessa forma. Definidas as palavras-chave e como elas seriam apresentadas à entrevistada, começamos a planejar as circunstâncias da entrevista, visto que presencialmente, como seria usual da metodologia, não poderíamos realizá-la. Decidimos que o aplicativo mais conveniente e seguro para que a entrevista fosse realizada seria o aplicativo Zoom, que permite realizar e gravar as reuniões virtuais.

¹⁵ EducomFloripa - Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (CNPq/UDESC), liderado pela Profa. Ademilde Silveira Sartori.

Após todos esses alinhamentos, tivemos outro entrave: como entregar a carta de cessão em meio físico à entrevistada, já que estávamos isoladas por conta da pandemia? A carta de cessão necessitava de assinatura das duas entrevistadoras e da depoente. Inicialmente, pensamos que poderíamos fazer em formato de assinatura digital. Mas, decidimos que poderíamos fazer algo acolhedor e enviamos uma cesta de café e uma orquídea à professora Ademilde, para sua casa, junto com a carta de cessão. Assim fizemos, a carta foi recebida e assinada pela entrevistada e nos foi devolvida pelo entregador.

No dia da entrevista, a professora Ademilde disse estar feliz com os presentes que recebeu. Notamos que a orquídea que oferecemos foi colocada no cenário da entrevista. Iniciei então, junto com minha colega Ana Flávia, a condução da entrevista.

Começamos falando as primeiras orientações à professora Ademilde, relembrando como seriam procedimentos da entrevista pela História oral, dizendo que seria gravada para posterior textualização, que ela poderia falar livremente e que poderia ser guiada pelas palavras-chaves que apresentaríamos na sequência. Salientamos que as entrevistas costumam levar cerca de uma hora e meia a duas horas, mas caso ela precisasse de um intervalo, poderíamos fazer.

Além disso, sobre as palavras-chave, informamos que elas serviam apenas como sugestões, que ela não precisaria falar sobre todas elas, que poderia falar sobre outros temas caso assim desejasse e que as palavras e/ou termos poderiam ser escolhidos aleatoriamente, pois não havia ordem pré-estabelecida. Inicialmente, a entrevistada se mostrou insegura em relação à essa informação, questionou sobre um possível risco às nossas pesquisas, caso ela deixasse de falar algo. Explicamos que essa liberdade fazia parte dos preceitos da História Oral, que ela poderia ficar tranquila e assim ela se disse mais segura.

Combinamos que eu e Ana Flávia manteríamos nossas câmeras ligadas e os microfones desligados. Dissemos, ainda, que ela poderia ficar bastante à vontade, que poderíamos ajudá-la caso precisasse, mas que evitaríamos fazer qualquer interferência nas suas falas.

A entrevista teve duração total de três horas, três minutos e quarenta e nove segundos. Ao longo dela, a professora Ademilde se guiou pelas palavras-chave e falou sobre todas elas. Apesar da longa duração, foi uma entrevista leve, gostosa de ouvir e também prazerosa para a entrevistada, o que ficou evidente quando ela, ao

final da entrevista, disse que, se não fosse a voz cansada, poderia ficar horas a mais contando sobre sua história.

Finalizamos a reunião explicando à entrevistada quais seriam os passos seguintes, dizendo que faríamos a transcrição e a textualização, passando do oral para o escrito, e que a textualização seria enviada a ela, para sua aprovação e indicação de ajustes que julgasse necessários.

A transcrição e a textualização da entrevista da professora Ademilde Sartori foram feitas por mim e pela Ana Flávia, em conjunto. A transcrição, finalizada em outubro de 2020, foi dividida pelo tempo de duração da entrevista, sendo a primeira metade feita por mim e a outra, pela Ana Flávia.

Com relação à textualização, foi a parte que mais me trouxe insegurança para o trabalho, pois envolve necessidade de bastante atenção, revisão e reflexão sobre seu conteúdo em relação aos objetivos da pesquisa. Lendo e relendo o texto, sempre percebia que havia algo a ser retirado ou ajustado. Mas, com a orientação da professora Luciane, consegui finalizar mais essa etapa. A versão textualizada da entrevista foi enviada para a professora Ademilde, que sugeriu alguns ajustes – os quais foram realizados – e autorizou o uso do texto na pesquisa.

Na sequência, “munidos das textualizações [...], buscamos construir significados para nossa análise. Nesse momento de nossa pesquisa não julgamos nossos depoentes e nem tentamos estabelecer verdades absolutas”. (MOREIRA, 2016, p. 30). Nesta pesquisa, adotamos a análise narrativa das narrativas, cujo resultado é apresentado no capítulo quatro sendo que, assim como Silva, V., (2014, p. 17), “o que chamamos de análise, aqui, é a trama de elaborações que nos foi possível tendo à nossa frente as textualizações e, em mente, aquele sistema de termos e expressões que constituem o tema de minha pesquisa”, bem como a seguinte conclusão apresenta por Garnica (2006, p. 98):

As análises são, ainda, segundo penso, um momento da pesquisa no qual o pesquisador presentifica-se como autor. Muitas vezes, os depoentes, ao narrarem suas experiências – que são suas e, portanto, intransferíveis como experiências – dão ao pesquisador elementos para que este compreenda aspectos de sua realidade até então não pensados, não estudados, não esquadrinhados, não inventariados.

No próximo capítulo, intitulado Campo de visão, é apresentada uma discussão sobre bases teóricas da Educomunicação.

4 COMPOSIÇÃO...



O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. (FREIRE, 1985, p. 67).

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1985, p. 69).

A composição, na área da Fotografia, resulta do esforço e da criatividade do fotógrafo para criar e apresentar sua produção. Depende da abertura da lente, do ângulo e do campo de visão.

Neste capítulo, a composição da pesquisa é apresentada na forma de textualização da entrevista realizada com a professora Dra. Ademilde Silveira Sartori, líder do EducomFloripa e uma referência no campo da Educomunicação.

Retomamos os sentidos e o papel da História Oral nesta pesquisa a partir de Moreira (2016, p. 31):

A História Oral nos abre possibilidades de um entendimento sobre as narrativas. Ao analisar nossos dados, algumas evidências se mostraram marcantes, não que sejam só essas, mas foram as que, no desenvolver da pesquisa, nos saltaram aos olhos. Diante das narrativas produzidas e dos documentos encontrados, de modo mais sistematizado, efetuamos a análise de todo este material. Então, o momento da análise é quando podemos compreender aspectos de experiências que as narrativas nos trazem, que até então podem ter passado despercebidos por nós.

Assim, conforme permite a metodologia da História Oral, a textualização é um trabalho autoral do pesquisador a partir dos dados coletados na entrevista, a qual foi realizada também levando em conta muitos dos preceitos da Educomunicação, principalmente no que se referem à perspectiva dialógica que nos foi ensinada por Paulo Freire.

Aos leitores dessa dissertação, apresento Ademilde Silveira Sartori.

4.1 ADEMILDE SILVEIRA SARTORI

Minha vida não foi... assim... bonitinha... muito pelo contrário... Fiz vestibular para bacharelado em física, depois para licenciatura em física, seleção para mestrado em educação, para doutorado em comunicação... não há nada de linear, não há nada de concatenado, nada planejado... A vida foi se construindo assim.... Até a minha sequência de formação acadêmica não segue uma lógica muito tradicional... fiz especialização no meio do doutorado¹⁶.

A minha formação acadêmica é bem diversificada passei pela física, pela educação, pela comunicação, a internacionalização passou por aí, a formação de professores também... então, não é só na pós-graduação, no sentido de formar pesquisadores, mas também eu atuo na graduação, como professora da disciplina Mídia e Educação. Iniciei como professora de Tecnologia Educacional.

Sou graduada em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Iniciei no bacharelado e depois pedi transferência interna para o curso de Licenciatura em

¹⁶ Ademilde Silveira Sartori é professora titular do Departamento de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutora Honoris Causa em Educação pela Unilogs (Estados Unidos) e Especialista em Gestão da Educação a Distância pela UFJF. Na UDESC, é professora pesquisadora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Licenciatura em Pedagogia, coordena o Laboratório de Mídias e Práticas Educativas (LAMPE) e é líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (EducomFloripa), certificado pelo CNPq.

Física. O que me fez mudar foi o momento em que passei a me interessar pela educação, pelo ensino de física. E esse momento teve a ver quando, ainda no bacharelado, eu participei do movimento estudantil universitário e de um grupo da pastoral universitária que desenvolvia práticas de cultura popular de alfabetização pautadas nas ideias de Paulo Freire. Com eles, frequentei círculos de cultura no Morro do Horácio, na comunidade do Mocotó¹⁷.

Foi assim foi que eu conheci e comecei a estudar as ideias de Paulo Freire, passei a entender o papel estratégico da educação no desenvolvimento de um povo, no desenvolvimento de uma pessoa, no desenvolvimento de uma comunidade e de uma nação inteira. Então, minha participação naquele movimento estudantil e meu encontro com as ideias de Paulo Freire foram determinantes para a mudança do bacharelado para a licenciatura, mas não só para isso, também para as escolhas de bases teóricas e de pesquisa que aconteceram posteriormente.

Antes de começar o Mestrado em Educação na UFSC (1990), eu trabalhei por cerca de um ano e seis meses (1987-1988) na Prefeitura Municipal de Florianópolis, como alfabetizadora de adultos, em um projeto pautado em Paulo Freire. Depois desse tempo, eu me formei na Licenciatura em Física e fiz o processo de seleção do mestrado.

Na entrevista para o mestrado, uma pergunta muito interessante me foi feita: “por que alguém da Física queria fazer o Mestrado em Educação?”. Para entrar, eu tive que fazer uma defesa da minha entrada, me justificar. Eu tive que contar todo aquele processo de como a educação passou a ser importante para mim e como a proposta de Paulo Freire, da educação como um diálogo e como norteadora de uma prática pedagógica, passou a ter uma importância fundamental para mim, a ponto de eu buscar o mestrado em educação.

Naquela época, o mestrado durava quatro anos. Nesse meio tempo, me tornei professora e deixei o projeto de alfabetização, pois eu queria ser professora de Ensino Médio¹⁸. No curso, participei de um projeto coordenado pela professora Dra. Maria Oly Pey, que pretendia discutir e avaliar como o pensamento pedagógico de Paulo Freire podia orientar uma prática pedagógica no ensino de física e ciências. Esse projeto desenvolvia oficinas de ciências e a minha oficina foi “entendendo o clique da máquina fotográfica”, com três turmas da Escola de Educação Básica

¹⁷ O Morro do Horácio e o Morro do Mocotó reúnem comunidades que fazem parte do Maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis/SC.

¹⁸ Professora de Ensino Médio em escola pública do Estado de Santa Catarina (1988-1991).

Laura de Oliveira Lima¹⁹, onde eu era professora de física no período noturno. Foi um projeto que marcou uma boa parte da minha vida, de modo geral. Não só como profissional, mas também como pessoa, porque foi uma maneira de eu entender como me colocar diante das realidades que a gente vem enfrentando. Não estou me referindo à pandemia²⁰, estou me referindo às questões políticas. Minha dissertação foi baseada na experiência de trabalhar a educação enquanto oficina, enquanto uma formação educativa de diversas pessoas, em diversas partes.

No terceiro ano do mestrado, a CAPES cortou as bolsas e então eu precisei trabalhar. Fui para o Paraná, trabalhei na Universidade Estadual de Maringá, no campus avançado de Goioerê (1992). Fui a primeira professora de física daquele campus, onde não tinha nem laboratório. Eu brincava dizendo que as mesas eram tão limpinhas, que nem tinham pó para eu riscar com o dedo. Naquele ano que passei trabalhando lá, utilizei muito das experiências com as oficinas, pautando-me na discussão sobre a importância da contribuição dos participantes para fazer da oficina um processo de construção de conhecimento coletivo. Minha primeira aula, por exemplo, foi uma oficina com uma cartolina furada e uma vela, para trabalhar os princípios básicos da óptica geométrica. Na oficina, se as pessoas não participam, não dão suas sugestões, não perguntam para que serve aquilo, o que está acontecendo, eu não tenho matéria para trabalhar. E aí, aquilo que poderia ser uma construção dialógica, em cima do interesse das pessoas, se tornaria uma aula normal, tradicional, expositiva. É a participação das pessoas que define se a oficina é dialógica ou não²¹.

Eu voltei do Paraná porque eu tinha que terminar a dissertação. Dediquei-me somente a ela, escrevi e defendi em novembro de 1993. Em dezembro, abriu o concurso público da UDESC, na área de metodologia de ensino e tecnologia educacional. Eu achava que não tinha condições de fazer esse concurso, porque eu não era da área da pedagogia. Mas, eu tinha uma amiga pedagoga que me dizia assim: “você passou quatro anos estudando Paulo Freire, você tem experiência na alfabetização de adultos, você tem experiência de ensino, você tem preocupação

¹⁹ Escola localizada no bairro Monte Verde, região centro-norte da Ilha de Santa Catarina, Florianópolis.

²⁰ A entrevista foi realizada em 2020, no período de pandemia de COVID-19.

²¹ Oficinas de Alfabetização Técnicas foram desenvolvidas pelo Núcleo de Alfabetização Técnica do CED/UFSC, sob orientação da Profa. Dra. Maria Oly Pey e se pautavam nas ideias de educação dialógica de Paulo Freire, na Alfabetização Técnica do físico Dr. Maurice Bazin (do qual foi orientanda no mestrado) e na Etnomatemática dos matemáticos Dr. Ubitaran D'Ambrósio e Dr. Paulus Gerdes.

metodológica, você tem preocupação com o aluno. Então, você tem aquilo que é mais importante para atuar na área”. O “não” eu já tinha... aquela velha história... vamos ver o que acontece. E aí eu fui, me inscrevi. Por capricho do destino, eu fui a única pessoa a comparecer na prova. Meu desafio era comigo mesma, tinha que tirar as notas suficientes para ser aprovada. Tinha que me acalmar, fazer a prova com muita tranquilidade, dizer tudo o que eu achava que tinha que dizer, porque eu não estava competindo com outras pessoas, estava competindo comigo mesma. Não podia deixar o nervosismo, a tensão e a ansiedade destruírem o meu trabalho. Fui com muita calma, fiz a prova, passei. Na prova de currículo, contou bastante o fato de eu ter alfabetizado adultos e de ter feito mestrado em educação. E quando eu fiz o sorteio do ponto para a aula didática, caiu que eu teria que ministrar uma aula sobre o uso de sucata para o ensino de ciências. Eu pensei: é para ser... porque eu passei meus últimos quatro ou cinco anos trabalhando com sucata, ensinando ciências e física. Preparei minha aula e fui aprovada. Entrei para o Departamento de Metodologia do Ensino e me tornei professora do curso de Pedagogia nas disciplinas Tecnologia Educacional I e II, e Metodologias do Ensino de Matemática e Ciências I e II. Naquela época, o curso tinha professores de cinco departamentos, que depois se fundiram no Departamento de Pedagogia que a gente tem hoje.

Assim que eu entrei, o Departamento pediu que eu ingressasse em um grupo de trabalho que estava discutindo uma maneira de oferecer o curso de pedagogia de forma alternativa, por uma solicitação de professores e prefeitos da Grande Florianópolis. Esse grupo estava propondo o curso de pedagogia a distância, para atender às pessoas que não podiam frequentar o curso presencial. Coube a mim pensar sobre os materiais didáticos. Na época, a gente optou pelo material impresso.

Não havia internet como nós temos hoje, isso tenho que deixar claro... entre 1994 e 1997, mal tínhamos internet... ela estava nascendo... Lá pelos anos 1999, 2000, pensamos em oferecer um site, um ambiente virtual de aprendizagem próprio da Universidade. Precisamos lembrar que, naquela época, não existia o Moodle e os ambientes virtuais de aprendizagem eram construídos pelas próprias instituições ou eram pagos, privados. A proposição de um AVA próprio da UDESC gerou uma discussão que, de certa forma, vivemos um pouco hoje: é possível fazer a transposição literal do material impresso para um vídeo e para um site? São

questões de formato de linguagem, de passar de uma mídia para outra. Na época, foi uma pergunta importante e eu fiquei pensando naquilo... cabia a mim e à equipe que estava produzindo os vídeos, pensarmos sobre isso. A equipe teve a ideia de que alguém precisava se especializar nesse assunto. Eu só tinha mestrado e pensei: vou cursar um doutorado como um projeto de aperfeiçoamento para essa equipe. Pareceu-me, na época, que o doutorado em comunicação seria o mais pertinente para pensar sobre aquelas questões.

Ao fazer a seleção para o doutorado²², faço, de certa forma, uma revisão de vida. Revejo algumas experiências da minha vida. Fui à entrevista de seleção e, novamente, precisei explicar minha intenção. Nesse caso, por que alguém da pedagogia, que era professora da pedagogia, queria fazer um doutorado em comunicação e não em educação. Novamente, fiz as devidas explicações e amarrações. Defendi que era necessário que o profissional da educação a distância pensasse em um projeto didático ou em um material didático correto do ponto de vista científico e do conteúdo, mas que também criativo, interessante, instigante do ponto de vista da linguagem da comunicação e da possibilidade de interação. Nada mal um doutorado, com quatro anos, para se debruçar sobre isso... No decorrer do curso, eu mudei o objeto de pesquisa e me voltei para a interatividade na educação a distância. Deixei a questão inicial porque me pareceu uma pergunta que já estava respondida, pois não se tratava de transcrição, não se tratava de embutir uma linguagem na outra, e sim se tratava de entender que elas são linguagens diferentes, que agenciam práticas diferentes e, portanto, implicam práticas pedagógicas diferentes. Então, o que surgiu para mim como um novo problema foi a questão da interatividade. Será que a interatividade está pautada mesmo na internet? Será que a internet garante a interatividade de um curso em EaD? Na época, a interatividade estava surgindo com a internet, a questão dos ambientes virtuais de aprendizagem, da discussão em fóruns, tudo isso estava “bombando” na EaD que o Brasil estava desenvolvendo país afora. E aí, eu comecei a acreditar que esse entendimento de interatividade estava muito aquém daquilo que eu achava que era algo interativo e que isso merecia uma pesquisa, um estudo mais aprofundado, para sair do senso comum. Para sair daquela afirmação “a internet é interativa”, quer dizer, você transformar aquela afirmação numa pergunta... será que é mesmo? Por que ela é interativa? Esses cursos de instrução programada pela internet seriam interativos?

²² Ademilde cursou o Doutorado em Ciências da Comunicação, na Escola de Comunicações e Artes, na USP (2001-2005) e foi orientanda do Dr. Adilson Odair Citelli.

Fiz a minha tese de doutorado e cheguei à conclusão de que não, de que não é internet que tem que ter interatividade num curso de educação a distância, mas, sim, o seu projeto político pedagógico, o seu desenho pedagógico. Era a proposta do curso, era como o curso pensava o conjunto de mídias, como elas dialogariam com o conteúdo, como os alunos e professores possuiriam o diálogo por meio dessas mídias que trariam a interatividade. Isso precisava ser pré-definido para eu poder dizer que um curso a distância seria interativo, mesmo que fosse enviado pela internet. Propus três, na minha tese de doutorado, modelos de comunicação: o modelo estrela, o modelo círculo e o modelo rede. Argumentei que na internet esses três modelos poderiam coexistir, a infraestrutura tecnológica não era garantia de interatividade. Interatividade estava em outros critérios.

Ainda, no meio do doutorado, eu fiz uma especialização em gestão da educação a distância, na Universidade Federal de Juiz de Fora (2003-2004). Nessa época, a minha formação acadêmica já está paralela a minha formação profissional, na medida em que faço o doutorado já como professora da UDESC. Segui na educação a distância, trabalhei no CEAD e lá fui diretora de ensino por um bom tempo (2010-2012). Mas, a carga de trabalho na pós-graduação era muito grande, com orientação de mestrandos e doutorandos e a necessidade de publicar – a quantidade de produção que temos que ter na pós-graduação é muito exigente – então optei por atuar somente no curso presencial, me dedicar mais ao grupo de pesquisa e às pesquisas que estávamos fazendo.

Eu fiz o primeiro Pós-doutorado em 2009 na Universidad Complutense de Madrid (Espanha), sob orientação do Dr. Francisco García García, do Departamento de Teorias e Análise da Comunicação, da Faculdade de Ciência da Informação. Foi um período muito interessante, em que eu consegui uma bolsa internacional de estudos pela Fundação Carolina²³. Fui para a Espanha financiada pelo governo espanhol para analisar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem que eram utilizados aqui na América Latina com vistas a subsidiar a equipe do EaD na escolha de um Ambiente Virtual de Aprendizagem; nós estávamos pensando em usar o Moodle.

A minha constituição profissional é essa. Sempre tive formação em instituições públicas e sempre trabalhei em instituições públicas. Atuei no ensino de Física, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior; fiz meu primeiro grau,

²³ Fundación Carolina. Site: <https://www.fundacioncarolina.es/>

segundo grau, graduação, mestrado e doutorado; até os dois pós-doc, sempre em instituições públicas.

Na minha trajetória de docência e pesquisa, fui coordenadora do PPGE da UDESC (2016-2019) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, da INTERCOM²⁴ por quatro anos. Eu escolhi participar da INTERCOM no sentido de participar de um espaço em que se discute comunicação e educação, cuja origem é a comunicação, para que essa inter-relação comunicação e educação seja discutida também a partir de quem vem da educação. Foi isso que me moveu a ocupar o espaço de discussão das inter-relações de educação e comunicação, a partir do ponto de vista de alguém que vive formação de professores do curso de pedagogia. Como essas inter-relações se dão, ouvindo os dois campos, para construir um pensamento que não considere a contribuição desses dois campos como construções separadas. Ou seja, existe um campo de práxis em que comunicação e educação jogam o mesmo papel, são iguais, não vem uma área instruir a outra.

Além disso, sou sócia-fundadora da Associação Brasileira de Educomunicação, tenho o nomezinho lá na ata da fundação e também participei da fundação da Rede Ibero-americana de inserção de tecnologias. Essa parceria tem duração de três em três anos. Já recebi a pergunta se eu quero continuar participando dessa rede e a minha resposta vai ser sim, exatamente para que a gente continue circulando na América Latina e construindo relações para que o EducomFloripa tenha um universo maior de discussão da Educomunicação. Eles chamam de inserção de tecnologias, nós vamos para o viés da Educomunicação e são discussões que podem rolar tranquilamente. Não tem problema nenhum nessa questão.

A trajetória de docência e de pesquisa da professora Ademilde Silveira Sartori no campo da Educomunicação resultou em relevantes contribuições teóricas e práticas ligadas a conceitos que vem sendo referenciados nas pesquisas realizadas sobre os temas **Práticas Pedagógicas Educomunicativas** e **Ecossistemas Educomunicativos**, os quais são discutidos na próxima seção pela narrativa de Ademilde.

²⁴ “A Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – é uma instituição sem fins lucrativos, destinada ao fomento e à troca de conhecimento entre pesquisadores e profissionais atuantes no mercado. A entidade estimula o desenvolvimento de produção científica não apenas entre mestres e doutores, mas também entre alunos e recém graduados em Comunicação” (INTERCOM, [2021]). Site: <https://www.portalintercom.org.br/>

4.2 EDUCOMUNICAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS E ECOSSISTEMAS EDUCOMUNICATIVOS

O termo Educomunicação era uma novidade para mim quando eu entrei no doutorado, na USP. Eu nunca tinha ouvido falar. Foi na disciplina Educação e Comunicação, ministrada pelo professor Dr. Ismar Soares, que fui apresentada à discussão das relações entre comunicação e educação como um novo campo do saber. E, uma surpresa para mim, foi saber que Paulo Freire, o educador, era considerado um teórico da comunicação. Eu disse: “como assim, teórico da comunicação? Ele era da educação! Era um educador!”. Então, me pus a ler Paulo Freire com olhos de quem procura uma teoria da comunicação. O livro onde isso está muito claro é “Comunicação ou extensão?”, em que ele coloca o seu conceito de comunicação.

Estudei um mapeamento das teorias da comunicação feito por Venício A. de Lima, professor da Universidade de Brasília, no seu livro “Mídia Teoria e política”²⁵, e estava lá em um quadro intitulado “Modelos teóricos para os estudos das comunicações”. Aquilo foi bastante interessante, porque permitiu que a gente entendesse que muitas das teorias da comunicação não estão preocupadas com conceitos de comunicação e sim estão preocupadas com processos da tecnologia, com os efeitos da comunicação e com a recepção da mensagem. Aí, vem Paulo Freire e diz o que é a comunicação! É claro que nem todos da área da comunicação aceitam Paulo Freire como um teórico da comunicação, assim como muita gente critica dizendo que ele, por ser advogado, não é educador, não é da educação.

Desde então, passei a estudar bastante Paulo Freire naquela perspectiva. E comecei a entender a Educomunicação como um campo no sentido em que fala Bourdieu, em que educação e a comunicação têm um diálogo bastante concreto, têm amarrações bem sensíveis, bem fáceis de identificar, de compreender.

A Educomunicação nasceu lá atrás, com Mário Kaplún, inspirado em Paulo Freire, que vê a necessidade do educador ser um comunicador e do comunicador ser um educador. Ou seja, a necessidade de que aquele que trabalha com educação se preocupe com as questões da comunicação e de que aquele que trabalha com a comunicação, se preocupe com as questões de formação, de educação; de que, no fazer comunicativo, essas duas preocupações aconteçam.

²⁵ LIMA, Venício A. de. **Mídia**. Teoria e política. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

Agora, a discussão atual é entender a Educomunicação como uma Epistemologia do Sul, como um corpo de conhecimento e de saberes que nascem nas lutas da América Latina no Sul. No sul cultural e no sul econômico, não no sul geográfico. Sul entendido aqui como excluídos, excluídos em qualquer lugar do planeta.

Dentro do campo da Educomunicação, eu enxerguei a Educação a Distância, pois é uma modalidade educativa que lida com comunicação, linguagens e tecnologias no dia a dia. Como fazer educação a distância sem ter, minimamente, o domínio instrumental da técnica, sem saber usar o zoom, saber usar um site, um blog etc.? Como ter um domínio técnico instrumental, mas também da linguagem e da cultura? Como a convivência com as mídias modifica a maneira de pensar e resolver problemas das pessoas? Isso é o dia a dia da educação a distância.

O modelo presencial não vive tanto isso, porque ainda está muito pautado na figura do professor fazer a aula, expor o conteúdo e usar os recursos tecnológicos, se quiser, para dinamizar sua aula ou para viabilizá-la. Se ele não quiser usar a tecnologia, não precisa, pode dar aula oralmente e pronto! A Educação a Distância não pode fazer isso, porque precisa que a tecnologia esteja funcionando bem e precisa de uma prática pedagógica que entenda que a mediação tecnológica faz parte da prática pedagógica.

Quando eu entrei na UDESC para trabalhar na faculdade de pedagogia, eu tinha a ideia comum “*a quase 90% dos brasileiros*” na época, de que educação superior a distância era uma educação barata, dirigida a populações pobres e carentes, que não tinha a qualidade da presencial. Muita gente pensava assim. Mas, quando eu entrei no grupo de trabalho que pensava a educação a distância, vivenciei um conflito: como eu poderia apresentar uma proposta de qualidade para a educação a distância, se eu achava que ela, inerentemente, não tinha qualidade? E como eu resolvi esse problema? Esse conflito? Eu me lembrei de duas experiências pessoais bem interessantes, que eu vou contar, porque acredito que elas são importantes para muitas pessoas e que isso acontece com muitas pessoas.

Quando eu era adolescente, eu morava em Chapecó, na época uma cidadezinha muito pequena, nada a ver com potência econômica que é hoje. Um dia, eu estava brincando com minha irmã e fiz uma caricatura dela, um rabisco. Meu pai viu e disse “hummm, você tem dom pro desenho!”, porque achou que eu tinha uma

habilidade artística, estética. Então, me deu um curso de desenho e pintura por correspondência pelo Instituto Universal Brasileiro²⁶. Eu recebia os livros pelo correio, com as lições. Eu fazia as lições, fazia os exercícios de desenho que eles pediam, colocava no correio e quinze dias depois eu recebia a avaliação da minha lição, das minhas tarefas. Foi assim que eu aprendi a desenhar, por correspondência. Lembrando dessa experiência, eu comecei a pensar que eu não tinha o direito de julgar se essa modalidade poderia ou não ajudar as pessoas a aprenderem coisas. Se eu havia aprendido – e eu desenhava bem –, como poderia ser contra que outras pessoas usassem essa modalidade para aprender, ainda mais se elas não tinham possibilidades presenciais? Assim, eu percebi que com a educação a distância se pode ensinar e as pessoas podem aprender. Talvez, não tudo; talvez, não todos os assuntos, mas há possibilidades. Minha postura foi mudando em relação a educação a distância.

A segunda experiência que eu quero compartilhar é uma bem legal, que vivi durante o meu mestrado, quando fiz um estágio no Exploratorium²⁷, um museu de artes, percepção e ciências, sediado em São Francisco, na Califórnia, Estados Unidos. A interatividade é a base desse museu, que foi pensado pelo físico Frank Oppenheimer (1912-1985). O Exploratorium tem mais de setecentos módulos para interagirmos, para manipular coisas e ver o que acontece... jogar cinzas ou limalhas de ferro dentro de um ímã e ver o que acontece, acender uma luz e apagar outra para ver o que acontece, pegar uma tinta e misturar com outra... enfim, executar ações, ser protagonista, ser ativo... ver alguma coisa acontecer e chegar às suas próprias conclusões. Semelhante a ele, é o Espaço Ciência Viva²⁸, no Rio de Janeiro, onde eu também fiz estágio enquanto fazia o mestrado. Bom, chegando para estagiar no Exploratorium, eu precisava do inglês. A gente sabe que nem sempre a gente consegue aprender inglês o suficiente para ir a outro país. Assim que eu cheguei em São Francisco, eu me dei conta de que o inglês que eu sabia, que aprendi, que era acostuada a ouvir, era de pronúncia anglosaxônica, diferente

²⁶ Segundo informações do seu site: “o Instituto Universal Brasileiro é um dos pioneiros do Ensino a Distância (EaD) no Brasil. Desde 1941, desempenhamos um papel importante na aplicação deste método de ensino, colaborando decisivamente para a formação de profissionais através dos cursos profissionalizantes, supletivos e técnicos. [...] Nos nossos mais de 80 anos de tradição, formamos e certificamos milhões de alunos aptos a atuar nas mais diversas áreas do mercado trabalho” (INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO, 2020).

²⁷ O Dr. Maurice Bazin (1934 - 2009) era o coordenador pedagógico do Teacher Institute, sediado no Museu de Arte, Percepção e Ciência, o “Exploratorium”. Define-se como museu *hands-on*, cuja filosofia fundadora é a interatividade, a ação do visitante. Site: <https://www.exploratorium.edu>

²⁸ <http://cienciaviva.org.br> - Museu interativo de ciências, inspirado no Exploratorium, visa a popularização da ciência.

da pronúncia californiana. Para acostumar o ouvido, eu acordava bem cedo e antes das aulas, ligava a televisão e assistia. Passava *Sesame Street*, programa infantil que no Brasil ficou conhecido como “Vila Sésamo”. Eu acompanhava e, diariamente, ia aprendendo as coisas do dia a dia que uma criança aprende. Tanto que, quando eu dominei totalmente aquele programa, brincava com meu orientador e dizia que eu sabia o inglês que toda a criança de cinco anos sabe. Eu sabia todas as palavras e expressões do cotidiano. Ouvindo os programas, consegui acompanhar o curso e aprendi inglês nos três meses que fiquei lá. Eu considero que essa foi uma experiência de fazer um curso a distância e aprender. Para se aprender, usar a programação normal da televisão ou uma programação com cunho educativo, são experiências possíveis e legítimas. Elas acontecem, as pessoas aprendem assim. É possível aprender. E “*quem sou eu na fila do pão*” para dizer que educação a distância é uma educação de qualidade reduzida?

A Educomunicação é uma área que entende as inter-relações entre educação e comunicação, preocupada em criar ecossistemas comunicativos.

Chegou uma hora que nós, no EducomFloripa, começamos a pensar: “o que é ecossistema comunicativo?”. Essa pergunta transitou desde quando eu e a Raquel Schöninger, na dissertação dela, pensávamos em ambiência comunicativa e nos questionávamos se precisaríamos do conceito de ecossistema comunicativo... se ambiência comunicativa não era um conceito suficiente... se precisava de outro... e começamos a estudar mesmo sem usar o termo “educomunicação”.

A gente se deu conta que ambiência comunicativa, para nós, correspondia ao mesmo conceito de ecossistemas comunicativos que vinha da Educomunicação. Então, a gente estava discutindo, na verdade, Educomunicação. O conceito de ecossistema comunicativo se tornou então um conceito importante para o grupo e passamos a adotá-lo.

Eu dizia assim para os meus orientandos: um conceito, para estruturar uma teoria, tem que ser necessário e suficiente. Se estudarmos e não entendermos o conceito de ecossistema comunicativo como necessário e suficiente para falar em Educomunicação, podemos abandoná-lo. A gente não pode abandonar um conceito necessário... se ele é necessário, ele não pode ser abandonado. Até que ponto a gente precisa dizer que Educomunicação é uma práxis preocupada com a criação de ecossistemas comunicativos? A gente não poderia dizer que Educomunicação é

uma práxis preocupada em criar ambientes comunicativos? Começamos então a nos preocupar com o conceito de ecossistema comunicativo.

O que a gente precisa fazer, então, é dizer o que é um ecossistema comunicativo dentro de uma concepção de Educomunicação.

O termo não é exclusivo da Educomunicação. Ele é usado por outras áreas. A gente vai descobrir... eu peço para a Raquel estudar isso e ela diz que ele é muito usado na área de TI, que é um termo muito usado em outras áreas. Eu disse: ok, então a gente não precisa mais se preocupar, ele é um conceito legitimado na academia, é um conceito usado... só que ele tem muitos entendimentos. Se ele é usado por várias áreas, ele é entendido de várias formas.

Nesse meio tempo, tivemos acesso ao livro “Estudos e perspectivas dos ecossistemas na comunicação”, que foi publicado por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Comunicação cuja área de concentração se dedica à ecossistemas Comunicacionais, da Universidade Federal do Amazonas, e fomos lá buscar o que era ecossistema comunicativo. Assim, teríamos referências. Nós descobrimos que a maneira como nós entendemos, como o grupo EducomFloripa entende ecossistema comunicativo é mais amplo, muito mais amplo, de como alguns autores entendiam e usavam o conceito de ecossistema comunicativo.

Por exemplo, em um artigo que a gente estudou, o ecossistema comunicativo era a relação entre o desenho animado, a mídia e a criança. Dissemos: isso aí reduz o ecossistema comunicativo a desenho animado. Como ficam Youtube, Facebook, blogs e redes sociais? Esse conceito é muito restrito. Nosso conceito tem que ser maior que isso...

Entendemos que ecossistema comunicativo era um conceito corrente, usual e que a gente precisava esclarecer melhor o que ele era dentro da concepção da Educomunicação. Ele estava em questão, mesmo entre autoridades internacionais da área de tecnologia educacional, a preocupação era muito maior do que a nossa preocupação de aprender apenas o que era Educomunicação.

Coloquei o conceito de ecossistema comunicativo em xeque, em discussão, porque, ao fazer os estudos, eu verifiquei algumas coisas. A primeira delas foi que a literatura da coleção em Educomunicação usa tanto o termo ecossistema

comunicativo quanto o termo ecossistema educutivo. Em toda essa publicação, eles são tratados como sinônimos²⁹.

E, na semana passada, lendo textos de Ismar Soares, eles continuam sendo entendidos como sinônimos. Praticamente, parece não haver problema em uma hora usar o termo ecossistemas comunicativos e uma outra hora usar o termo ecossistemas educutivos. Porém, para mim, esse fato revela falta de rigor e não era suficiente tratar os dois termos como sinônimos.

Eu já usei o termo ecossistema educutivo em 2012, numa palestra que eu dei na Universidade Nacional de General Sarmiento, Argentina, a convite de Roxana Cabello. Ela me convidou para dar uma palestra sobre ecossistemas educutivos para um curso de graduação que tem uma disciplina chamada Interrelações entre Educação e Comunicação. Esse curso agrega educadores e comunicadores. Lá, já se falava em ecossistemas educutivos. Comecei a pensar se não seria um momento de começar a refletir se havia uma diferença significativa conceitual entre essas duas expressões, entre esses dois termos, ou se eles podem realmente ser considerados sinônimos e ponto.

Como sempre, eu pego uma afirmação que é dada e penso: “Não! Ela não é dada, ela não pode ser senso comum, eu posso perguntar se é”. Eu posso chegar à conclusão que sim, que é um percurso de pesquisa válido, porque agora, você não está somente afirmando “porque todo mundo fala, porque todo mundo diz”. Eu fiz um estudo e cheguei à conclusão, por a+b, que são sinônimos.

Ou seja, o conhecimento científico é justificável, ele tem que ter uma justificativa, ele tem que ser validável, ele tem que ser contestável, não é assim só porque alguém disse que ele é. Essa é a característica do conhecimento científico, tem-se que transformar tudo em pergunta e procurar suas respostas e ver quais são os argumentos que você consegue reunir para dar aquela característica de conhecimento validado, de verdade ainda que provisória, mas até que a provisoriedade seja decretada, aquilo seria a nossa verdade, seria o que temos para dizer.

Cheguei então à conclusão de que é preciso fazer um aprofundamento a respeito do que é um ecossistema comunicativo e do que é um ecossistema

²⁹ Trata-se dos estudos do segundo estágio de pós-doutoramento da Profa. Dra. Ademilde, sob supervisão do Dr. José António Marques Moreira, da Universidade Aberta de Portugal. Os estudos foram pautados na análise da Coleção Educação, da Editora Paulinas, em busca das relações entre Educação e Cultura Digital.

educomunicativo. Nas minhas próprias produções, pode-se observar o uso do termo ecossistema comunicativo e, apenas, recentemente, o termo foi se deslocando para ecossistema educomunicativo, conforme a discussão vai se aprofundando. Exatamente porque a gente já verificou, há tempos, que ecossistema comunicativo é um termo usado em muitas áreas. Se ele é usado em muitas áreas, eu preciso entender se ele é, para essas áreas, o mesmo que é para nós.

A minha hipótese, a hipótese que eu quero provar é que ecossistema educomunicativo é um tipo particular de ecossistema comunicativo. Eu pretendo com o meu relatório final de Pós-doutorado, esclarecer essa discussão para colocar na roda esse debate. Se Ecossistemas Comunicativos e Ecossistemas Educacionais são realmente sinônimos.³⁰

Eu parti da ideia que não é todo o ecossistema comunicativo que interessa para a Educomunicação. Da mesma maneira, a gente afirma, tranquilamente, que não é qualquer proposta de comunicação que serve para a Educomunicação; apenas, a educação dialógica e a comunicação entendida como construção coletiva de conhecimento interessam para a educomunicação. Isso significa que há um monte de outras concepções, de teorias da comunicação, que não informam a Educomunicação, ou seja, não é qualquer teoria da comunicação que pode justificar um projeto educomunicativo. Não é assim! Se fosse assim, todo mundo seria

³⁰ Um dos produtos resultantes dos estudos desse pós-doutorado foi o artigo publicado na Revista Linhas, intitulado “Ecossistemas Educacionais: comunicação em rede”, publicado em fevereiro de 2021. Nesse artigo, Ademilde Sartori afirma que um ecossistema educacional é aquele que se pauta na educação em rede, com concepção dialógica de educação e de comunicação e apresenta um esquema baseado em elementos bióticos e abióticos dos ecossistemas biológicos. (Artigo disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19624>). Derivado da palestra que proferiu no IX Colóquio Catarinense/VIII Colóquio Iberomaericano de Educomunicação, em março de 2021, Ademilde Sartori escreveu o capítulo intitulado “Ecossistemas educacionais e isolamento social: perspectivas para práticas pedagógicas educacionais” que compõe o livro dos colóquios juntamente com texto de outros palestrantes. Nesse capítulo, afirma que um ecossistema educacional é uma rede de emirecs. Entendendo comunicação como um ato epistemológico, a aprendizagem ocorre em rede, sem ponto de emissão das mensagens, mas híbridos emissores-receptores no mesmo ato. (Texto disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/book/33>) O capítulo de livro intitulado “Prática Pedagógica educacional: o diálogo como parâmetro epistemológico para construção de ecossistemas educacionais”, escrito em parceria com Patrícia Justo Moreira, compõe o conjunto de textos do livro *Educación en el entorno tecnocultural*, organizado por Roxana Cabello, em 2021. Nesse texto, as autoras explicitam que uma prática pedagógica educacional exige um ecossistema comunicativo específico: o dialógico, participativo, crítico e criativo. Portanto, o ecossistema tem de ser educacional para propiciar uma prática pedagógica educacional. Texto disponível em: E-book-Educación-en-el-Entorno-Tecnocultural3.pdf (apropiaciondetecnologias.com)

educomunicativo, qualquer prática seria educomunicativa, porque tudo tem comunicação, tudo tem educação.

A gente vê afirmações do tipo... tudo é educativo... todos os processos são educativos... a gente se forma em qualquer lugar e de qualquer maneira... nós somos seres comunicativos... nos comunicamos o tempo inteiro... Se formos por aí, chegaremos à conclusão de que todo mundo é educomunicativo. Mas, não é assim!

Dessa forma, qual é a novidade que estamos trazendo? Por que tanta pesquisa, por que tanto discurso sendo organizado? Não se tem nada novo para dizer? Estamos chovendo no molhado? A gente acredita que não. A gente acredita que Educomunicação é uma interrelação entre Educação e Comunicação dentro desse campo amplo das inter-relações entre Educação e Comunicação e, inclusive, ultrapassa essas disciplinas, é transdisciplinar. Ela é um campo em que essas inter-relações implicam num diálogo, numa educação dialógica e numa comunicação entendida como uma construção coletiva de sentidos. Há participação coletiva nos significados e na distribuição do saber construído por esse coletivo. Ela é transdisciplinar porque, ao envolver educação e comunicação, envolve cultura, cidadania, portanto a vida em sociedade com seus conhecimentos e suas práticas.

Todas as outras práticas educativas ou comunicativas que não são desse jeito, não estão aqui dentro desse campo que a gente está entendendo como Educomunicação. Por isso que eu não posso concordar que comunicação/educação sejam totalmente paralelas, iguais e que Educomunicação seja isso, porque existem práticas educativas que não são educomunicativas e existem práticas comunicativas que não são educomunicativas.

É preciso que a gente, que se dedica a essa área e se dedica a aprofundar os conhecimentos científicos da Educomunicação, faça essa limpeza de terreno... isso tem que ser feito. Mais cedo ou mais tarde, em algum momento, algum de nós tem que fazer. A gente acredita que, com as pesquisas que o EducomFloripa está fazendo, está contribuindo tijolinho por tijolinho para que isso vá ficando claro.

Se a gente pega os textos do Ismar Soares que dizem assim: “Educomunicação se preocupa com a criação de ecossistemas comunicativos dinâmicos, reflexivos, abertos e críticos” ... todos esses adjetivos que ele disse depois circunscreveram o ecossistema comunicativo... e sugerem que alguns são dinâmicos, outros não, alguns são abertos, outros não... Então, os que não são

dinâmicos, os que não são abertos, os que não são criativos, não são educomunicativos.

Quando eu leio, por exemplo, Jesus Martín-Barbero, ele diz que temos que nos preocupar com o ecossistema comunicativo da mesma maneira que nos preocupamos com o ecossistema biológico. Depois que ele disse isso, a gente afirmou que ele fez uma figura de linguagem, que ele usou uma figura de linguagem. Mas hoje, a minha compreensão dessa afirmação já não é mais a de uma figura de linguagem. Não é que é uma figura de linguagem, é que ele entende as tecnologias e as mídias como ecossistema comunicativo, ponto.

A leitura dessa frase é completamente diferente, eu terei que me preocupar com os ecossistemas comunicativos da mesma maneira que eu me preocupo com o ecossistema biológico, no sentido de reconhecer que esse ecossistema comunicativo tem relações de competição e de interdependência da mesma maneira que o biológico. Há uma analogia, mas há um ecossistema, um conjunto de relações entre agentes, seres e coisas que ele chamou de ecossistema comunicativo.

Existem pessoas que pensam ecossistemas comunicativos, que os pensam como um conjunto de tecnologias da comunicação e da informação que está disponível para as pessoas usarem. E colocam um ponto final aqui. Não importa se ele é educomunicativo ou não. Importa que ele é um conjunto de ferramentas comunicacionais e, assim, nós temos ecossistemas comunicativos sendo descritos das mais variadas maneiras. Você pode ter ecossistema comunicativo no contexto das inovações, das empresas de inovação. Elas falam claramente que existe um ecossistema comunicativo entre as empresas que colaboram umas com as outras e que competem umas com as outras.

E, ainda, existe o ecossistema comunicativo digital, que é como as empresas de mídia estão discutindo as novas relações colocadas pela Cultura Digital, ou seja, que as tecnologias digitais colocaram para a cultura.

Então, como a Educomunicação dialoga com essa Cultura Digital? Como é que ela dialoga agora com esse ecossistema comunicativo? Está lá o ecossistema comunicativo. Está lá o conjunto de redes sociais. Está lá o conjunto de tecnologias. Está lá toda a infraestrutura tecnológica colocada à nossa disposição. Porém, tudo isso cria relações culturais, possibilidades de cidadania as quais a Educomunicação tem que discutir. A Cultura Digital entra como mais um conceito necessário para discutir Educomunicação na contemporaneidade.

Lembrando que a Educomunicação é uma área que entende as inter-relações entre educação e comunicação, preocupada em criar ecossistemas comunicativos, essa era uma compreensão com a qual dava para gente tocar as pesquisas do EducomFloripa para frente, ainda que refletindo sobre o que seria um ecossistema comunicativo. Ou seja, produção de conhecimento não é um processo linear, tranquilo, mas uma convivência com a dúvida, com a possibilidade da contradição, do contradizer-se.

Nesse meio tempo, o Nelito Kamers e a Kamilla Regina de Souza tinham suas dissertações preocupadas com linguagens diferentes. A Kamilla estava preocupada com o desenho animado e o Nelito estava preocupado com a produção de vídeos e publicação no YouTube. Chegou um momento em que a gente olhava para essas práticas pedagógicas e dizia: tem algo diferente aí. Será que só passar um vídeo na sala faz um professor ser educador? Será que passar um desenho para os alunos ou ouvir qual é o personagem preferido dessas crianças torna você um professor educador? Torna sua prática pedagógica educativa?

Começamos então a perceber que precisávamos fazer uma distinção entre as práticas pedagógicas. Não queríamos usar nenhum termo que fosse pejorativo, mas um que permitisse que a gente pudesse distinguir quando havia uma prática pedagógica que fosse educativa. Sem desprestigiar outras, sem desmerecê-las, sem dizer essa é melhor que aquela, essa é a certa e aquela é a errada, porque ninguém aqui está julgando as práticas das pessoas e, sim, está construindo conhecimento. E o conhecimento não é, em si, alguma coisa que faça com que o outro seja menor; são propostas, são compreensões sobre as quais queremos dialogar... e não começamos um diálogo menosprezando o outro.

Então, a gente resolveu chamá-la de “prática pedagógica educativa” e chamar de convencional a outra prática pedagógica, que não é educativa. Por que cunhar um outro termo? Será que prática pedagógica não seria o suficiente? Há muita discussão sobre prática pedagógica. Há tanta discussão que, às vezes, eu falava com alguns colegas, pedia referência bibliográfica e o pessoal respondia somente “está cheio”... mas não me davam uma referência.

Assim, com muito cuidado, cunhamos, o termo prática pedagógica educativa. E desafio passou a ser: se achamos que existe uma prática pedagógica educativa, precisamos caracterizá-la, colocar uma polpa nessa palavra, precisamos dizer o que ela é para nós. Começamos a pensar que

precisávamos estabelecer critérios, características, definir e conceituar melhor essa prática pedagógica educ comunicativa.

Isso para que o professor soubesse o que teria que mudar na sua prática para que ela se tornasse educ comunicativa, caso ele tivesse interesse em desenvolver esse tipo de prática pedagógica. Ou para que, se alguém se diz educ comunicador ou que sua prática é educ comunicativa, soubesse dizer o porquê. Senão, todo mundo é? Qualquer um pode ser? Será? É assim que funciona? A gente acha que não. A gente acha que é preciso um pouco de rigor, pensar melhor sobre os conceitos, entender melhor do que se trata. Não porque a pessoa tenha que ser, mas porque se ela quiser ser um professor educ comunicativo, ela precisa procurar certas habilidades, certas competências, certas atitudes e certos valores (para usar termos da BNCC).

Precisávamos aprofundar um pouco mais esses conceitos. Nesse trajeto, já estávamos estudando todos os autores clássicos da Educomunicação, como Jesus Martín-Barbero, Guilherme Orozco Gómez, Adilson Citelli, Ismar Soares, Maria Aparecida Baccega, Maria Teresa Quiróz Velasco e outros colegas que também publicam na área. E a minha participação como coordenadora do núcleo de pesquisas da INTERCOM, que vai acontecendo paralelo, é o lugar onde socializamos nossas pesquisas.

A pessoa que mais me ajudou a compreender prática pedagógica e a entender a prática pedagógica educ comunicativa como uma contribuição efetiva para a compreensão da prática pedagógica que se preocupa com mídias e comunicação, foi Sergio Fabiano Annibal, da UNESP, do campus de Assis, que era meu parceiro na INTERCOM. Ele atua na Didática, mas ele é da Literatura. Ele ajuda muito e me ajudou muito a entender a importância de pensar Prática Pedagógica Educ comunicativa (PPE) como uma proposta encorpada, subsidiada cientificamente... que era importante fazer essa pesquisa, que era importante fazer essa discussão, que a gente precisa ter novos aportes teóricos para dar continuidade à nossa construção do conhecimento.

Ele colocou, por exemplo, o Pedro Nóvoa como uma referência que a gente precisava estudar, alguém que vem da área da Educação, que vem pensar a prática pedagógica. Como referência da área da Comunicação, como bases teóricas, a gente já tinha todo o pessoal que pensa as relações com a Educação. Já citei Martín-Barbero, Ismar, Citelli, também o Orozco Gómez, mas existe um outro autor

bastante interessante que é o Muniz Sodré, que escreveu o livro Reencantar a educação. Além disso, Paulo Freire, que é o grande referencial, inclusive das duas áreas, Educação e Comunicação.

Nas nossas dissertações e teses, no EducomFloripa, estamos construindo o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa

Em certa época, houve uma discussão sobre o educador ser ou não um profissional presente no quadro da escola para auxiliar o professor na sua prática. Eu olhava para essa proposta e ela me incomodava, porque eu pensava: seria mais um para dizer ao professor como fazer.

Eu não quero e nem estou formando pesquisadores para que eles digam ao professor como ele deve fazer. Eu quero que os professores decidam fazer porque entendem que se trata de sua própria proposta pedagógica, do seu entendimento de Educação, do como ser professor. Eu quero um professor educador, não quero um educador orientando o professor sobre o que ele deve fazer. Não quero repetir aquelas experiências das salas de multimeio, quando havia um jornalista, alguém da área da comunicação, um radialista... seja o que for... dizendo ao professor: “faça isso”. Eu não quero uma ajuda ao professor. Eu quero um professor que entenda sua prática pedagógica como educadora, a partir da sua compreensão do seu fazer, do seu próprio fazer. Que ele faça porque é ele quem está propondo.

Não que o professor não possa receber ajuda... não que ele não possa contar com outros profissionais... mas, é a prática pedagógica do professor que tem que ser educadora. Aí, ele avalia se precisa da ajuda de um profissional da área de jornalismo, da área de rádio, da área de mídias para seu projeto. Ele é o professor, ele é quem define... assim não fica à mercê do que os outros dizem para ele fazer, para depois ter que perguntar para outrem se o que ele fez estava certo ou não. Ele quem tem que ter os critérios de avaliação da sua prática.

Usando uma palavra agora da moda, o professor tem que se empoderar, tem que dominar a sua prática. Ele quem tem que propor seus projetos, que ser capaz de avaliar o que está acontecendo na sala de aula, para saber se foi educador ou não, se atingiu os objetivos de aprendizagem ou não e o porquê. E, claro, lançar mão de um outro profissional, caso necessário. Por que não? Não é também... assim... ninguém entra na sala de aula, você é o professor.

Não é isso! É que eu estou formando professores... então, eu quero que esse professor, ao final do seu processo formativo, seja capaz de desenvolver uma prática, que ele assuma, que ele endosse, que ele diga “eu faço isso” e saiba justificar o porquê.

Escrevi um capítulo do livro Tecnologias de Comunicação e Cognição, organizado por minha amiga Fátima Regis e outros, para tentar construir a ideia de aprendizagem distraída como possibilidade ao professor educador. Isso seria uma maneira de levar para a sala de aula aquelas aprendizagens dos hobbies, as informais, como um link entre o que o professor precisa ensinar nas disciplinas e aquilo que a pessoa sabe fazer, aquelas relações que ela é capaz de fazer. E, aproveitar para resolver seus problemas cotidianos. Aprendizagem distraída, para mim, não era estar distraído na sala de aula enquanto o professor fala, não era a distração no sentido pejorativo que a distração costuma ter. Era essa aprendizagem à toa, essa aprendizagem por acaso, que a criança tem quando joga, por exemplo. Estou finalizando o pós-doutorado na construção do conceito de aprendizagem distraída. Um conceito que discuta como a aprendizagem informal relaciona, informa, subsidia a aprendizagem formal.

Prática Pedagógica Educomunicativa e aprendizagem distraída são os primeiros contributos teóricos do EducomFloripa para a área da Educomunicação. Para a gente, pensar aprendizagem distraída começou a ser um desafio para uma prática pedagógica educadora. E o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa, precisando ser então confrontado com o conceito de prática pedagógica, adensado em termos de conhecimento para se configurar como uma proposta plausível para os professores.

Não acabamos nossa contribuição. Ela está mal começando!

4.3 EDUCOMFLORIPA

A Educomunicação vai se consolidando na medida em que as pesquisas do grupo EducomFloripa vão se consolidando no PPGE, primeiro com as minhas orientações de mestrado e depois de doutorado e de pós-doutorado.

Para mim, pesquisa é uma estratégia de produção de conhecimento e também de formação de pessoas, de formação profissional. Eu vejo no EducomFloripa uma característica interessante, de ser um espaço de formação,

tanto da minha própria formação como pesquisadora quanto de formação das pessoas que dele participam. São quatorze anos de grupo, tempo de propostas e de realização de pesquisas, que aprofundam o conhecimento que a gente tem e que acabam por propor e aprofundar novas pesquisas. Assim, a história do EducomFloripa é também a história da minha constituição como pesquisadora. Na medida em que o grupo e as discussões vão amadurecendo, eu também vou amadurecendo e vice-versa.

A maioria dos meus orientados é docente, preparados para serem professores pesquisadores. Eu tenho poucos orientados que não são professores. Isso não foi um critério de seleção, mas por conta dos meus interesses de pesquisa e das propostas dos que ingressavam, fomos nos reunindo... e assim, o EducomFloripa foi se constituindo como um grupo formado por professores que desenvolvem pesquisas, sendo que a maioria atua na rede pública.

O EducomFloripa atua em diversas frentes e já tem alguns produtos colocados para a sociedade. Para além das nossas teses e dissertações, há muitas coisas rolando entre os membros do grupo. Além do nosso conjunto de pesquisas, que vão consolidando o campo da Educomunicação, temos um conjunto de eventos como os eventos do CineCiberClub e pelos Colóquios que organizamos.

Eu coordenei o projeto de extensão CineCiberClub, que tem como proposta discutir as teorias de aprendizagem subjacentes a filmes que envolvem tecnologia. Por exemplo, “O Passageiro do Futuro” (1992) é um filme de ficção científica que pode ser usado para discutir teorias de aprendizagem. É um filme que passa à tarde na TV aberta, que quase toda a população brasileira assiste e isso o torna muito importante para mim. É importante por ser assistido por muita gente, não por ele ser uma peça cultural reconhecida pela academia. No caso desse filme, vale debater aquilo que muita gente tem no seu imaginário, na sua cabecinha, de que se plugar um cabo, a pessoa aprende a lutar Jiu-Jítsu, aprende matemática, fica bonita e elegante... o cara recebia umas vitaminas, recebia informações por um mecanismo de realidade virtual aumentada, recebia toda aquela formação e passou a ser um gênio. Tão gênio, que aconteceu algo na mente dele... Eu acabava utilizando esses filmes exatamente porque eles já eram conhecidos por todo o mundo, não precisava passar. Trabalhamos também com a série Matrix e com a série Black Mirror. Não tinha como não discutir a série Black Mirror...

O CineCiberClube se dedicava a discutir produções audiovisuais prontas. Na área da produção audiovisual, Rafael Gué Martini coordena o projeto de extensão Educom.Cine, que é um dos grandes projetos do EducomFloripa, em que membros do grupo desenvolvem produções midiáticas audiovisuais com crianças. Inclusive, agora, foram indicados para a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis.

Nós organizamos e realizamos dois colóquios simultaneamente: o Ibero-americano de Educomunicação e o Catarinense de Educomunicação. Eles foram construídos e se tornaram um campo de diálogo, a ideia é colocar as pessoas para conversarem e trocarem. Por isso, o termo é colóquio... não é seminário, não é encontro... é colóquio.

Esse evento recebeu grandes nomes da Educomunicação. Guillermo Orozco Gomez, Maria Tereza Quiroz Velasco veio várias vezes, Ignacio Aguaded, Francisco García García. Guillermo Orozco Gomez é um nome histórico; Maria Tereza Quiroz é respeitadíssima na área como um nome histórico a respeito das relações entre Educação e Comunicação na América Latina e considerada uma grande contribuição, inclusive pelo Aparici, que organizou o livro “Educomunicação para além do 2.0”; Ignacio Aguaded é da Universidade de Huelva, editor da Revista Comunicar, da Espanha, muito respeitado na área; Francisco García García, supervisionou meu pós-doutorado e é responsável por grandes projetos na Espanha. Quero frisar a importância de cada um deles e as relações que eu tive com cada um desses profissionais, para mostrar como o EducomFloripa e esses Colóquios reúnem aqui em Florianópolis pessoas com contribuições sérias e de peso. Não são pessoas que são convidadas para dar palestra porque estão na moda, porque lançaram o último livro, porque “estão bombando”. Não! São pessoas que têm um lastro de experiências, com projetos, discussão, de entendimento das relações entre Educação e Comunicação. Assim, o Colóquio aponta para as grandes ideias, para os grandes pensamentos da Educomunicação.

É importante para mim que esses eventos ainda estejam acontecendo e que o EducomFloripa mantenha esses eventos, para a gente perceber que nós podemos. Nós, um Grupo de Pesquisa de uma estadual, pois muitas vezes o pessoal acha que a federal é mais importante que a estadual. Não somos um grupo de pesquisa que ganha muito dinheiro nos editais de financiamento ou que aparece na televisão, na mídia, mas proporcionamos encontros com nomes importantes da área.

Não quero que isso fique aqui registrado como disputa. O que me interessa é dizer que apesar de estar em uma instituição pequena, estadual, ter poucos professores e poucos orientandos, o EducomFloripa tem uma intenção sólida de produzir conhecimento na área da Educomunicação e que, quando traz para dialogar, traz pessoas que têm bons aportes teóricos e metodológicos e com história de vida para nos contar. A época dos nossos colóquios é o momento do ano no qual o EducomFloripa bebe de diversas fontes para enriquecer as suas discussões. As parcerias internacionais nasceram daí.

O Colóquio é o lugar onde nossas relações internacionais acontecem, que amarra as parcerias internacionais. Não é ainda aquela internacionalização desejada pela CAPES, de ter projetos financiados para a realização de pesquisas. Ainda estamos realizando os nossos trabalhos sem financiamento desses órgãos. Por isso que, às vezes, na hora de fazermos os relatórios, não conseguimos colocar isso lá no item “internacionalização”. Mas, estamos fazendo coisas internacionais com parceiros internacionais, sim!

Essa construção de rede é bem maluca... em 2006 eu fui a um evento sobre Comunicação e Educação, em Córdoba, na Argentina. Conheci algumas pessoas, dentre elas, a Roxana Cabello, que me convidou para publicar um artigo numa revista, em parceria. Nós publicamos o artigo e depois teve o evento aqui. Já nem lembro mais como foi que o Elias Said Hung, da Colômbia, apareceu no meio da história... já não consigo mais me lembrar... já faz tempo... eu sei que, de repente, eu tinha o nome dele para convidar para o colóquio do EducomFloripa. Tinha também o nome do Francisco García García, do Manuel Gértrudix Barrio, ambos da Espanha, e o da Maria Teresa Quiroz Velasco, do Peru... enfim... em 2012 reunimos a Gabriela Bergomás e a Roxana Cabello, ambas da Argentina. Provavelmente, foi a Roxana Cabello que me sugeriu o nome do Elias e, no evento, a gente descobriu que todo mundo se conhecia. A Gabriela Bergomas tinha trabalhado com o Ismar Soares, o Elias já tinha trabalhado com a Roxana Cabello, que já tinha trabalhado com o Ismar Soares, que já tinha trabalhado com o García García. O Elias já havia trabalhado com o García García na Espanha. Essas pessoas, com as quais a gente foi se relacionando, já tinham trabalhado juntas e se reuniram aqui em Florianópolis em vários colóquios.

Tudo foi assim, foi sendo construído. Tivemos a ideia de formar um grupo internacional chamado “Observatório Ibero-americano de Educomunicação Bernunça

2.0". A gente não conseguiu financiamento para esse Observatório, ele está engatinhando, ficou parado por um tempo e foi retomado no ano passado com a Dra. Vanice dos Santos (UFPB), a Dra. Patricia Jantsch Fiuza (UFSC) e a Dra. Graziela Fátima Giacomazzo (UNESC). Foram as três professoras que me convidaram para retomar essa questão do Observatório. Estamos retomando, mas a pandemia deu uma parada em quase tudo, ficou difícil organizar as coisas assim. Todo mundo está tendo que trabalhar on-line, demos um tempinho, mas daqui a pouco a gente volta e diz: "olha o Observatório, está fazendo alguma coisa!".

De qualquer maneira, o evento do EducomFloripa é uma atividade do Observatório. Não pudemos fazer neste ano de 2020, por conta da pandemia. O edital foi cancelado para eventos, somente no ano que vem, em 2021. Isso significa que ano que vem vamos reunir de novo esses profissionais, alguns desses nomes e vamos trazer o Observatório Iberoamericano para junto do EducomFloripa, para vermos alguma atividade e darmos continuidade ao grupo. Em 2021, teremos a participação de Joan Ferres, outro referencial nos estudos do audiovisual e educação.

Com a parceria internacional construída com a UNINorte, Colômbia, a Patrícia Justo Moreira foi fazer o doutorado sanduíche na Colômbia. Depois, o Elias Said Hung, nosso parceiro internacional, foi para a Espanha, então não foi possível dar continuidade ao projeto e ele foi interrompido. O projeto estava inscrito na CAPES em parceria com a Colômbia e não com a Espanha, sendo assim, a base foi desfeita e o projeto parou. Agora, estamos em busca da internacionalização com parcerias com a professora Dra. Sara Trindade, da Universidade de Coimbra, e com o professor Dr. José António Moreira, da Universidade Aberta de Portugal.

Quando comecei o doutorado, havia dois professores que eu podia escolher como orientador: Dr. Ismar Soares ou Dr. Adilson Odair Citelli. Eu escolhi o professor Citelli. Mais tarde, entendi o porquê dessa escolha, que na hora parecia sem muito critério: eu utilizava textos do professor Citelli nas disciplinas de tecnologia educacional que eu ministrava na UDESC. Tenho o maior orgulho de ter sido sua orientanda no doutorado. Ele teve um papel importante nas leituras e no meu processo formativo. E é um nome importante até para o EducomFloripa, para orientações que iniciei mais tarde, dentro do grupo.

São coisas muito prazerosas de se fazer. Fazemos aquilo que gostamos. Por mais que dê trabalho, que dê estresse, cansaço, que às vezes a gente não veja

muitos pores do sol como gostaria de ver, trabalha no domingo... mas gosto de ver que contribuí com algo. Só de pensar que existem algumas pessoas que são doutoras e que eu contribuí na formação delas... algumas pessoas que estão fazendo políticas públicas porque eu contribuí com sua formação... me dá uma sensação de que valeu a pena viver, mas claro que ainda existem mais coisas para fazer! Não é sensação de tarefa cumprida, é sensação de que está valendo a pena, no gerúndio, de estar em processo!

4.4 FOTOGRAFAR E ESCALAR

Meu hobby, a fotografia, tem uma conexão, uma interface com a minha trajetória acadêmica. Serviu de ponte para as oficinas que realizei no mestrado e é uma linguagem que herda as características da pintura. Lembra que eu contei que aprendi a desenhar e pintar no ensino por correspondência do Instituto Universal Brasileiro? Todo o princípio da pintura vai para a fotografia, da fotografia vai para o cinema e do cinema vai para a televisão, para a internet, ou seja, todo esse conhecimento que eu tinha, que eu adquiri para ter um hobby no desenho, está formando toda a minha ação profissional. Isso é importante. Por que eu disse que isso é importante? Porque isso mostra conexões que a gente faz entre as artes e os hobbies, aquelas coisas que não estão na escola, mas que ajudam a gente no aprendizado escolar. Que me inspiraram a criar o conceito de “aprendizagem distraída”, um termo paralelo à observação distraída de Wlatter Benjamin no texto “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”³¹.

O meu exercício da fotografia como hobby, ao longo da vida, importa na minha prática profissional quando eu vou discutir com as pessoas sobre linguagens e o quanto essas linguagens são interessantes para a criatividade, para a expressão e para a cidadania.

Depois da oficina de fotografia que eu desenvolvi no mestrado, comecei a estudar mais sobre a parte tecnológica da fotografia, sombra, luz... e vi que eu gostava de fazer distorções angulares e que a maneira de realizar essa minha

³¹ Ademilde Sartori apresenta o conceito de “aprendizagem distraída” em duas produções: um artigo, intitulado “Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída”, publicado na Revista Comunicação, Mídia e Consumo, em 2010, (<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/193>); e o capítulo de livro intitulado “A prática pedagógica educacional e a aprendizagem distraída: criando ecossistemas comunicativos pela mediação escolar”, no livro Tecnologias de Comunicação e Cognição, organizado por Fátima Regis e outros, publicado pela Editora Sulina, em 2012.

intenção estética era usando lentes grandes angulares. Fotografar é um hobby desde pequena e eu me lembro de que eu já queria fazer grandes distorções angulares... é claro que eu não conhecia por esse nome, mas eu queria distorções... Então, a fotografia é um hobby que me acompanha há um bom tempo. Entrou na formação profissional também, pois foi em cima da fotografia que eu desenvolvi uma prática pedagógica, ensinando a física e a matemática que estão envolvidas na fotografia.

Quando eu estava fazendo doutorado enquanto seguia trabalhando na UDESC, não tive muito tempo para praticar o hobby de fotografia, mas ele me deu um fruto bem interessante. Eu participei do projeto “Fortalezas Multimídia”³², coordenado pelo arquiteto Roberto Toner, da UFSC. Eu e um amigo, que hoje é meu marido, passamos dois anos fotografando todas as fortalezas, fortes, fortins e baterias da região da Grande Florianópolis para ajudar a registrar a história das defesas da Ilha, da ocupação, dos portugueses etc. Existe a minha contribuição no CD-ROM que conta a história. Nós temos lá duas mil fotos publicadas, sendo mil fotos minha e mil fotos do meu parceiro, meu companheiro. Muitas dessas fotos foram usadas, inclusive, na produção de livros. O Exército Brasileiro publicou um livro sobre as fortalezas e a foto de centro de livro é nossa. Além disso, eu e meu companheiro participamos como fotógrafos do livro “As defesas da Ilha de Santa Catarina e do Rio Grande de São Pedro em 1786 de José Correia Rangel”. Também, o projeto “Fortalezas Multimídia” tem uma exposição fotográfica que roda o Brasil já há vinte anos... não sei nem mais por onde anda essa exposição, ela foi para diversas cidades, andou por todo o Brasil.

Certa vez, um pessoal da Universidade de La Rochelle, da França, veio conhecer o projeto de maricultura. Eles conheceram as fortalezas, acharam tudo bonito e perguntaram se poderiam fazer uma exposição fotográfica sobre elas. Assim, creio que haja umas 25 fotos nossas na Universidade de La Rochelle. Doamos essas fotos para a universidade com o compromisso de que, quando essas fotos estivessem expostas, nunca se cobrasse ingresso das pessoas, ou seja, elas só seriam acessíveis gratuitamente. A gente só autorizava exposições gratuitas dessas fotos, para que as pessoas pudessem ver as fotos sem pagar nada por isso, essa era a condição que a gente impôs para ceder as fotos para aquela universidade. Essa foi a primeira vez que eu fiquei triste com a internet... como as

³² <https://projetoportalezasmultimidia.ufsc.br>

fotos podiam viajar pela internet, os fotógrafos não precisavam ir fisicamente, as fotos foram e nós ficamos, as fotos viajaram por arquivo digital e estão lá na Universidade de La Rochelle.

Outra experiência foi na primeira edição do concurso de fotografia da UDESC, em 2007, quando eu recebi o prêmio de primeiro lugar da categoria professor-cor por uma de minhas fotos e uma menção honrosa por outra. Assim, o meu hobby, a fotografia, me gerou um prêmio e obras que estão circulando por aí, ajudando a contar história do Brasil, de Florianópolis e de Santa Catarina. Tem uma contribuição minha nesse sentido.

Eu continuo fotografando por diversão. É hobby mesmo. Fotografia é minha maneira de relaxar, de me conectar comigo mesma, de pensar na maneira como me relaciono com as coisas que estão a minha volta... é a minha expressão artística.

Quando adolescente, eu desenhava, mas, com o tempo, eu vi que a minha arte não era desenhar, por isso que eu disse que eu desenhava bem, que desenhei bem. Eu perdi a técnica do desenho porque toda a minha estética, a minha arte, passou a se expressar na fotografia. Com a fotografia, eu consegui o efeito estético que eu queria, as distorções pelas quais eu tinha interesse desde criança. Não preciso mais desenhar, necessariamente. Passei a fotografar mais que desenhar e o desenho foi abandonado, mas o conhecimento da linguagem permanece na minha formação acadêmica e profissional. Às vezes eu tenho vontade de desenhar, mas fica para quando eu me aposentar, pois é necessário me dedicar um pouco mais para recuperar a técnica.

Quando fiz meu primeiro pós-doc na Espanha, em 2009, eu me hospedei num lugar chamado Casa do Brasil que fica dentro do Campus da Universidad Complutense de Madrid.

A Casa do Brasil tem uma arquitetura inspirada em Oscar Niemeyer, inclusive com assinatura de um de seus colaboradores. Recebe estudantes da Espanha e do Brasil, mas também gente de outros lugares. Para quem quer estudar, quer ficar um tempo lá, tem as três refeições diárias, internet, aquecimento, sala para estudar, biblioteca, sala de vídeo, uma lanchonete. No domingo, tem que buscar comida fora, porque eles adotam a filosofia de que, ao menos um dia, você tem que circular pela cidade, caso contrário, você fica ali o tempo todo. Mas, não é um hotel e nem um internato.

Eu saí de Florianópolis no verão daqui e lá era inverno. Onde me hospedei é muito diferente, a arquitetura da casa é muito inóspita, o banheiro muito pequeninho, o quarto é muito cinza, só tem uma lâmpada para iluminar todo o ambiente. É uma situação muito claustrofóbica, pelo menos para mim, uma brasileira que sai do pleno verão, praia, e ficar num lugar muito fechado e pouco iluminado. Um dia, eu estava na lanchonete conversando com uns amigos brasileiros e me dei conta de que aquela situação iria acabar me deprimindo... eu ia acabar entrando em depressão... eu não gostei muito daquilo. Eu não ficava com vontade de ir para o quarto estudar... mas eu estava lá para estudar. Aí, peguei a minha máquina fotográfica e fui exercer o meu hobby. Saí fotografando flores pelos jardins do Parque do Oeste, depois fui para outros lugares. Fotografava à minha maneira, no estilo que eu gostava de fazer, com grande angular ao nível do solo já que a máquina que eu tinha na época permitia isso.

Depois disso, toda a vez que eu ia para algum lugar, fazia fotos das flores, numa perspectiva de grande angular, a partir do chão. Literalmente, eu me deitava no jardim para pegar o ângulo que eu queria, para pegar o céu que eu queria. Isso fez com que a minha mente se ocupasse com coisas prazerosas, com coisas criativas e, assim, eu relaxava. Quando estava bem tranquila e cansada de caminhar e de fotografar, eu voltava para a Casa do Brasil e iniciava os estudos com intensidade. E, de novo, quando eu cansava de estudar e cansava daquele ambiente, pegava a máquina fotográfica e saía. E assim foram meus dias lá. Percebi claramente que eu precisava fazer aquilo por uma questão de saúde mental naquele momento, eu precisei fotografar e a fotografia estava lá para contribuir com isso, me ajudou bastante.

Na hora do almoço, eu mostrava as minhas fotos para as pessoas com que eu mais me relacionava e elas elogiavam muito. Até que alguém sugeriu que eu fizesse uma exposição na Casa do Brasil. Eu pensei: “imagina, eu não vou fazer uma exposição, né?”. E aí, alguém disse: “O não você já tem”. É essa filosofia de vida. Foi o “não você já tem” que me influenciou a falar com o coordenador do local. Assim que eu terminei de falar, ele me perguntou: “qual a data?”. Eu respondi: “oi?”. Ele respondeu: “qual é a data em que você quer fazer a exposição?”. Fiquei bem contente quando a proposta foi aceita.

Assim, fiz uma exposição fotográfica na Casa do Brasil da Universidad Complutense de Madrid e intitulei “Flores Madrileñas”, pois todas as fotos eram de

flores. E, modéstia à parte, são fotos muito bonitas. Busquei realmente produzir coisas legais, coloquei muita criatividade e muita técnica fotográfica ali. Gostei muito, foi muito especial para mim. A Casa do Brasil foi de uma generosidade enorme, imprimiu os convites e fez um *vernissage*. Naquele dia, o embaixador do Brasil na Espanha estava lá na exposição, foi super legal. Mostrar as fotos para as pessoas verem, elas ampliadas, sem ser no computador, isso me colocou numa outra dinâmica em Madri.

Por ter que executar essa mostra, eu tive que procurar lugares em Madri que não eram só os lugares do turismo, do dia a dia. Eu já nem era mais turista, nem estudante, pois ali eu era alguém que estava produzindo alguma coisa e, portanto, eu precisava de alguns serviços da cidade. Assim, a cidade deixa de ser só turismo, deixa de ser só um campus universitário e passa a ser um local onde você vai procurar laboratórios, fazer orçamentos de preços, fazer orçamentos de suportes, coisas para pendurar as fotografias na parede. Você passa a procurar outros produtos da cidade, você passa a circular por outros lugares e passa a ter uma outra visão da cidade, para além daquela de que os turistas têm, que só vão aos lugares bonitinhos e vão embora. Foi uma experiência bem interessante.

A escalada técnica também é um hobby. No ano que eu comecei a trabalhar na UDESC, tive que estudar um bocado para dar as minhas aulas. Não era física, coisa que eu estava acostumada. Além disso, tinha acabado de sair do mestrado, defendido a dissertação, o que é um processo desgastante. Chegou o final de ano, eu estava muito cansada. A gente cansa! Para descansar, resolvi fazer uma coisa muito diferente. Recebi um cartaz oferecendo curso de escalada técnica. Sempre adorei ficar em cima de montanhas e sempre gostei de caminhar. Para mim, caminhar não é hobby, eu caminho bastante, é a atividade física que eu faço. Resolvi fazer o curso. Conheci um monte de pessoas e aconteceram algumas coisas interessantes.

Em 1995 ou 1996, já não me lembro mais, eu e mais quatro amigas demos a volta na ilha. Chamamos de “projeto Ilha 360 graus”, partimos da Ponte Hercílio Luz, fomos até o sul – caminhando – demos a volta na ilha e voltamos. 360 graus, literalmente. Não é só como o pessoal faz, indo para o norte e voltando. Andamos pelos costões, por trilhas, por tudo. Saiu no jornal, saiu na televisão, foi bem legal. Depois disso, eu participei da equipe de meninas do primeiro campeonato de rafting de Santa Catarina.

Um dia, na FAED, eu recebi um telefonema do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da UDESC (CEFID), perguntando se eu aceitava orientar um trabalho de conclusão de curso de uma graduanda do curso de Educação Física. Eu disse: “como assim?”. Mas aí, entendi. O trabalho era sobre performance de atletas praticantes de escalada técnica. Na época, ninguém do corpo docente do departamento de Educação Física conhecia o esporte, mas sabiam que eu havia praticado. Entretanto, uma coisa é praticar e a outra é orientar um trabalho de pesquisa. Conversei, vi o projeto e disse que orientaria. Assim, eu orientei um trabalho de conclusão de curso em escalada técnica, no CEFID. No outro ano, orientei uma monografia sobre a história do montanhismo na Região Sul e, em seguida, uma monografia de especialização sobre trilhas ecológicas. Acho interessante como a escalada e a caminhada, que eram para ser somente hobby, contribuíram para a formação de algumas pessoas num outro Centro, que não é o Centro da Educação.

Então, eu praticava escalada, mas esse tipo de esporte é muito radical, né? Quando você está num paredão, amarrado com cordas e uma coisa acontece, a sua vida está em risco. A vida de alguém pode ir, né? Sobre isso, uma vez, no Rio Grande do Sul, no meio de um paredão, olhando o rio, eu estava fazendo o que eu mais gostava de fazer, mas olhei e pensei: “qualquer coisa, minha vida pode ir embora; qualquer coisa, a vida de alguém pode ir embora, eu acho que não vou conviver com isso. Se eu vir alguma coisa acontecer e se acontecer o extremo, o pior... eu não sei se eu vou conseguir viver com isso”. Assim, eu parei de praticar o esporte. Mas, caminhei! Quando estava com preparo físico, realizei o sonho de criança de descer o Grand Canyon. Eu li sobre o Grand Canyon em uma enciclopédia quando era criança, vemos a importância da leitura!. Caminhei Madri inteira, você pode pegar o mapa de Madri, eu caminhei por todas as ruas do grande centro daquela cidade. Fui a Machu Picchu. Tudo pelo prazer de caminhar! Caminhar, agora, é a minha atividade física preferida e eu fotografo com o celular enquanto eu caminho.

5 ... CLIQUE

É com o clique que a fotografia nasce, a partir da ação do fotógrafo. Neste capítulo, apresento considerações finais a respeito do estudo realizado nesta pesquisa, cujos resultados foram possíveis por conta das óticas escolhidas e das ações que foram tomadas durante o caminhar da investigação.

Nesta pesquisa, os procedimentos da História Oral, adotados para realização da entrevista com a professora Ademilde Silveira Sartori, levaram a elaboração de uma narrativa de sua história de docência e de pesquisa ligada ao campo da Educomunicação. Em decorrência, a Educomunicação foi retratada nesta pesquisa a partir de muitos campos de visão, constituídos por diferentes vozes e óticas. Um grupo dessas vozes foi formado pelo conjunto de referências nacionais e internacionais que discutem a Educomunicação. Ao lado dessas, a voz que se fez protagonista foi a da professora e Ademilde Silveira Sartori que, com sua narrativa, permitiu que a apresentação de compreensões e de novas discussões sobre temas e conceitos relacionados ao campo da Educomunicação.

Refletindo sobre os procedimentos metodológicos que levaram a esse resultado, percebemos nesta pesquisa as características apontadas por MartinsSalandim (2012, p. 310) a respeito do estudo que realizou utilizando a História Oral:

Um processo de análise não é linear nem objetivo: é tortuoso, feito de idas e vindas, objetivos que ora se concretizam, ora esmaecem; intenções que ora se diluem e desaparecem, ora se impõem como vitalmente importantes, mesmo que antes não nos tenha parecido ser assim. Os encontros e reencontros – com as informações coletadas, com as pessoas com as quais convivemos, com nossos pressupostos teóricos e vivenciais, com a literatura específica etc. – vão criando o caminho que, ao ser percorrido, nos permite gerar algumas compreensões.

Nesse sentido, as compreensões sobre Práticas Pedagógicas Educomunicativas e sobre Ecossistemas Comunicativos, geradas nesta pesquisa pela análise narrativa dos indícios coletados na entrevista realizada, foram constituídas para contribuir com nas discussões sobre a Educomunicação a partir das produções do grupo de pesquisa EducomFloripa e, principalmente, a partir das histórias de docência e de pesquisa da professora Ademilde Silveira Sartori. Avalio

que esse cenário foi possível pela utilização da História Oral, concordando com Santos (2011, p. 76):

Talvez este seja um dos maiores méritos que a História Oral possa ter: o fantástico poder de nos colocar frente a frente e mui proximamente a fatos históricos vividos com todas suas marcas de toques pessoais que nos deixam pensar que podemos desvendar e escrever aquela história. Mesmo que isso não seja possível, mesmo que não consigamos, de verdade, restabelecer completamente o que já foi vivido.

Uma outra questão importante a ser considerada neste capítulo de conclusão da pesquisa é o fato de que quando trabalhamos com História Oral, não cabe ao pesquisador fazer qualquer juízo de valor a respeito dos fatos narrados pelo entrevistado, pois “a narrativa apreendida nesses moldes é a vida, o sopro, das histórias, das fontes ou das narrativas. A situação dialógica direta implica respeito ao que é relatado e nem vale supor exatidão ou acuro das informações”. (MEIHY, 2011, p. 181). O que cabe, então, ao pesquisador, é interpretar as falas do entrevistado para constituição de uma narrativa, dentre outras possíveis, a respeito do tema de pesquisa. Assim, podemos concluir essa reflexão a respeito dos procedimentos metodológicos dizendo que nesta pesquisa foi apresentada uma narrativa sobre Educomunicação a partir da trajetória de pesquisa e de docência da professora Ademilde Silveira Sartori.

Olhando para as interpretações geradas para o campo da Educomunicação, lembro-me de que antes de ingressar no mestrado do PPGE, quando fiz os primeiros estudos sobre o tema para desenvolver uma prática com meus alunos, eu acreditava que o fato de inserir Comunicação e Educação em um planejamento docente, já tornava esse professor um profissional “educador” e que, assim, isso gerava uma prática educacional. Ledo engano... Ao entrevistar a professora Ademilde e fazer a revisão teórica para minha pesquisa, aprendi aquilo que diferencia esses termos e, além disso, quais são os outros conceitos que são importantes serem compreendidos por aqueles que desejam se envolver e praticar a Educomunicação. Praticar a Educomunicação, um campo que se mostra transdisciplinar.

Para falar sobre transdisciplinaridade, recorro à ideia de escola feita por grande parte das pessoas: um lugar de aulas de matérias ou de disciplinas, que se alternam durante um período do dia, dadas por um professor com presença dos alunos. Quando se pensa na escola dessa forma (muito longe de ser a educação que precisamos e queremos, é preciso que seja dito), afirma-se o conceito de disciplina como uma departamentalização do saber, como se pudessem ser

encaixotados isoladamente sempre que se quisesse. Assim, quando os processos educativos são pensados em torno de disciplinas isoladas entre si, isso determina uma fragmentação do conhecimento humano, como se só pudéssemos aprender conteúdos isoladamente, sem articulação entre si. A transdisciplinaridade caracteriza-se como uma superação dessa ideia.

Nesse sentido, quando falamos de diferentes campos de conhecimento, a transdisciplinaridade concebe que cada um desses campos tem sua especificidade, porém, vê possibilidade de intercâmbio entre eles para formação de novos campos.

Segundo D'Ambrósio (1997, p. 79),

O essencial na transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos – ou mais certos ou mais verdadeiros – os diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade. A transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e mesmo de humildade com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência.

Essas ideias estão em consonância com a definição dada em Sommerman, Mello e Barros (2002, p. 9-10) de que a transdisciplinaridade “transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade”.

Na discussão para definir transdisciplinaridade, Morin (2003, p. 115) assim se posiciona:

Transdisciplinaridade trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, as vezes com tal virulência, que as deixam em transe. De fato, são os complexos de inter-multi-trans-disciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum.

Se colocadas essas caracterizações da transdisciplinaridade em diálogo com as definições, percepções e concepções de Educomunicação apresentadas neste trabalho, podemos caracterizá-la como um campo transdisciplinar. Para continuação desta pesquisa ou para trabalhos futuros, uma perspectiva que se abre é aprofundar este debate.

Por fim, levando em conta a realidade política que estamos enfrentando atualmente, acredito que estudar sobre Educomunicação, esse campo

transdisciplinar, nos leva a contribuir para transformação da sociedade, em razão das dimensões crítica e dialógica que ela traz. Percebo, assim, que devo refletir sobre a relação entre o uso de mídia e educação ao longo de toda a minha trajetória acadêmica e profissional, com olhar atento à prática pedagógica, proporcionando a vivência da cidadania.

Finalizo o “clique” com um recorte do retorno do e-mail de autorização de uso da textualização, escrito por Ademilde:

“Obrigada pela experiência de me ver de fora, ainda que por mim mesma”.

Tudo valeu a pena!

REFERÊNCIAS

- AGUADED, Ignacio. Precisamos de uma revolução educacional para transformar o mundo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XXI, n. 2, jul./dez 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i2p97-101>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1990.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALBERTI, Verena. O lugar da história oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. *In*: ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- APARICI, Roberto. Introdução: a educação para além do 2.0. *In*: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.
- BOLIVAR BOTÍA, António. “De Nobis Ipsi Sillemus?”: epistemologia de la Investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Eletrônica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 4, n. 1, p. 40-65, maio 2002. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412002000100003. Acesso em: 22 nov. 2021.
- BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BRASIL. **Nota de esclarecimento**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 18 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, ed. 53, seção 1, p. 39, 18 mar. 2020a. Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- CITELLI, Adilson Odair. Comunicação, educação e linguagem. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira. **Caminhos da Educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.
- CURY, Fernando Guedes. Análise Narrativa em Trabalhos de História da Educação Matemática: algumas considerações. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 35, p. 59-73, abr. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10806>.

Acesso em: 22 nov. 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 9-25, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.51880/ho.v6i0.62>. Acesso em: 22 nov. 2021.

EDUCOM FLORIPA. [**Marca do EducomFloripa**]. Florianópolis, 13 dez. 2013.

Facebook: educomfloripa. Disponível em:

<https://www.facebook.com/educomfloripa/photos/a.180645908782955/222708601243352/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetiké**, Campinas, v. 11, n. 19, p. 09-55, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/zet.v11i19.8646949>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral e História da Educação Matemática: considerações sobre um método. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2011, Covilhã. **Anais** [...]. Covilhã: [s. n.], 2011. p. 263-271. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/22805/1/Marafioti2011Historia.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. **História Oral**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 35-53, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/559>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 29-42, jul./dez. 2010.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Um ensaio sobre História Oral: considerações teórico-metodológicas e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática. **Quadrante**, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 27-50, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.48489/quadrante.22818>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Um tema, dois ensaios: método, história oral, concepções, educação matemática**. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2005. Livre Docência.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. História Oral e História Oral em Educação Matemática. In: GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 93-120.

INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO. **Quem somos**. São Paulo: IUB, 2020. Disponível em: <https://www.institutouniversal.com.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 22 nov. 2021.

INTERCOM. **Apresentação**. São Paulo: INTERCOM, [2021]. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/a-intercom>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MARTÍN-BARBERO, Jésus. Desafios culturais da comunicação à educomunicação. *In*: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Castilho (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MARTINI, Rafael Gué. **Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2019. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/64378>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102107>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MOREIRA, Williane Barreto. **Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá...”: sobre o Projeto Inajá e a formação de professores no médio Araguaia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137751>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PESSÔA, Esther Bahr. **Educomunicação na educação escolar: indícios a partir da produção acadêmica no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00003a/00003adb.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed, Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Luciane Mulazani dos. **A representação na história em modo de endereçamento para a educação matemática**. 2011. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SARTORI, Ademilde Silveira *et al.* Desenho Animado, Blogs e Youtube: elementos para pensar práticas pedagógicas educomunicativas. *In*: SARTORI, Ademilde

Silveira (org.). **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos: diálogos sem fronteiras**. Florianópolis: DIOESC, 2014.

SARTORI, Ademilde Silveira. Ecossistema educacional: comunicação e aprendizagem em rede. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 62-79, jan./abr. 2021a. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19624/12833>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 33-48, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18568/cmc.v7i19.193>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SARTORI, Ademilde Silveira. Ecossistemas educacionais em tempos de pandemia. **Por Escrito**, Rio das Pedras, n. 14, p. 48-57, nov. 2021b. Disponível em: <https://www.institutoarcor.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Por-escrito-14.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOUZA, Kamila Regina. Estilos de aprendizagem e a prática pedagógica educacional na Educação Infantil: contribuições do desenho animado para a aprendizagem das crianças contemporâneas. **Revista de estilos de aprendizagem**, Madrid, v. 5, n. 10, p. 30-37, oct. 2012b. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/958>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOUZA, Kamila Regina. Fotografia de crianças e seus personagens midiáticos: contribuições para pensarmos as práticas educacionais no contexto educacional contemporâneo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 35., 2012, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: INTERCOM, 2012a. p. 1-15. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/r7-2478-1.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SCHÖNINGER, Raquel Regina Zmorzenski Valduga. **Educomunicação e teoria ator-rede: a tessitura de redes de aprendizagem via mídias ubíquas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00003c/00003c48.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SILVA, Eduardo Mendes. **Caracterização do professor educacional e da sua prática pedagógica a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000021/00002188.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SILVA, Viviane Clotilde da. **Narrativas de professoras que ensinam matemática na região de Blumenau (SC): sobre as feiras catarinenses de matemática e as práticas e concepções sobre ensino e aprendizagem de matemática**. 2014. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/111156/000794827.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SOARES, Donizete. **Educomunicação: o que é isto?** São Paulo: Gens Instituto de Educação e Cultura, 2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/educação emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. [São Paulo]: NCE/USP, [1999]. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Introdução à edição brasileira: a educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. *In*: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

SOUZA, Kamila Regina de. **Desenhos animados e educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/kamila_regina_de_souza.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.