



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉ LUIZ RODRIGUES DE CAMARGO

**DEVIR DE UM PROFESSOR PELAS VEREDAS DA
EDUCOMUNICAÇÃO: Narrativa autoetnográfica**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sorocaba

2018

ANDRÉ LUIZ RODRIGUES DE CAMARGO

**DEVIR DE UM PROFESSOR PELAS VEREDAS DA
EDUCOMUNICAÇÃO: Narrativa autoetnográfica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Área de Concentração: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Teresa Mary Pires de Castro Melo

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Teresa Mary Pires de Castro Melo

Sorocaba
2018

Camargo, André Luiz Rodrigues de

DEVIR DE UM PROFESSOR PELAS VEREDAS DA
EDUCOMUNICAÇÃO: Narrativa autoetnográfica / André Luiz Rodrigues
de Camargo. -- 2018.
91 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof.^a Dr.^a Teresa Mary Pires de Castro Melo

Banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Grácia Lopes Lima (GENS), Prof. Dr.
Márcio Antonio Gatti (UFSCar-So), Prof.^a Dr.^a Teresa Mary Pires de Castro
Melo (UFSCar-So)

Bibliografia

1. Educomunicação. 2. Educação. 3. Autoetnografia. I. Orientador. II.
Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato André Luiz Rodrigues de Camargo, realizada em 30/08/2018:

Profa. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo
UFSCar

P/ Profa. Dra. Grácia Lopes Lima
GENS

Prof. Dr. Marcio Antonio Gatti
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Grácia Lopes Lima e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo

Dedico esse trabalho à minha esposa, filhas e meus familiares por toda a paciência nos momentos em que a mente buscava inspiração para talhar esse processo de transformação.

Dedico também a todos que querem trilhar os caminhos da educação como forma de transformar vidas e validar os conhecimentos resultado da nossa jornada

AGRADECIMENTOS

Neste final de ciclo, gostaria de agradecer aos mestres que tornaram possível pensar as possibilidades que se apresentam nesse trabalho. A todos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar campus Sorocaba, em especial às Prof.^a Dr.^a Dulcinéia de Fátima Ferreira, Prof.^a Dr.^a Viviane Melo de Mendonça, Prof.^a Dr.^a Kelen Christina Leite, Prof.^a Dr.^a Maria Carla Corrochano e Prof.^a Dr.^a Juliana Rezende Torres, por todas as contribuições nessa travessia. Aos professores, Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva, Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia, Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques e Prof. Dr. Fabrício do Nascimento.

Com profunda admiração e respeito, à minha paciente e generosa orientadora Prof.^a Dr.^a Teresa Mary Pires de Castro Melo, pelo exemplo e pela luta, pela dedicação docente em transformar os espaços e, o principal, a nós mesmos.

Ao pessoal do “Projeto Cala-boca já morreu – porque nós temos o que dizer”, em especial e com muito carinho à Prof.^a Dr.^a Grácia Lopes Lima, por me auxiliar no desvelamento e na construção dos conceitos da Educomunicação. Agradeço também a ela e ao Prof. Dr. Márcio Antonio Gatti pelas importantes contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Ao querido Prof. Dr. Luiz Alberto de Farias, que me fez acreditar nesse projeto quando era aluno especial no Programa de Pós-Graduação na Escola de Comunicação e Artes.

Aos meus professores do Ensino Fundamental, Dona Arlete, Dona Nídia, Dona Stela e Dona Eloisa; no “ginásio”, Dona Cássia, Dona Margarida, Dona Ângela e Dona Malir, Professor Mauricio, Dona Regina, Dona Yolanda, Seu Jacob (meu pai), Professor Kunio, e no Ensino Médio, Antônio Borba, Seu Toninho, Dona Ângela, Seu Roque.

Aos meus colegas professores das escolas EE “Professora Laurinda Vieira Pinto”, onde se originaram minhas primeiras práticas de Educomunicação, em especial a Adriana Ruivo, Maria da Penha, Patrícia Lellis, Ismênia, Ângela “Loira”, Ângela “Morena”, Maria Eliana, Margarida, Terezinha, Sandra, dentre outros e ao meu mestre Benedito Ivair, Aos colegas da EE “Maria Angerami Scalamandrê”, Dona Neusa, Fernanda, Márcia, Kunio, Rodrigo, pelas conversas e pela paciência. Às palavras de incentivo da direção e infinita sensibilidade do Coordenador Marcos Paulo com a adequação do horário e as necessárias conversas para crescimento de ambos.

Aos colegas da APEOESP, Adilson, Ronaldo Tenório, Solange, Gustavo, Ronaldo, Edmilton, Kátia, Roseli, Ronaldo Cavalo, João, Michel, Carla e Roseli pela contribuição com livros e encontros para discutirmos nossa carreira e estabelecer nossas lutas.

Aos amigos e colegas da ETEC de Piedade, Filipe Toledo, Tiago César Domingues que me mostraram um pouco do programa de mestrado da UFSCar, Professor Luciano pelas excelentes dicas de leitura e pelas palavras trocadas nos bons e nos maus momentos, Airton, uma pessoa com infinita preocupação com os seres humanos, Rui, uma pessoa empolgada com a

vida, Rafael, entre piadas de “nerd”, “porta dos fundos” a sistemas operacionais, Ricardo Dias, nunca conheci alguém que tanto compreenda o ser humano, ao Ricardo Vida, o engenheiro do apocalipse; Rogério, o cara mais engraçado e sempre de bom humor, e Lucas Zago, um gênio, ao mesmo tempo palmeirense. Agradeço pelo eterno contraditório nas manhãs de quartas. Ao pessoal dos Recursos Humanos e da Secretaria Acadêmica, Fernanda, Ângela, Kátia, Renato, Mika, Glauce e Jorge, pelas conversas amigáveis, conselhos e orientações, almoços e muitas risadas. A Diana, Larissa, Persiana, Nathalia, Fernanda, Andressa, Thaís e Flaviana, umas, gentis nas discordâncias, outras, na luta pela representatividade feminina, muito me ensinam. A Dona Neide Gutuyama, responsável pela mudança do olhar docente e ao grande amigo e Diretor Reginaldo Martins.

Aos meus amigos do Rapeize, João Paulo Cirilo, Fernando Salles Rosa, Tiago GP, Willian Ragusa e Peterson Almeida pela paciência durante minhas ausências para a construção desse texto e pela força quando pensava estar tudo perdido. Às meninas da Nadja Cia. De Dança, Veida, Rafaela, Luciana, Melissa, Bruna Veloso que muito me apoiaram nesse processo, estabelecendo um ambiente revitalizante a cada aula que ia ministrar naquele espaço.

Esse texto, dedico a todos professores educadores-educandos. Aos que sucumbem, aos que criticam, aos que transformam, aos que lutam.

Agradeço aos alunos, pela paciência ao me ensinar estar no mundo, viver no mundo e com o mundo. Além de me ensinarem ser menos rude, menos melindroso, menos egoísta, menos machista, menos tudo o que deve ser de menos, que impede-nos de ser mais.

Gostaria de agradecer ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que pensou um país melhor na luta contra a pobreza, na diminuição da desigualdade social e na ampliação de vagas nas universidades federais em todas as áreas e, em meu caso, na implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba.

‘Stamos em pleno mar. . .

(Castro Alves)

RESUMO

CAMARGO, A. L. R. Devir de um professor pelas veredas da Educomunicação: Narrativa auto-etnográfica. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de São Carlos, *campus Sorocaba*, 2018.

Este trabalho tem por objetivo relatar e refletir sobre a transformação e o desvelamento do professor-pesquisador, em sua atuação cotidiana profissional e pessoal. Privilegia o período de dois anos dedicados ao mestrado em Educação do PPGEd-SO, reunindo as experiências acadêmicas e suas intercorrências, assim como os processos de educação pelos meios de comunicação desenvolvidos junto com estudantes no espaço escolar da ETEC de Piedade. A base teórica desta pesquisa para pensar as questões relacionadas a Comunicação e Educomunicação são os escritos de Paulo Freire, Mário Kaplún, Ismar de Oliveira Soares e Grácia Lopes Lima. A metodologia de pesquisa está amparada na autoetnografia, a partir de leituras de Scribano e De Sena, Heewon Chang e Rodrigo Alberto Lopes. Este processo reúne as experiências do mestrado e da atuação na escola ETEC de Piedade, dentro do projeto Biblioteca Ativa.

Palavras-chave: Comunicação; Educação; Emancipação; Educomunicação; Autoformação; Autoetnografia

ABSTRACT

CAMARGO, A. L. R. Becoming a teacher through the paths of Educommunication: Self-narrative narrative. Master's dissertation (Post-Graduate Program in Education). Federal University of São Carlos, campus of Sorocaba, 2018.

This paper aims to report and reflect on the transformation and unveiling of the teacher-researcher, in his daily professional and personal work. It privileges the two-year period devoted to the Master's in education of the PPGEd-SO, bringing together the academic experiences and their interferences, as well as the processes of education by the mass media developed with students in the school space of ETEC de Piedade. The theoretical basis of this research to think the issues related to Communication and Educommunication are the writings of Paulo Freire, Mário Kaplún, Ismar de Oliveira Soares and Grácia Lopes Lima. The methodology of research is based on autoethnography, based on readings by Scribano and De Sena, Heewon Chang and Rodrigo Alberto Lopes. This process gathers the experiences of the masters and of the performance in the school ETEC de Piedade, within the project Biblioteca Ativa.

Keywords: Communication; Education; Emancipation; Unveiling; Educommunication; Self-training; Autoethnography

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Região Metropolitana de Sorocaba	58
Figura 2 – Bilhete	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5	ATO INSTITUCIONAL N5
APEOESP	Sindicado dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CBJM	“Projeto Cala-boca já morreu: porque nós temos o que dizer”
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CETEC	Centro de Escolas Técnicas
CNA	Cultural Norte Americano
DC	Detective Comics
DE	Diretoria de Ensino
DF	Distrito Federal
DO	Diário Oficial
ECA/USP	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual
G1	Grupo Globo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA
PEB	Professor de Educação Básica
PESCD	Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP3	Pesquisas e Práticas Pedagógicas 3

PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SP	São Paulo
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade De São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR EM DESVELAMENTO	16
	CONSTRUÇÃO	26
2	BASES TEÓRICAS	27
2.1	A leitura de Paulo Freire – Educação	27
2.2	A leitura de Mário Kaplún - Comunicação	34
2.3	Leituras sobre Educomunicação – Lima, Soares e Soares	43
3	METODOLOGIA	49
3.1	Autoetnografia - o privilégio e a responsabilidade de ser sujeito e objeto	50
	DESCONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES	55
4	ESPAÇOS, PESSOAS E VIVÊNCIAS	56
4.1	Havia uma pedra no meio do caminho, e era a UFSCar campus Sorocaba	58
4.1.1	Espaço UFSCar	60
4.1.2	PESCD – Cidadania e Meio ambiente	64
4.2	“PROJETO CALA-BOCA JÁ MORREU – PORQUE NÓS TEMOS O QUE DIZER”	67
4.2.1	Movimentos da metodologia “Cala boca já morreu”	74
4.3	Espaço ETEC de Piedade	77
4.3.1	Projeto Biblioteca Ativa – espaço de produção de comunicação	79
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	87
	REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

Dentro do espaço do fazer educativo foi possível encontrar na ação docente um processo de desvelamento, de superação, de construção, desconstrução e reconstrução do ser, e, principalmente, de fuga da caverna¹ para sentir o calor e o cheiro da realidade e da consciência do meu inacabamento como ser humano na ação *com* e *no* mundo. Aquilo em que, em Freire, seria o reconhecimento de “que somos seres condicionados, mas não determinados” dentro de um processo histórico de “possibilidades e não de determinismo” e que “o futuro é problemático, mas não inexorável”. (FREIRE, 2004, p.10)

Embora há pouco tempo tenha me dado conta desse processo de transformação, assim como tenho me permitido sentir um ser em reconstrução, esse desvelamento vem ocorrendo durante todos anos em que construo esse ser que me faço.

Em certos momentos, diante de inúmeras adversidades inerentes à carreira de professor, tal qual nas relações com o outro, às vezes violenta e embrutecida, surgia a vontade de desistir, procurar algo que possibilitasse outras experiências.

Mesmo com contratempos e solavancos - como algo sem explicação ou por me sentir acomodado - a escolha pelo magistério tem sua continuidade, resistindo, construindo, desconstruindo e reconstruindo, sem nem sempre perceber, como dito logo atrás. O que trazia a vontade de continuar vivendo a educação eram os momentos dedicados às lutas da carreira, estar nas ruas denunciando o mau uso do dinheiro público, lutando por uma estabilidade funcional plena, fazendo parte dos que se dedicam ao fortalecimento da profissão como parte de um projeto de educação de qualidade para os estudantes das classes populares.

O prazer de compartilhar sonhos e conquistas *com* e *dos* alunos, e, ao mesmo tempo de poder participar dos debates em sala de aula, perceber quando emergem as dificuldades, quando surgem os temas que afligem os lugares e as redondezas onde residimos e, ao ver o problema, pensar o problema, e construir coletivamente as soluções com diálogo, são momentos que contribuíram para a construção do que sou nesse processo de exercício da cidadania.

Este duplo movimento: desistir e me amansar na sonolenta invalidez inoperante ou viver momentos que impactavam o “corpo em coma” transcendendo-o num “corpo vibrátil” (ROLNIK, 2003, p.2) foi sendo reconhecido ao longo do tempo sobre o qual me debruço neste trabalho - os dois anos em que cursei o Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED-SO) da UFSCar Sorocaba.

É, portanto, sobre este processo de modificação da minha atuação como professor que este texto trata, reunindo as experiências que afetaram essa trajetória, espaços, pessoas, vivências, reflexões, ações e suas conseqüentes alegrias e angústias. Neste cenário, tem destaque as ações educacionais levadas a efeito no Projeto Biblioteca Ativa, da ETEC de Piedade, do qual fui

¹ Alusão ao Mito das cavernas, de Platão

coordenador. Tendo sido o mote inicial da minha pesquisa de mestrado, a Educomunicação é a base conceitual das ações desenvolvidas e para isso contribuem para esta base teórica as leituras de Paulo Freire (referentes ao termo extensão, invasão cultural, educação bancária, a justificativa de uma pedagogia do oprimido), Mario Kaplún (seu diálogo com Paulo Freire e os modelos de educação e de comunicação), e as concepções sobre Educomunicação nas obras de Ismar de Oliveira Soares e Grácia Lopes Lima.

Decorrido um certo tempo do tempo de mestrado, foi se tornando cada vez mais perceptível que a atenção com o meu processo de descobertas e experiências ia ficando mais evidente, sobressaindo-se junto a um objetivo inicial que tinha esta pesquisa, que era a de analisar as produções dos estudantes a partir dos meus conhecimentos como professor de Língua Portuguesa. Evidenciou-se, como um objetivo, o olhar para o processo pelo qual eu estava passando, afetado pelas novas possibilidades de reflexão e ação.

Assim, adoto como metodologia a Autoetnografia, a partir das leituras de Scribano e De Sena, Heewon Chang e Rodrigo Alberto Lopes, entre outros. Como ferramentas e técnicas metodológicas lanço mão de anotações de caderno de campo e gravações em áudio e vídeo.

Permito-me escrever este texto na primeira pessoa do singular, uma vez que o próprio método indica este tratamento. Espero trazer, no entanto, o necessário distanciamento reflexivo para que este trabalho possa contribuir como outros colegas que também se encontram nesta busca de construção de um devir que nos torne profissionais significativos para nós e para aqueles com quem trabalhamos.

Este texto inicia com um memorial, a fim de situar o leitor e apresentar um pouco do professor-pesquisador. São descrições de atuações, desejos e lutas pessoais que, inerentemente, fazem parte de cada docente das redes públicas. Narrativas de história de vida, de espaços de formação e dos deslocamentos de percepções de um “ser docente”.

1 MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR EM DESVELAMENTO

*“Canta uma canção bonita,
falando da vida,
em ‘Ré maior’*

*Canta uma canção daquela,
de filosofia,
do mundo bem melhor*

*Canta uma canção que aguente,
essa paulada, e a gente
Bate o pé no chão*

*Canta uma canção daquela,
pula da janela,
Bate o pé no chão*

*Sem o compromisso estreito,
de falar perfeito
Coerente ou não*

*Sem o verso estilizado,
o verso emocionado
Bate o pé no chão”*

(Intuição, Oswaldo Montenegro)

Imponho-me, nesta primeira narrativa, o intuito de aproximar o leitor de uma história de vida e faço-me inteiro nessa escrita, como uma autobiografia ou autonarração.

Oriundo de uma família de trabalhadores, começo falando sobre minha mãe, que viveu em um orfanato na cidade de Piedade (SP) junto das três irmãs, em decorrência da morte do pai quando tinha apenas nove anos. Infelizmente, minha avó Gabrielina materna não tinha condições de cuidar dos filhos, por esse motivo, os entregou a instituição para que tivessem melhores oportunidades.

Aos quatorze anos, saí do orfanato para trabalhar em casa de família. Não recebia salário, apenas comida e moradia. Aos quinze anos, decidi trabalhar em outras casas de família enquanto cursava o ensino primário, tendo caminhado até o quarto ano.

Certo dia, numa tarde de domingo, como era ou é de costume em cidades do interior, meu tio Lázaro, irmão da minha mãe, levou à casa deles um amigo. Nesse momento, ela conheceu meu pai. Casaram-se pouco depois e foram para Santo André. Nessa época, meu pai começava um curso universitário na Fundação Santo André.

Cuidou de todos os três filhos - sendo eu o caçula e adotado - numa perspectiva amorosa, por vezes, punitiva. Além de mim, uma irmã e um irmão, que faleceu em 2009, deixando dois filhos adolescentes. Lembro-me de meu pai narrar histórias sobre o fato dessa minha irmã comer

as maçãs que me eram dadas quando pequeno. Hoje, minha mãe, ela e os dois filhos, residem juntos numa casa em Ibiúna.

Meu pai foi um grande espelho desde meus primeiros passos de infância. Formado em Letras (Português / Inglês) pela Fundação Santo André, foi o primeiro da família a chegar aos bancos universitários. Professor da escola regular por mais de quarenta anos, aposentando-se pela primeira vez em meados de 1988 e, pela segunda, compulsoriamente, aos 70 anos, vindo a óbito três anos depois, no ano de 2008.

Tive o privilégio de aprender as primeiras letras com ele, aos seis anos. Confesso que meu interesse se dava por querer adentrar no mundo dos quadrinhos, daquelas histórias que me fascinavam, tanto no mundo Marvel como no mundo DC que, antes de entender as letras e suas semânticas, me alegrava com a observação das imagens.

Nesse meu processo de letramento, lembro-me que antes de me apaixonar pelas letras, meu fazer predileto era desenhar. Quando lá pela terceira série do ensino fundamental, convivi com colegas que desenhavam muito bem, em vez de me especializar, deixei de lado esse passatempo e voltei às letras, do mesmo modo que voltei a desbravar as histórias em quadrinhos até meus 19.

Durante a vida escolar, se disser que fui um estudante aplicado, de certo modo, cairia numa “lorota” de aluno que se torna professor. Era assim como os outros. Sentia dificuldades em matemática e adoração pelas áreas dos estudos sociais, como eram chamadas as disciplinas de história e geografia no ensino fundamental 1, antigo primário.

No ensino fundamental 2, antigo ginásio, conheci um professor que me apresentou o marxismo e as diferenças entre proletários e burgueses, porém eu pouco compreendi. Quando ele nos chamava de proletários, eu, em minha mente, discordava e me achava um burguês. Trouxe essa dúvida em mim durante muitos anos.

A língua portuguesa não era algo que muito me fascinava, vez que meu pai, além de pai, era, meu professor. Seria muito tolo de minha parte, dizer que a admiração por meu pai, tanto em casa como na escola não era grande. Ao contrário, nutria um sentimento muito forte por ele nas duas esferas sociais. No entanto, como qualquer aluno, dava minhas escapadas das aulas e das tarefas escolares. Tenho certeza de que causei muita vergonha a ele durante os conselhos de classe.

Como nossa convivência era muito constante, comecei a admirar depois de um tempo os clássicos da literatura que sempre via meu pai a ler. O que me fora apresentado logo aos nove, não por ele, mas por um grande amigo chamado Carlos Augusto Marcicano, foi “Rei Arthur e os cavaleiros da tábua redonda”. Em seguida, já pelo meu pai, as histórias de capa e espada nas obras de Alexandre Dumas. “Os três mosqueteiros” me fascinaram demais, impulsionando-me a saciar minha curiosidade com o continuar da história, tendo lido boa parte das obras que tratavam do mesmo tema.

Minha relação com a disciplina história foi aumentando em grande proporção, tendo, por muito tempo, o desejo de ser professor dessa matéria. Ao chegar no ensino médio, as coisas mudaram demais.

O desejo da popularidade, das coisas inerentes aos adolescentes me perturbou bastante. Os dissabores amorosos, a não aceitação das diferenças econômicas e sociais, afastaram-me do estudo. Hoje vejo que foram apenas miudezas que me cegaram diante das dificuldades de uma família de classe de baixa renda que morava no interior de São Paulo.

Iniciei, no ensino médio, um curso técnico com o desejo de obter uma profissão e de ser uma “boca a menos para comer”, passando assim a ter dinheiro com o objetivo de financiar minhas travessuras de adolescente. Todavia, isso pouco tenha solucionado meus quereres na época. O curso técnico, embora tivesse professores com muito boa vontade, era nitidamente inviável naquela estrutura escolar. Recebemos cadeiras e escrivaninhas confortáveis para que nos sentíssemos diferentes dos outros alunos da escola, mas nossa aula sobre informática, por exemplo, era dada na lousa com um desenho de teclado feito a mão pelo professor.

Como filho de professor, percebia as dificuldades da carreira docente. Era um professor que sustentava minha família, com tamanha dificuldade. No entanto elas ficaram mais latentes quando aluno mais consciente, aluno de ensino médio, num curso de técnico em contabilidade ou então, como adolescente no início da década de 90.

Desse curso, confesso que algumas coisas foram de grande valia. Além de estudar no período diurno, pude conviver mais alguns anos com os meus colegas de ensino fundamental. Conheci outros mais. Continuei tendo aulas com meu pai, porém era no caminho até a escola que aprendia coisas mais interessantes. Em nossa comunicação dialógica, íamos, tanto eu como meu pai, caminhando até a escola, aproveitando esse tempo para conversarmos sobre as coisas da vida, da literatura e da política.

Meu pensamento egoísta, capitalista e individual me obstruíam a visão do que era o mundo. Não entendia questões relacionadas aos diretos humanos, fome, miséria, apenas o meu “mundinho”. Um fato de extrema importância, foi ter um professor de Direito, disciplina que compunha a grade no último ano do curso de contabilidade. O “Professor Toninho”, como era chamado por nós, por diversas vezes me abriu os olhos para o mundo. Auxiliou muito na minha formação como ser humano. Grande foi a insistência desse professor em me fazer olhar para o mundo e as contradições que nos cercam como algo que depende de todos nós e não só de poucos. Hoje percebo claramente que foi fundamental o papel desse docente, se não continuaria como um fascista que acreditava na pena de morte e na frase “bandido bom é bandido morto”.

Ao terminar o Ensino Médio integrado ao Técnico em Contabilidade, fui em busca do meu “primeiro emprego”, aquele com a sonhada carteira assinada. Existiam duas grandes dificuldades, uma, o meu ego que selecionava demais os possíveis labores, dentre eles os trabalhos braçais e, outra, a falta de emprego na minha região, ainda mais para quem não tinha experiência. Consegui,

após um ano de formado, ser empregado em uma concessionária de automóveis da Volkswagen chamada “Ibicar” como “office-boy”².

A convivência dentro de uma empresa privada é muito desafiadora. Temos de estar preparados emocionalmente para compreender a forma que todos nos tratam, principalmente aqueles que possuem cargos tão próximos ao nosso que se estabelece na hierarquia vertical das pequenas empresas. Valeu muito a pena trabalhar nessa empresa e entender as relações de poder que vigoram no espaço corporativo. Aprendi demais. Aprendi também que meu pai tinha razão mais uma vez: eu deveria voltar a estudar. Eu deveria buscar um curso universitário. Pedi, então, demissão daquele trabalho.

Inscrevi-me num cursinho pré-vestibular. Realizaria assim o meu sonho em estudar numa escola privada. Meu pai iria proporcionar, mesmo sem poder, em meio às dificuldades econômicas inerentes à profissão que ele exercia, assim como as outras dificuldades que se apresentavam após a eleição de Fernando Collor de Mello como presidente da república. Acreditava que me inscrevendo numa escola de pequenos burgueses, iniciaria minha fuga da pobreza, apenas por estar entre eles.

Matriculei-me no “Cursinho do Colégio Objetivo de Sorocaba”. Era a minha alforria. Teria as noites para me sentir inserido na sociedade. Estava indo aonde outros colegas economicamente melhor estabelecidos iam. Queria me despir das roupas da exclusão e vestir o uniforme da inclusão social e educacional das pseudo elites da minha cidade. Sairia do mundo dos pobres e adentraria o mundo dos pequenos burgueses. Naquela época eu não entendia nada de nada.

Frequentei o cursinho com ênfase em ciências humanas. Nutria o sonho de ser músico, viver de música, tocar na noite, ser artista. Nesse momento, minha relação com meus pais ficava mais áspera pelo fato de eu não entender a minha situação social e econômica. Sentia-me muito mal quando tinha de usar o sistema público de saúde. Sentia-me muito mal por ter de usar ônibus. Sentia-me muito mal por ser pobre.

Dedicava-me bastante à música e nada ao cursinho. Até que meu pai me pediu para cancelar a matrícula. Aceitei e condicionei a minha saída com um pedido. Que me ajudassem financeiramente no curso de canto. Ele aceitou, mesmo não podendo fazer isso. Nossa casa estava à venda e eu não tive o mínimo de sensibilidade para perceber que as coisas não estavam bem.

Encontrei um curso de canto nessas revistas especializadas em música. Fiz a matrícula e estudei apenas dois meses. A situação continuava difícil em minha casa. Deixei o curso com um sentimento de derrota, mas não minha, e sim dos meus pais. Acreditava que era obrigação deles investir em mim. Tão cego eu era que palavras como compreensão, compaixão e empatia não

² Essa era a denominação ao serviço de quem entrava numa firma no cargo mais baixo. Poderíamos chamar “auxiliar geral”. Tinha a função de auxiliar todos os setores, no entanto, somente até as tarefas de buscar e postar cartas no correio da cidade, pagar contas em três agências bancárias, Banco do Brasil, Banco Bamerindus e Banco Bradesco, fazer cobranças nas oficinas mecânicas e elétricas.

faziam parte do meu vocabulário, muito menos em meu ser.

Foi quando fiz uma grande escolha, claro, aconselhado pelo meu pai. Voltei a estudar na escola pública, agora no ensino médio regular. Cursava apenas as disciplinas que não contemplavam a grade do curso técnico em contabilidade. Estudei durante o período noturno, tendo a oportunidade de conhecer uma professora que também era freira que se chamava Denise. Além de poder assistir às aulas de língua portuguesa pelos olhares e vivência dela, me aproximei mais do meu pai para discutir literatura. Voltei a ter paixão pelas belas letras, embora sem esquecer a música.

Frequentava a casa dessa professora para conversar tanto com ela, como com o irmão dela, Seu Laerte, pai do humorista Laerte Sarrumor, escritor e vocalista do Língua de Trapo³. Nesses encontros, ouvíamos música de todos os estilos, o que muito ajudou a ampliar o repertório musical. Havia, ali, um piano em que pude aprender a tocar as primeiras teclas. A música sempre foi muito significativa em minha vida.

Outro fato importante nessa época, foram as aulas de geografia com o professor Borba. Foi com ele que pude perceber a geopolítica e seus efeitos na economia e, principalmente, na educação. A militância desse professor por uma educação de qualidade sempre foi ponto fulcral em nossas aulas. Hoje, tenho o prazer de conviver com ele, pois trabalhamos juntos numa escola estadual em Ibiúna.

Segui o conselho de meu pai e fui prestar vestibular numa instituição em Itu. Fiz a prova e me inscrevi na faculdade de letras com o sonho de aprender inglês. Mais uma vez frustrado pelo precário ensino da língua naquela instituição, embora um dos professores, Prof. Me. Vanderlei de Souza⁴, hoje professor da Fatec, aprendi muito observando a forma como fazia da aula um espaço de saberes.

Outro ser que me auxiliou naquele centro de formação docente foi a Prof.^a Dr.^a. Maria Teresa Quirino⁵, responsável pelas disciplinas de Literatura Inglesa e Norte-Americana. Ela foi primordial pela minha paixão por essas literaturas. Essas ações educacionais foram assaz importantes, todavia insuficientes para uma fluência em língua estrangeira. Nosso grupo de estudantes era composto por uma heterogeneidade linguística muito acentuada, dificultando a aprendizagem.

Houve outros professores marcantes, um deles em grande valia. O Prof. Dr. Luiz Fernando Fonseca Silveira⁶. Com esse docente, foi possível refletir sobre a língua materna mais

³ O Língua de Trapo foi um dos nomes de destaque do movimento Vanguarda Paulista (1980), que se formou a partir do músicos que se apresentavam no Teatro Lira Paulistana, em Pinheiros, que mesmo não tendo ligação específica um com o outro, todos tinham em comum o fato de serem independentes, donos de seus próprios selos, lançando seus trabalhos sem interferência dos burocratas das gravadoras. https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_de_Trapo

⁴ CV: <http://lattes.cnpq.br/5972055411083039>

⁵ CV: <http://lattes.cnpq.br/6863835785187591>

⁶ CV: <http://lattes.cnpq.br/0877745708778823>

profundamente. Estimulou debates sobre a construção semântica, a linguística, as variantes linguísticas e o preconceito linguístico. Tudo isso me abalou e me fez pensar na docência como forma única de viver e ter na música um escape do cotidiano. Muito embora fosse difícil aceitar essa etapa de abandonar a música como forma principal de vida.

Comecei a lecionar no mesmo ano em que iniciei a faculdade. Foi na rede pública do Estado de São Paulo, numa escola de zona rural, bem distante do centro da cidade, com acesso muito dificultoso para quem usava do transporte público tanto pelos horários, que eram poucos, quanto pela estrada, com avarias em demasia, ocasionando o atraso de partida e de chegada desses ônibus. Mesmo para os carros, a estrada ainda reservava problemas que impactavam no tempo de deslocamento.

Lecionei Língua Portuguesa e Língua Inglesa conhecendo pouco sobre as duas. Dispuse-me a aprender fazendo. Era consciente de que necessitava de melhor formação para poder atuar de forma satisfatória. Houve conflitos em demasia e adotava uma posição conservadora e distante dos alunos. Ao mesmo tempo, dedicava-me à faculdade a fim de me perceber melhor como educador. Iniciei, na mesma época, o curso de inglês numa escola franquificada do CNA⁷, com o intuito de melhor compreender o que deveria ensinar e para entender o que cantava.

Concomitantemente, iniciei meus estudos em canto lírico, em 1997, numa cidade vizinha de Ibiúna chamada São Roque - Johan Sebastian Bach era o nome da escola de música. Em seu rol de cursos, os destaques eram para os cursos de piano, teclado, violão e, por último, o canto, apenas nas terças-feiras. Minha dedicação era muito grande. Apaixonei-me pela música clássica e pelo bel-canto italiano. Afonso Figueiredo, cantor lírico, foi um professor muito importante na minha formação como cantor e como docente. Percebi que não só a formação, mas a empatia deveria fazer parte das especificidades que orientam o docente em sala. Lembro-me também de um aluno de violão, que num certo dia, entre a espera de meu professor que se ausentaria e do dele que se atrasaria, conversamos bastante, sendo este colega muito importante em minha vida alguns anos mais à frente, o caro amigo e professor de música e multi-instrumentista, Paulo Rogério Serafim.

Nesse mesmo ano, voltava a cantar com colegas da capital paulista que conheci em Ibiúna quando cantava em uma das bandas que participei. Montamos um grupo, compusemos em inglês com sonho de alcançar voos no exterior, ensaiamos cover e saímos para a “night”⁸. Nada disso. Fizemos umas coisas com certo entusiasmo e outras, devida a puerilidade do grupo e da minha falta de compreensão, sem a devida atenção. Separamo-nos depois de dois anos e alguns shows muito empolgantes.

Estávamos envolvidos num estilo com pouca adesão que era o Heavy Metal⁹. Fazíamos

⁷ O CNA idiomas (Cultural Norte Americano) é uma franquía de escolas particulares de idiomas criada em 1973 por Luiz Nogueira da Gama Neto. No final da década de 90, na cidade de Ibiúna, foi inaugurada uma escola da rede.

⁸ “night” seria tocar na noite, fazer shows e apresentações.

⁹ Um dos segmentos do rock, o heavy metal tem início entre o final dos anos 60 e início dos anos 70. Tem como principais bandas do gênero, Black Sabbath, Judas Priest e Iron Maiden

apresentações em festas de cunho religioso, aniversário da cidade, como também em casa de amigos. Em 1998, inscrevi-me para participar no Coral da USP⁸. Consegui a vaga, o que muito me empolgou, mas que, por outro lado, afastou-me da licenciatura. Durante seis meses parei de lecionar para viver de música, no entanto, tive de abandonar. Agradeço sempre a insistência de meu pai em voltar para a faculdade. Terminei a Licenciatura em Letras em 2001 e prestei concurso público para trabalhar na incipiente municipalização do ensino fundamental 2¹⁰ da Prefeitura de Mairinque, outra cidade próxima de Ibiúna.

No ano de 2000, casei-me e, alguns meses depois, em 2001, tivemos a minha filha Gabriela, durante meu último ano na faculdade. Esse foi o acontecimento mais importante em minha vida, mas era um tanto imaturo para viver todos os belos momentos que essa menina me proporcionaria.

Iniciei, como já citei, na rede estadual em 1997, numa escola de zona rural na cidade de Ibiúna. Após essa escola, estive em muitas outras, tanto na cidade em que morava, como também em cidades vizinhas - São Roque, Mairinque e Vargem Grande Paulista. No ano de 2003, houve concurso para Professor de Ensino Básico II (PEB II) da rede estadual paulista. Fui aprovado nos cargos de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. O cargo de Língua Portuguesa foi lotado na cidade de Caucaia, num bairro próximo de Ibiúna chamado República da Costa Rica, na E.E. “República da Costa Rica”. Uma escola distante da cidade em que morava. O outro cargo foi lotado na E.E. “Prof. Valêncio Soares Rodrigues”, na cidade de Vargem Grande Paulista, escola em que havia estagiado, trabalhado e colhido boas aprendizagens para continuar na docência e, no ano de 2000, na militância por uma educação de qualidade, filiando-me a APEOESP¹¹.

Como era professor da rede pública do Estado de São Paulo, resolvi então, me inscrever no *Curso de Aperfeiçoamento Teachers´ Links: Reflexão e Desenvolvimento para Professores de Inglês*, pela PUC-SP, um curso de três semestres e em língua inglesa. Nossos encontros aconteciam às quintas-feiras pela manhã. Nessa época, estava com trinta aulas no cargo de língua Portuguesa, vinte no cargo de Língua Inglesa, oito na rede particular de ensino, quatro na escola de inglês e ainda tocava nas noites de sábado com duas bandas, ora uma de composições próprias e outra de Hard Rock¹². Apesar da jornada demasiada e cansativa, pudemos produzir, num grupo com mais cinco professores, uma unidade didática para ser usada em sala de aula sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rosinda de Castro Guerra Ramos¹³ como trabalho de conclusão de curso.

No meio do ano de 2008, resolvi me inscrever no curso para professores da rede estadual

¹⁰ Ensino Fundamental 2 compreende o 6º ano até o 9º ano

¹¹ A APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) fundada em 13 de janeiro de 1945, em São Carlos. Integrada por docentes e especialistas em educação das redes públicas do Estado de São Paulo. (APEOESP - SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO)

¹² Podemos chamar de “hard rock” o estilo de música tocada com guitarras distorcidas e baterias que aceleravam o ritmo, produzindo um som “pesado”. Led Zeppelin, Deep Purple e Black Sabbath popularizaram este estilo de música

¹³ CV: <http://lattes.cnpq.br/3834539527502693>

da Universidade de São Paulo, Sociologia com enfoque na educação. O curso era disponibilizado às quintas no período da tarde. Foi nesse momento em que as coisas começaram a fazer sentido. Minha militância na Apeoesp havia aumentado, pois participara ativamente do movimento grevista do ano de 2008 contra o sucateamento da educação pública e medidas intransigentes do governador José Serra (PSDB), dentre elas, a impossibilidade de remoção dos docentes que se efetivaram naquele ano para cidades em que residiam ou perto, tendo uma vitória significativa e empolgante por meio das ruas e da presença dos professores da rede pública estadual paulista no movimento.

Também em 2008, sofri uma cirurgia nos olhos para reparar a córnea num transplante. Foram por volta de quatro meses sem trabalhar, afetando-me economicamente. Por esse motivo, voltei o quanto antes para a sala de aula, mesmo tendo de me cuidar mais. A operação correu bem, mas, infelizmente, não resultou numa melhora significativa, o que me fez não querer mais tentar no outro lado, o esquerdo, responsável por mais de setenta por cento da minha visão.

No final deste ano, descobrimos que meu pai estava com câncer e teria pouco mais de três meses de vida. Dentro de mim, relutei em acreditar no diagnóstico, atendo-me a fé como forma de alimentar minhas esperanças de melhora do meu grande companheiro de vida. Por fim, no final de outubro, mais precisamente, no dia 25, enquanto amigos comemoravam a subida do Corinthians para a série “A” do Campeonato Brasileiro, eu tentava confortar minha mãe e meus irmãos pela triste perda de um batalhador da educação pública. O grande espelho de minha vida.

Graças à minha companheira, Patrícia, tive forças para continuar a lecionar e viver. Foi uma inspiração na minha vida. Oriunda de um casamento também em desajuste, resolvemos nos juntar no ano de 2008, bem no final da pós-graduação que ela fizera, também na PUC-SP. “Juntamos os trapos” como se diz no interior. Eu, ela e sua filha Isabela. Mais tarde a Gabriela veio morar em definitivo conosco.

Tive de deixar o curso na USP para outro momento, necessitava auxiliar minha mãe com o pedido de aposentadoria e dar baixa em todas as demandas econômicas deixadas pelo meu pai. Fiz isso em menos de um mês. Voltei para as aulas, mas no final de 2008, não seria mais do quadro docente da escola particular. No entanto, o inesperado aconteceu. Minha filha ainda teria bolsa de estudos até o término do ensino médio.

No ano de 2009, estava eu, mais uma vez, fazendo parte da rede particular de ensino, mas numa escola em São Roque. Isso durou por mais um ano. Percebi que seria melhor continuar só nas escolas públicas estaduais e na música.

Em 2010, conheci uma professora na USP-SP, no mesmo curso que havia tentado finalizar em 2008, Prof.^a Dr^a Maria Victoria de Mesquita Benevides Soares¹⁴. Esteve na banca de doutorado de um dos professores mais importantes da cidade de Ibiúna, o Prof. Dr. Claudino Pilletti, irmão do professor Nelson Pilletti, autor de livros de História pela Editora Ática nos

¹⁴ CV: <http://lattes.cnpq.br/3886021819751016>

anos 80. Ela impactou na minha ação em sala de aula e me fez refletir no que necessariamente seria interessante conversar com os alunos. Quanto de política discutimos? Quanto de meio ambiente conversamos? Foi nessa perspectiva que comecei a me aprofundar nos estudos de gêneros discursivos e análise do discurso. Nosso curso foi interrompido por problemas de saúde da professora.

Em 2012, já acostumado com a rotina dos shows em alguns finais de semana e dois cargos públicos, resolvi galgar outros espaços. Voltei a USP-SP, mais uma vez e cursei uma disciplina como aluno especial com o Prof. Dr. Luiz Alberto de Farias¹⁵, *Mídia e Opinião Pública*. Naquele primeiro semestre, tive o prazer de ler “A Cultura da Mídia” de Douglas Kellner. Foi um grande choque na minha docência e na minha percepção do mundo. Como era tão ignorante a ponto de não perceber a manipulação dos meios de comunicação, nas produções do cinema norte-americano e nas produções culturais?

No final do primeiro semestre, além de conseguir o financiamento para a casa própria, prestei o processo seletivo para professor de “Linguagem, Trabalho e Tecnologia” no Centro Paula Souza, unidade de Mairinque. Aguardei ansiosamente a chamada para lecionar na ETEC de Mairinque, porém, houve o primeiro contato e quando tudo estava certo para o início, no segundo contato, eles pediram para esperar.

Iniciei, então, na mesma ECA-SP, um curso com o Prof. Dr. Adilson Odair Citelli¹⁶. Com ele e com a sala, em especial ao amigo que estava cursando o doutorado, conheci os estudos culturais mais a fundo e a necessidade de trabalhar com os alunos de modo diferente. Minha primeira leitura de Foucault - “A Ordem do discurso” tirou o meu chão e percebi o quanto a voz e o poder falar se estabelecem como um poder.

Certa vez, professor Citelli me perguntou o que eu fazia na escola durante as aulas de Língua Portuguesa senão a escrita. Disse-me o quanto a produção de comunicação potencializaria a emancipação estudantil. Segui seu conselho e, durante a comemoração dos 75 anos da E. E. “Laurinda Vieira Pinto”, revivemos o jornal escolar com três edições, uma a cada ano, até o momento de minha mudança de escola.

Conheci ali a Educomunicação. Comecei a pesquisar o assunto e resolvi prestar o mestrado para comunicação, embora soubesse que a reserva de mercado para quem faz mestrado nessa área seja pequena e, em outros momentos, alguns professores me aconselharam a ir para a área de educação ou língua portuguesa. Preparei-me pouco, mas o suficiente para compreender que precisaria renovar meu projeto e pensar em algo que me tirasse do lugar.

No ano de 2013, iniciei na ETEC de Mairinque e, algumas semanas depois, na ETEC de Piedade.

Era a primeira turma do Ensino Técnico Integrado ao Médio, curso de Administração, na

¹⁵ CV: <http://lattes.cnpq.br/3303990426723179>

¹⁶ CV: <http://lattes.cnpq.br/9578817244971299>

ETEC de Piedade. Estavam no segundo ano. No início, foi muito difícil a adaptação, pois estava lecionando língua inglesa. Alguns alunos tratavam de forma inesperada e com comportamentos um pouco indesejados. Com o tempo, isso foi passando.

Em julho de 2013, houve o concurso público para se tornar professor contratado por tempo indeterminado¹⁷. Um processo muito semelhante com a efetivação pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no entanto, para os professores do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, CEETEPS, passávamos por uma banca avaliadora composta por professores da escola. Logo de início, tive as dez aulas referente ao concurso público. Passei a lecionar para algumas salas do curso Ensino Médio Regular na ETEC de Piedade.

O que a universidade iria proporcionar em minha vida poderia ser algo que imaginava, no entanto, felizmente, ela fez muito mais que isso. Ela me possibilitou entender, por meio das contradições, um aspecto muito gigante quando analisamos algo que, muitas vezes, pelo nosso egoísmo, nossa vontade de nos sentirmos mais valorizados que o outro, nos faz cegar diante de tamanha pobreza, mau caráter, fetiche religioso, econômico, da fome, de parte do judiciário, assim como parte da classe de empresários e outros setores da sociedade.

Partamos então, nessa autoetnografia, num recorte de 30 meses implicados no programa de Pós-Graduação – PPGEd - da UFSCar campus Sorocaba, atuando em uma escola estadual paulista, E. E. “Maria Angerami Scalamandré”, com vinte e duas aulas e nas ETECs de Mairinque, Mairinque Extensão Ibiúna, ETEC de Piedade e ETEC de Pilar do Sul, além da Coordenação da Biblioteca Ativa, com uma jornada de 30 horas, somando 52 com as duas redes de ensino. E nesse processo de desconstrução, reconstrução, construção, um processo cíclico e interminável para um educador que, de fato, tenta ainda compreender o seu papel diante de tamanha injustiça social que vivemos em nosso país, há muito tempo.

Foi a educação que me apresentou o mundo, ou melhor, as palavras, simples metonímia ou metáfora do valor que ela, a educação, tem em nossas vidas. Pode ser que ela não nos redima dos “pecados”, mas enquanto ela puder nos fazer pensar em pontos de vista diversos, será mais fácil entender o que deve ser um espaço democrático, tolerante e o sentido da palavra empatia.

¹⁷ Professor com contrato indeterminado se assemelha à garantia e estabilidade na função.

CONSTRUÇÃO

*“Quando eu soltar a minha voz
Por favor entenda
Que palavra por palavra
Eis aqui uma pessoa se entregando*

*Coração na boca
Peito aberto
Vou sangrando
São as lutas dessa nossa vida
Que eu estou cantando*

*Quando eu abrir minha garganta
Essa força tanta
Tudo aquilo que você ouvir
Esteja certa
Que estarei vivendo“*

(Sangrando, Gonzaguinha)

2 BASES TEÓRICAS

Neste capítulo apresento os autores que elegi para caminharem a meu lado nas reflexões, práticas e análises deste trabalho.

Para abordar as questões da Educação, trago Paulo Freire, especialmente em suas obras *Extensão ou Comunicação?* (2015), *Pedagogia da Autonomia* (2004) e *Pedagogia do Oprimido* (2014), com as quais, sem ser um especialista sobre este grande pensador brasileiro, procuro dar sentido a conceitos como “invasão cultural”, “comunicação dialógica”, “educação bancária e sua concepção opressora” e “antidialógica”.

Outro autor que fará parte deste escopo teórico é Mario Kaplún, na obra “Una pedagogía de la comunicación” (2002). Ao retratar as questões da Comunicação e do comunicador popular, traz um contorno que envolve os modelos de educação atrelados a modelos de comunicação.

Ainda que ambos autores se debrucem sobre a educação e comunicação populares, tais reflexões também se aplicam à educação formal e técnica.

Para finalizar essas bases teóricas, será abordada a Educomunicação, por meio dos conceitos de Grácia Lopes Lima (2009) e Ismar de Oliveira Soares (2011).

Dessa forma, esses autores construíram o arcabouço teórico, perpassando por três campos: a Educação, a Comunicação e a Educomunicação. Com eles, vou alinhavando um diálogo ao longo do texto, significando minha história e meu processo contínuo de formação enquanto professor-pesquisador.

2.1 A leitura de Paulo Freire – Educação

“De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (FREIRE, 2004, p.10).

Procuro, neste apanhado das minhas leituras de Freire, destacar os conceitos que mais me afetaram nesta caminhada em busca dos sentidos de ser professor. Esses conceitos, destacarei com o uso de **negrito**.

Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2004) foi o primeiro livro sobre educação que li com a alma de um educador em processo de formação. Cada palavra, cada frase, cada conceito, cada metáfora, ressignificaram minha busca de completude na docência, embora, depois de um tempo, tenha a consciência que, como seres inacabados, essa busca é ingênua e utópica.

Os vários momentos em que incidi nas leituras de *Pedagogia da Autonomia* foram marcantes. A primeira, depois da graduação, já atuando como docente havia dez anos, ocorreu para prestar a prova do concurso público para *Professor de Educação Básica II (PEB II) – Língua Portuguesa, na Rede Oficial de Ensino Público do Estado de São Paulo*. A segunda, em 2012, como aluno especial na disciplina *Processos de Linguagem em Comunicação e Educação*

(ECA/USP). A terceira, como aluno regular na pós-graduação PPGEd-SO, na disciplina *Teoria Crítica e Políticas Curriculares Emancipatórias* e agora, as últimas, para poder apresentar o olhar que me transformou como docente na produção deste texto. Todo esse caminho só foi possibilitado no encontro com Paulo Freire.

Quando penso em minha experiência escolar tão logo me vem à mente conceitos que Freire chama de **invasão cultural** (2015, p.48) e **educação bancária** (2014, p.84), mas que, quando aluno, desconhecia.

Naquela época de estudante, a visão de professor que me apropriei era de autoridade, sobretudo por depositar conhecimentos em minha cabeça vazia, o que, na época, acreditava ser imprescindível. Essa concepção pedagógica foi a única ou a mais frequente a que me vi exposto. Talvez, por essa razão, quando me tornei docente, era um professor muito parecido com aqueles que me formaram. tanto na educação básica¹⁸ quanto na universidade.

No início da carreira, essa atuação ou “dar aula”, era pouco prazerosa, ainda mais pelo fato de eu ser, naquele tempo, um professor punitivo, autoritário, melindroso e sem noção do compromisso de educador.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 2004, p.23).

De que maneira então eu poderia transformar o meu pensar na atuação docente e agir de modo que pudesse sentir alegria em ser professor e proporcionar o mesmo sentimento aos estudantes nas salas em que atuava?

Neste momento, por meio da universidade pública, pela possibilidade de vivenciar o PPGEd da UFSCar campus Sorocaba, pude perceber que meu fazer docente estava mudando, não por meio de um ufanismo redentor, mas pelas relações que ali vivi. Aprendi a me preocupar menos com os momentos de indisciplina e me empenhei em viver uma convivência mais pacífica, a ser menos radical nas discussões, a buscar compreender a totalidade do que me era apresentado.

O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância (FREIRE, 2004, p.35).

As palavras que Freire encadeia nos textos até agora não me transformaram por completo pelo fato de ser difícil perceber a humanidade num sentido mais complexo e porque ainda

¹⁸ A Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED), estabelece que a educação básica é formada por três etapas: o ensino infantil, o ensino fundamental (antigos primeiro e ginásio) e o ensino médio (antigo colegial).

estão ressignificando em meu quefazer. Existe sempre a necessidade de se pensar e repensar, desconstruir e reconstruir¹⁹.

São as ideias entremeadas por palavras de Paulo Freire que me afetaram o pensamento, que resolveram em demasia as minhas angústias na atuação no mundo como docente.

É desnecessário ver Paulo Freire como um ídolo, um “guru” da educação, mas sim como alguém a ser renovado, repaginado, remodelado, enfim, refeito, ao nosso modo. Em Freire nós nos percebemos e nos encontramos, não apenas nas questões da Educação, mas também na compreensão do que subjaz em nossas lutas diárias pela sobrevivência contra a malvadez neoliberal que impede o ser humano de “ser mais”.

O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 2004, p.123-124).

Freire me fez repensar as revoluções educacionais e a necessidade de lutar por elas, porém discutidas num diálogo democrático encharcado de amor, de palavras verdadeiras, de coisas que conciliam todos os grupos: o amor, a vivência coletiva e o respeito horizontal a todas as vertentes da humanidade, sem preconceitos.

Precisamos discutir as ações políticas nas escolas e combater movimentos como “escola sem partido”. Precisamos também disputar e debater contra movimentos alienantes que conduzem a visão moral e conservadora da sociedade - um conservadorismo sexista, racial, econômico que ameaça as conquistas e nos afasta de exercermos plenamente o exercício da vida.

Não junto a minha voz a dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 2004, p.101).

Com Freire aprendi a perceber que minha prática sem ativismo de classe e sem teoria seria algo insosso e insípido. Discurso enlatado, sem profundidade e sem interesse em desvelar-se em conjunto. A responsabilidade deve ser inerente à profissão e são parte dessa prática o reconhecimento econômico e social, e a luta dos profissionais da Educação pelo respeito do Estado sobre a nossa função social:

¹⁹ A escrita desse texto deu-se no momento em que o governo federal de Michel Temer cogitava tirar de Freire o título de Patrono da Educação Brasileira, Lei nº 12.612, do dia 13 de abril de 2012, por encontrar nesse autor questões ideológicas de esquerda. Ao mesmo tempo, tentava-se estabelecer, em um texto com teor reacionário e ideologicamente identificado com os preceitos conservadores e morais, o projeto de lei nº 867/2015, que recebeu a alcunha de “Escola sem partido”. Felizmente Freire continua nosso patrono, mas a Escola sem Partido ainda não foi totalmente afastada.

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação (FREIRE, 2004, p.96).

Na obra *Extensão ou Comunicação?* (2015), Freire se refere a uma perspectiva de educação não escolar, dentro do espaço rural, campesino, com observações feitas pelo autor referente aos agrônomos que, advindos da universidade pelo programa de extensão, compunham o corpo técnico de educadores no Chile, impondo as verdades que construíram nas instituições educacionais aos lavradores. Sem conceber o ato dialógico, os técnicos incidiam, no ato de extensão, à invasão cultural e persuasão.

A universidade se constitui em três frentes, o ensino, a pesquisa e a extensão²⁰. A extensão trata-se da aplicação de um projeto a fim de dialogar com a comunidade, no entanto, o que Freire critica é o fato de a universidade, ao sair para dialogar com a comunidade, não produz o diálogo, apenas impõe o conhecimento produzido pela academia, desconsiderando o conhecimento acumulado pelos camponeses, em suas práticas cotidianas e milenares.

Um dos motivos do equívoco está em que, ao sentir as primeiras dificuldades em sua tentativa de comunicação dialógica com os camponeses, os extensionistas do projeto, não percebem que estas dificuldades, entre outras causas, estão no processo de comunicação humana (FREIRE, 2014, p.95).

Essa forma de atuação é muito similar ao modelo de educação em muitas escolas das redes pública e privada - educação com ênfase nos conteúdos já previamente organizados para o professor, que se torna um “extensionista” ao transmitir o conteúdo das apostilas como únicas verdades.

Freire também discute a “extensão” enquanto uma modalidade de ação estática, que não está sujeita a alterações ou “tipo de considerações e análises”. A busca pela transformação não é a verdadeira necessidade, mas sim o esvaziamento do conhecimento antigo e a aceitação do novo como superação do velho. Nessa forma de ver a atuação docente, a compreensão ingênua se perpetua impedindo a superação.

Daí que se torne indispensável a superação da compreensão ingênua do conhecimento humano, na qual muitas vezes nos conservamos. Ingenuidade que se reflete nas situações educativas em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que se deve ser transferido e depositado nos educandos. Este é um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferentes, não só entre os homens, mas também entre os seres vivos em geral (FREIRE, 2015, p.28).

²⁰ Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 207, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”

O autor utiliza a expressão **educar e educar-se**, significando uma relação comunicativa, dialógica, respeitando os saberes de todos e entendendo que ninguém sabe tudo e ninguém sabe nada. Ao entender desta maneira o processo educativo, o agrônomo educador (que aqui transpomos para o professor) não invade a cultura e a visão de mundo do outro.

A “invasão cultural”, remete-se a uma educação despreocupada com a libertação, ou, com um “quefazer educativo libertador” (FREIRE, 2004, p.116). O professor, assim como o educador agrônomo extensionista, acredita em sua tarefa de educar, mas não se percebe educado com os educandos. Como uma via de mão única, do detentor de saberes institucionalizados, por um processo de persuasão, favorece a domesticação em um fazer educativo que afasta o sentido de “**Ser Mais**”²¹, de **viver com e no mundo** de forma a criar novos conhecimentos para uma ação transformadora.

A **invasão cultural** se alicerça nos momentos em que se constrói um espaço de voz única, apenas pelo professor em monólogos nas aulas expositivas como forma de preencher o tempo com “verdades” que não são discutidas, diante de uma plateia ignorante e sedenta do saber que, só ele (o professor), no seu narcisismo de se ouvir, impõe suas “sólidas e indiscutíveis” verdades teóricas.

Em verdade, não querem correr o risco da aventura dialógica, o risco da problematização, e se refugiam em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fossem “canções de ninar”. Deleitando-se narcisisticamente com o eco de suas “palavras”, adormecem a capacidade crítica do educando (FREIRE, 2015, p.70).

Ela também retrata o processo de imposição da cultura do ser humano que invade o espaço cultural e histórico do outro. Eleva sua percepção do que é o mundo, o próprio mundo e, ao mesmo tempo, ignora o mundo daquele com quem deve construir. Essa prática está em consonância àquele que transmite o conhecimento, que não estabelece uma ação para a transformação e sim para manter os valores que ele acredita serem os melhores, tanto no campo da moral, na economia, na percepção política como na percepção educacional.

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores (FREIRE, 2015, p.48).

Ao descaracterizar a cultura do outro, ora por meios emocionais, ora por *slogans* massificadores, ou pelas duas vias concomitantemente, impõe os subprodutos da cultura dominante, manipula e persuade com algo que se parece com a verdade. Nesse ambiente, em que os sujeitos perdem suas características como sujeitos, alicerça a condição de objetos que nada sabem e pouco podem contribuir para a superação e a transformação.

²¹ A intercomunicação que se estabelecem entre os homens é quem pode propiciar o Ser mais. A compreensão do outro quando se ouve e se fala com o respeito e com a consciência de que esse diálogo constituirá em transformações só pode acontecer com o diálogo

Bastante imbricado a esses conceitos, o conceito de **educação bancária** está marcado pelas narrativas ou dissertações, de forma estática, em conteúdos que estabelecem as relações educador-educando numa retórica de forma extensionista e invasora, estando os educandos numa posição paciente, de aceite, tecendo as observações referentes ao objeto, num processo de depósito.

Quanto mais capaz for o educador em depositar o conhecimento no educando, mais reconhecido será, da mesma forma, quanto mais paciente forem os educandos, aceitando “docilmente” os depósitos como vasilhas, melhores também serão. Um jogo dualista entre o educador, sabedor das coisas e dono de um verbalismo esvaziado de significado, e o aluno, objeto que recebe pacientemente os conteúdos.

A visão “bancária” de educação tem em sua essência a **adaptação e o ajustamento dos educandos**. Em sua narração escolhida e recortada da realidade, não assume o papel de transformação, somente a **manutenção da ordem opressora**. Aos educandos, cabe, nesse modelo de educação, o arquivamento das narrativas que foram “depositadas”, nunca se deparando com a experiência de fato, apenas com experiência narrada. Resta então memorizar os comunicados para que sejam “guardados ou arquivados” que poderão ser colhidos nas avaliações. Não há criatividade, não há transformação, muito menos o saber.

Esses depósitos de ditos saberes, chegam aos alunos como forma de “doação” dos que tudo sabem aos que nada conhecem. Funcionam, segundo Freire (2014, p.81), como uma “manifestação instrumental da ideologia da opressão”. Nessa concepção de educação, ignora-se a busca, eliminasse-se a curiosidade, e anula-se a possibilidade da superação da contradição educador-educandos para que sejam todos educadores-educandos:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE, 2014, p.84).

Paulo Freire (2015, p.51) trata a questão da não dialogicidade como invasão, dominação, manipulação, completamente diferente do diálogo que “empenha-se na transformação constante da realidade”, pois “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o *pronunciam*, isto é, o transformam, e, transformando-o, humanizam-no para a humanização de todos”.

Embora este pensamento seja aparentemente simples, traz em si uma complexidade que pode ser constatada pela dificuldade de muitos em exercer ou até temer o diálogo.

É necessário, não obstante, justificar este medo do diálogo, e a melhor maneira é “racionalizá-lo”. É falar de sua inviabilidade; é falar da “perda de tempo”. Daí que, entre eles, como “distribuidores” do saber erudito, e seus alunos, jamais será possível o diálogo. E o anti-diálogo se impõe, ainda, segundo os que assim pensam, em nome, também da “continuidade da cultura” (FREIRE, 2015, p.69).

O processo de educação que pensa o homem sem o mundo não visa a transformação da realidade, assim como a educação sem o homem. O homem, ao transformar o mundo, também se modifica, por isso o processo de inacabamento não subentende um homem acabado.

Muito da construção desse referencial se encontra nos livros *Extensão ou Comunicação?* (FREIRE, 2015), como também em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2004). No entanto, falar de Freire e não falar de *Pedagogia do Oprimido*²², seria uma heresia.

Freire (2014, p.44-45) postula que a luta dos oprimidos não é e não pode ser uma luta para se tornar opressor ou mesmo opressor dos opressores, subopressores, mas que essa luta deve subentender também a luta dos que são opressores, corroborando para o fim da opressão, junto dos opressores. A pedagogia do oprimido só existe quando o oprimido não aloja o opressor dentro de si como forma de superar a opressão que o cerca. É vital dissipar esse dualismo que se encontra nos oprimidos a fim de estabelecer uma descoberta crítica que impeça a manifestação da desumanização. Reconhecer-se como oprimido não é se desvalorizar como ser humano. Reconhecer-se como oprimido alicerça a pulsão de mudança da situação que o desumaniza.

A revolução privada, de caráter individualista, “a sombra do opressor antigo”, objetiva-se em superar a própria condição de oprimido a fim de se tornar um novo opressor. Esvazia-se de todo sentimento de amor coletivo para, simplesmente, repetir os gestos, a comunicação, a valorização da meritocrática, as formas de ascensão econômica do opressor, tudo com a mesma exatidão que a ele foi concedido.

A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade (FREIRE, 2014, p.44).

A conduta antidialógica só contribui para propagação de uma cultura capitalista em todos os espaços educacionais. Uma espécie de cultura de enlatados, feita por objetos modificados para estabelecerem um gosto único, desfazendo todos os aspectos culturais, geográficos dos produtos regionais. Esses produtos são vendidos em grandes magazines e grandes franquias, transpassando o espaço geográfico e influenciando novos espaços culturais. Elementos que perfilam o cotidiano, mas que pouco percebemos seu poder de sedução. Relativiza o “eu” como mais importante e esquece-se da **relação do homem-homem e homem-mundo**.

Freire (2014, p. 48) se refere à pedagogia do oprimido como uma pedagogia que propõe a liberdade de forma humanista e que se reconhece em dois momentos díspares. O desvelamento do mundo que os oprime por meio da práxis e, em seguida, após a transformação da realidade

²² A obra *Pedagogia do Oprimido* é a terceira obra mais citada nos estudos de pós-graduação na área de humanas, segundo o Google Scholar, na matéria do Jornal Nexo (MONTESANTI, 2016) e está na lista dos cem livros mais pedidos nas universidades em língua inglesa, segundo o site G1 Educação (2016).

opressora quando essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2014, p.57);

O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar, nos polos da contradição. (FREIRE, 2014, p.60)..

2.2 A leitura de Mário Kaplún - Comunicação

Comunicación es una calle ancha y abierta que amo transitar. Se cruza con compromiso y hace esquina con comunidad. (Mario Kaplún)

Comunicação é uma rua larga e aberta que amo transitar. Se cruza com compromisso e faz esquina com comunidade – Tradução livre deste autor

Estas considerações diante do pensamento de Mário Kaplún servirão para entremear com a visão de educação e as aproximações já descritas no item referente a Paulo Freire. O próprio Kaplún aproxima-se bastante do pensamento freiriano ao estabelecer analogias entre modelos de educação e modelos de comunicação.

Mario Kaplún (1923 - 1998), pensador argentino, foi professor, jornalista e radialista, atuando na comunicação popular - sobretudo em movimentos sociais, comunicação comunitária, imprensa alternativa e comunidades periféricas. Foi um dos precursores do campo da Educomunicação, ao entender a comunicação como direito humano e estratégia popular de luta. Educomunicação, termo que servirá de referência ao processo de transformação pedagógica dentro da carreira como educador que descreverei nesse texto nos capítulos seguintes, apresenta conceitos ligados à comunicação e aos modelos de educação.

Infelizmente Mário Kaplun é pouco lido no Brasil, carecendo, inclusive de tradução de seus escritos. O livro ao qual aqui me refiro - *Una pedagogía de la comunicación*- não tem tradução em português e posso dizer que lê-lo foi um desafio aos poucos superado com uma maior familiaridade com a língua que vai se construindo ao longo da leitura e a ajuda de um bom dicionário.

Também de Kaplún vou destacar os conceitos que mais me valeram neste processo vivido e sobre o qual me debruço. O leitor saberá quais são por estarem em **negrito**.

Segundo Kaplún, a comunicação não é propriamente dita uma “especialidade” apenas dos profissionais de comunicação. Todos nós nos comunicamos. Por esse motivo, entender como se empreende esse processo de comunicação, até mesmo nas salas de aula, colaborará para que tenhamos um processo educacional com a preocupação em estabelecer espaços de fala, de superação e de transformação.

Embora o autor seja mais atento às questões da comunicação popular, os recortes aqui apresentados são igualmente compatíveis com o espaço escolar, principalmente na construção de um educador que valorize a experiência do educando, numa educação problematizadora.

A criação de um ambiente comunicativo não se pauta propriamente em simular ou imitar os meios de comunicação hegemônicos e sim em se fazer na busca de outra comunicação - a comunicação educativa.

Segundo o autor, a prática comunicativa educativa ocorrerá dependentemente do modelo de educação que o comunicador assume ideologicamente.

O primeiro modelo, exógeno, se divide em duas concepções, sendo a de número 1, de forma bancária (FREIRE, 2014, p.84), correspondente à educação tradicional, baseada na transmissão de conhecimento, valores de uma geração para a outra, do professor, como sujeito, para o aluno, como objeto. A de número 2, com ênfase nos efeitos, com intuito de modelar a conduta do educando para um determinado fim, comum na educação profissionalizante e no ensino técnico.

Kaplún (2002, p.28), adota a classificação de Bordenave em três tipos de educação: com ênfase nos conteúdos, nos resultados e nos processos. Tais conceitos são próximos do pensamento de Paulo Freire, com quem Kaplún segue estabelecendo um diálogo, na perspectiva da comunicação.

Segundo Kaplún (2002, p.22), para que haja a educação bancária, necessita-se de uma **comunicação bancária**. Essa forma de transmissão de informação se dá em (E) emissor, envia (m) a mensagem para (R) receptor. O educador (E) produz e envia os conteúdos (m) para os educandos (R).

A neutralidade científica chegou à educação com a preocupação em estabelecer um modelo de educação que funcionasse para o remodelamento da sociedade. Com a preocupação de formar trabalhadores, o processo educacional, permeado pelos pensamentos de eficiência e produtividade, tornou-se mais objetivo e fabril, preocupado em instrumentalizar o trabalhador para cumprir funções dentro do processo de produção das fábricas. Como linha de montagem, passaram então, os educandos a serem pensados, a partir do modelo de mercado capital. A finalidade era preparar para o trabalho organizado, sequencial e sem preocupação crítica.

Esse novo modelo questionava a educação tradicional e sua ineficiência, passando a se preocupar com a motivação, um sujeito que respondesse aos estímulos por meio de atitudes, com a preocupação em elevar os resultados. No entanto, diferenciava-se da educação com ênfase no processo, pela forma autoritária e impositiva, assim como o modelo tradicional. Esse modelo, segundo Kaplún (2002, p.29), é “aquele que determina o que o aluno deve fazer, como ele deveria agir, mesmo o que você deve pensar, é o programador. Todas as etapas do ensino já estão programadas. Tudo se torna tecnológico: em técnicas para aprender”²³.

²³ Tradução livre deste autor. No original “El que determina lo que el educando tiene que hacer, cómo debe actuar,

A educação que enfatiza os efeitos aproveita-se do modelo de **comunicação persuasiva** para atingir os objetivos. Essa forma de comunicação baseada na persuasão ou manipulação altera o modelo anterior preocupado na transmissão do conhecimento para convencer, administrar e condicionar os educandos ao comportamento requerido. A persuasão é um conceito chave neste modelo. Não é mais uma questão, como na anterior, apenas informar e transmitir conhecimento, mas acima de tudo convencer, administrar, condicionar o indivíduo a adotar o novo comportamento proposto.

Ao modelar o comportamento humano, age, o educador, como um engenheiro de comportamentos. A fim de aumentar a produtividade, produz comunicação persuasiva e manipuladora para que pensem, sintam e ajam para atingir resultados e aumentar a produtividade.

Este modelo de educação pode ser encontrado nas escolas técnicas, em métodos e aparatos tecnológicos, escola de formação de professores online com “instruções programadas”, na educação a distância, em que o aluno segue sozinho num estudo dirigido, nos telecursos. A avaliação é estabelecida por testes de múltipla escolha, sem ter o aluno a chance de dissertar e formular a própria resposta, negando ao educando o pensamento crítico, apresentando questões “certas” ou “erradas”.

Aliás, é o mesmo modelo de educação que está em nosso cotidiano nos meios de comunicação de massa, nos testes de revistas, onde, de acordo com as respostas, se enquadram numa “caixinha” que podem, desde definir a personalidade, como podem ser usadas para definir mudanças atitudinais. As propagandas e comerciais que se apoiam na função apelativa e conativa para persuadir num comportamento, na moda, e, na propaganda política, pesquisas eleitorais; por meio de oratórias bem preparadas, enxertadas de apelos emocionais, que apresentam um “falso messias” por meio da sloganização.

Como forma de adestramento, a educação com **ênfase nos efeitos** apresenta algumas consequências ao processo educacional pelo fato de ser rígida, feita por um programador de estudos, (os educandos se acomodam pela dirigibilidade do processo), aguça o individualismo e a competitividade, perdendo a possibilidade de cooperação. Os valores de natureza comercial capitalista e consumista, com vistas ao lucro se sobrepõem aos valores da comunhão educacional e do aprender juntos, abandonando os valores tradicionais forjando novas identidades culturais alheias. Não favorece o raciocínio, o desvelar, pois visa apenas os resultados operacionais e os efeitos pré-estabelecidos desejados a quem o propõe; não há participação, nem autonomia, perde-se a capacidade de análise global, além de perpetuar o efeito domesticador para se adaptar ao *status quo*.

O esquema de comunicação com ênfase nos efeitos é o persuasivo, modelo consagrado em que o (E) emissor, envia uma (m) mensagem, no caso, uma instrumentalização planejada, para o (R) receptor, papel ainda secundário, de dependência, como na educação com ênfase nos

incluso qué debe pensar, es el programador. Todos los pasos de la enseñanza vienen ya programados. Todo se convierte en técnicas: en técnicas para el aprendizaje. “(KAPLÛN, 2002, p.29)

conteúdos, mas que apresenta uma (r) resposta ou, em inglês, *feedback* que é apreciada pelo emissor para garantir a eficácia da mensagem emitida. Pode até parecer mais participativo por parte do receptor, no entanto, dependendo da resposta, o emissor envia outra mensagem, de caráter persuasivo para alcançar o efeito esperado ou “verificação de controle” ou “robotização social” (KAPLÚN, 2002, p.37-39)

Mas, em qualquer caso, devemos nos perguntar se o modelo é produtivo para nossa ação educacional. Do fato de que a manipulação mostra-se eficaz em certos casos quando usada pela classe dominante e pelo sistema estabelecido, não se infere que ela também seja eficaz na educação. A imposição, a modelagem de comportamentos, a tentativa de despertar hábitos automáticos não geram, como vimos, criatividade, participação e consciência crítica. E sem eles não há trabalho social duradouro e efetivo ²⁴(KAPLÚN, 2002, p.42).

Em contraposição aos objetivos direcionados com ênfase aos efeitos, Kaplun traz a prática reflexiva do trabalho com **ênfase no processo**, relacionando a origem desse modelo à América Latina, com vistas a proporcionar uma “pedagogia do oprimido”. Dentre os responsáveis, Paulo Freire contribuiu para esse novo pensamento educacional preocupado com o desenvolvimento político e cultural, numa educação voltada para a democracia e a transformação social. Tem como base o pensamento de Freire “a educação é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo a se transformar” (KAPLÚN, 2002, p.45; FREIRE, 2014).

Se olhar bem, este modelo também propõe uma “mudança de atitudes”; mas não associado à adoção de novas tecnologias ou ao condicionamento mecânico de comportamentos. A mudança fundamental aqui consiste na passagem de um homem não crítico para um homem crítico; nesse processo de um homem desde os condicionamentos que o tornaram passivo, conformista, fatalista, até a vontade de assumir seu destino humano; desde as tendências individualistas e egoístas até a abertura à solidariedade e aos valores comunitários²⁵(KAPLÚN, 2002, p.46).

A noção de “erro” como forma punitiva, muito comum em outros modelos de educação, é abandonada, no entanto, se constitui como um passo necessário para a aprendizagem. Os conflitos fazem parte da “força geradora e problematizadora” (KAPLÚN, 2002, p.47)²⁶, pois possibilitam aprender com o outro na relação respeitosa e amorosa.

²⁴ Tradução livre deste autor. No original “Pero, en todo caso, hay que preguntarse si el modelo resulta productivo para nuestra acción educativa. Del hecho de que la manipulación demuestre ser eficaz en ciertos casos cuando la utilizan la clase dominante y el sistema establecido, no se infiere que también lo sea en la educación. Imponer, moldear conductas, tratar de suscitar hábitos automáticos no generan —ya lo hemos visto— creatividad ni participación ni conciencia crítica. Y sin ellas no hay trabajo social perdurable y eficaz” (KAPLÚN, 2002, p.42).

²⁵ Tradução livre deste autor. No original “Si bien se mira, este modelo también se plantea un «cambio de actitudes»; pero no asociado a la adopción de nuevas tecnologías ni al condicionamiento mecánico de conductas. El cambio fundamental aquí consiste en el paso de un hombre acrítico a un hombre crítico; en ese proceso de un hombre desde los condicionamientos que lo han hecho pasivo, conformista, fatalista, hasta la voluntad de asumir su destino humano; desde las tendencias individualistas y egoístas hasta la apertura a los valores solidarios y comunitarios.”(KAPLÚN, 2002, p.46).

²⁶ Tradução livre deste autor: “fuerza generadora y [grifo meu] problematizadora [...]”.

Privilegia um modelo de construção de conhecimento coletivo, partilhado, intercomunicacional, voltado para a superação das contradições, e que deve auxiliar o desenvolvimento da consciência crítica por meio de um espaço dialógico – a **comunicação dialógica**.

A comunicação verdadeira, dizem eles, não é dada por um falante que fala e por um receptor que escuta, mas por dois ou mais seres humanos ou comunidades que trocam e compartilham experiências, conhecimentos, sentimentos, ainda que seja a distância através de meios artificiais. Através deste processo de troca, os seres humanos estabelecem relações entre si e passam da existência individual isolada para a existência social da comunidade²⁷ (KAPLÚN, 2002, p.58).

Um dos principais passos para uma educação com ênfase nos processos é identificar qual modelo de comunicação deve entremear esses processos para uma educação transformadora. Esse modelo de comunicação necessita “estar a serviço de um processo educacional transformador” (KAPLÚN, 2002, p.61) em que os sujeitos, independente da hierarquia institucional, se debruçam sobre um objeto cognoscível.

Para se ter uma educação com ênfase nos processos é preciso pensar, mais uma vez, sobre a comunicação. O autor apresenta a questão do comunicador que estabelece o ato de se comunicar como transmissão de informação sem levar em conta para quem está levando a informação. Assim como os meios de comunicação de massas escolhem o que deve ou não ser reportado, o comunicador “monológico”, na sua forma de fazer, torna-se autoritário mesmo que não seja esse o objetivo. O comunicador deve se preocupar com o conteúdo da mesma forma que deve se preocupar com a mensagem, pensando sempre em enfatizar a produção no destinatário como participante ativo.

O autor apresenta o conceito de **comunicador dialógico**, aquele que “pensa no outro”, numa profunda empatia, respeitando os aspectos culturais, econômicos e sociais das pessoas com quem se quer estabelecer uma relação comunicativa.

é uma atitude deliberada e voluntária; um esforço consciente que fazemos para nos colocar no lugar do nosso interlocutor, a fim de estabelecer um fluxo de comunicação com ele. É a capacidade de nos colocar na pele do outro, sentir-se como ele, pensar como ele, “sintonizar”, nos colocar na mesma “onda”²⁸ (KAPLÚN, 2002, p.93)

O compromisso *de estar com eles* traz para “comunicação dialógica” a vontade de se fazer compreendido, não por mero estratagema ou intelectualidade, mas sim pelo respeito, pelo amor. A elaboração desse pensar comunicativo parte da compreensão do outro.

²⁷ Tradução livre deste autor. No original “La verdadera comunicación —dicen— no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos, aunque sea a distancia a través de medios artificiales. A través de ese proceso de intercambio los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria” (KAPLUN, 2002, p.58).

²⁸ Tradução livre deste autor. No original “es una actitud deliberada, voluntaria; un esfuerzo consciente que hacemos para ponernos en lugar de nuestro interlocutor a fin de establecer una corriente de comunicación con él. Es la capacidad de ponernos en la piel del otro, de sentir como él, de pensar como él, de «sintonizar», de ponernos en su misma ‘onda’” (KAPLÚN, 2002, p.93).

Um fato que chama a atenção se dá quando assumimos papel de liderança ou, “animadores”, e nos deixamos de se sentir como iguais. Embora unidos, em situação de equidade comunicativa e em compromisso, adquirindo novas percepções, o que colabora com o nível de conscientização coletiva e auxilia na produção e compreensão do outro, pode-se, mesmo assim, sentir-se na liberdade de pender a afirmar as convicções. O problema é nos afastarmos novamente e tornar difícil a adesão e a “capacidade de empatia”.

A “capacidade de empatia” desenvolve, simultaneamente, a introspecção e o autoconhecimento. Dessa forma, possibilita a compreensão do outro no processo comunicativo dialógico e no processo de convivência. Ao não partir das “percepções e experiências dos destinatários”, perdemos a oportunidade do diálogo.

Outro ponto relevante na obra de Kaplún é a preocupação com a **produção de comunicação por meio da oralidade**. Destaca o fato de boa parte da mídia ser escrita e ter maior relevância nos veículos de comunicação. Entretanto, para o mesmo autor, as práticas escolares devem valorizar o ensino de outras formas de cultura como a música, o canto, o teatro, a dança, ricas manifestações de nossos povos e da nossa cultura.

A linguagem oral é muito diferente da escrita, por isso devemos ter uma certa preocupação na produção da linguagem oral. Mesmo que partamos de um texto escrito, “a espontaneidade e a simplicidade da palavra falada”²⁹(KAPLÚN, 2002. p.101) merecem que nos debruçemos nela.

Os sons que emanam, as músicas que são tocadas, estabelecem um cenário imaginário e emotivo típico do rádio no qual, a participação dos ouvintes transcende uma conversa corriqueira. A palavra isolada tem seu significado reduzido, contudo, assim que posta num contexto, ela conota significados além do que está simbolicamente instituído. Na educação popular, assim como na educação formal, devemos estimar a palavra não implicando em ativismo apenas, mas sim nos ressignificarmos por meio dessa criativa expressão.

A linguagem se desdobra em espaços de linguagem estipulando, a cada espaço, códigos inerentes a cada lugar em que transita. Tanto a linguagem política, jurídica, médica, entre outras, dentro dos seus espaços de saberes, instituem códigos especializados, gêneros do discurso distantes da linguagem do cotidiano. Essa linguagem, dependendo da região, profere a palavra de forma diferente. Acentua-se de forma aberta certas palavras que em outros lugares são acentuadas de forma fechada. Eleva-se o tom quando dizemos ou sentimos certas coisas assim como reduzimos quando queremos dizer a mesma coisa de forma diferente. O mesmo objeto tem léxicos diferentes nas regiões do Brasil. Uma variedade linguística que personaliza a cada pessoa.

Os gestos também colaboram para o entendimento da mensagem. Em certos lugares eles podem significar concordância e, o mesmo gesto, pode significar uma forma pejorativa de avaliar

²⁹ Tradução livre deste autor. No original “[...] la espontaneidade y la sencillez de lo hablado.” (KAPLÚN, 2002, p.101).

o outro. Ao expressar nossos pensamentos, escolhemos os signos e agrupamos, quando queremos uma comunicação verbal na estrutura coerente ao idioma. Ao pensar em música, pensamos a forma de captar o som e codificá-lo num pentagrama, e, em seguida, decodificar o conjunto de pentagramas para voltar a soar música, assim, por conseguinte, em outros momentos do movimento de codificar-decodificar.

O trabalho com o tratamento da palavra e a preocupação com o outro, apresenta a variante linguística como instrumento de compreensão para fomentar o processo de transformação e superação da realidade. Para se comunicar, a quebra do preconceito linguístico deve ser uma assunção nessa produção.

Como vimos através de numerosos exemplos, para que o destinatário possa decodificar as informações e receber a mensagem, você precisa conhecer o código usado, compreendê-lo, dominá-lo. Para que a comunicação seja alcançada, o remetente deve usar o mesmo código usado pelo destinatário: um código inteligível e claro para o destinatário. Caso contrário, você ouvirá, verá ou lerá os sinais, mas, como eles serão estranhos, você não poderá decifrá-los, interpretar seu significado. Você não poderá decodificá-los³⁰(KAPLÚN, 2002, p.109).

Ao se pensar nos níveis de codificação, partindo do “código perceptivo” ou do “código semântico” por meio dos sinais utilizados, a palavra evocada é composição unitária para a formação do discurso no envolver de cada uma delas. Por isso a preocupação com a linguagem garante o ato comunicativo. O poder que se estabelece pelo uso de palavras que não trazem um significado condizente com a realidade de quem escuta, simplesmente pelo preciosismo do emissor, numa busca de palavras que conversem apenas com os seus pares, não está com o povo. A palavra como forma de dominação e poder deve ser dirimida, no entanto, a palavra requerida em um novo processo consciente de transformação deve ser cheia de significados que afetem os corpos e os estimulem para a superação. Para que esse processo se realize, precisamos conhecer, investigar e nos aprofundar nos códigos daqueles com que nos comunicamos.

As construções sociais permeadas pela variação linguística que busca a comunicação dialógica incidi em evitar palavras e expressões que possam confundir e atrapalhar. São nas palavras que representam o vai e vem das pessoas no passar da vida que aproximam para o transformar.

³⁰ Tradução livre deste autor. No original “Como hemos venido viendo a través de numerosos ejemplos, para que el destinatario pueda decodificar la información y recibir el mensaje, necesita conocer el código utilizado, comprenderlo, dominarlo. Para que se logre la comunicación, el emisor debe emplear el mismo código que usa el destinatario: un código que a este le resulte inteligible y claro. En caso contrario, oirá, verá o leerá los signos, pero, como le serán extraños, no conseguirá descifrarlos, interpretar su sentido. No podrá decodificarlos. “(KAPLÚN, 2002, p.109).

Nossa nova comunicação tem que penetrar no discurso do povo, conhecer toda a sua riqueza e adotar aquela linguagem tão cheia de sabor, de expressões gráficas, de metáforas coloridas, de sabedoria, de profundidade; tão carregado de experiência e vida. Às vezes um ditado, um breve ditado popular, expressa mais do que um longo parágrafo em estilo “cult” (KAPLÚN, 2002, p.116).³¹

São marcas da comunicação educativa, o reconhecimento do destinatário a fim de que possa participar, questionar, sobretudo provocar esse novo elemento, novos níveis de codificação e decodificação da realidade observada. O reconhecimento parte de saber em que estágio está o destinatário referente ao assunto ou ao fato. Das situações vividas de nossos destinatários, vão se sobressaindo os elementos experienciais, o ponto de vista, e a forma com que descreve esse ponto de vista.

Os códigos ideológicos são forjados pela forma com a qual, tanto o comunicador quanto o destinatário, concebem o mundo. Quando a ideologia dominante da sociedade é a ideologia da classe dominante, o comunicador que “aloje o opressor”, será um impasse para a transformação social e agirá em forma de “invasão cultural”. A comunicação deve levar em conta o código ideológico do destinatário, composto por valores, crenças e preconceitos.

Somos o produto de uma educação, de uma sociedade que nos formou; falamos uma língua que carrega significados e conotações implícitos; temos uma série de estereótipos, de clichês mentais gravados dentro de nós. A menos que saibamos como ler criticamente nossas próprias mensagens, todo código que está em nosso subconsciente nos acionará automaticamente quando o fizermos e poderemos acabar reforçando os padrões culturais que o destinatário internalizou, em vez de contribuir para questioná-los³²(KAPLÚN, 2002, p.156).

Às vezes, mesmo educadores progressistas se utilizam do discurso do *status quo*, relativizando o estudo como forma de “se tornar alguém”. Esse “slogan” cheio de enraizamentos da cultura opressora, pode, em sua constância, contribuir para a desistência e o abandono escolar quando é posto aos educandos que não se consagram pela educação e apresentam dificuldades ligadas à existência, à fome, à miséria, ao carinho e ao amor.

Essa autocrítica em nossos comportamentos na preparação da mensagem, na percepção dos valores que recriamos, nos conceitos implícitos que transmitimos deve buscar coerência com uma educação libertadora.

³¹ Tradução livre deste autor. No original “Nuestra nueva comunicación tiene que penetrar en el habla del pueblo, conocer em toda su riqueza y adoptar ese lenguaje tan lleno de sabor, de expresiones gráficas, de metáforas coloridas, de sabiduría, de hondura; tan cargado de experiencia y de vida. A veces, un refrán, um breve dicho popular, expresa más que un largo párrafo en estilo ‘culto’” (KAPLÚN, 2002, p.116).

³² Tradução livre deste autor. No original “Somos producto de una educación, de una sociedad que nos ha formado; hablamos un lenguaje que lleva implícitas significaciones y connotaciones; llevamos grabados dentro de nosotros una serie de estereotipos, de clichés mentales. A menos que sepamos leer críticamente nuestros propios mensajes, todo ese código que está en nuestro subconsciente se nos disparará automáticamente al realizarlos y podemos terminar reforzando los patrones culturales que el destinatario ha interiorizado, en lugar de contribuir a cuestionarlos.” (KAPLÚN, 2002, p.156)

É necessário pensar nos ruídos da comunicação, pois eles não só são produzidos mecanicamente, como também na escolha do léxico, no ato comunicativo, no humor em que se desfere a mensagem, nos cheiros que constroem os espaços de produção, nas forma de agir, no machismo, no sexismo, no preconceito racial e linguístico, na transição de conhecimento ao ignorar o destinatário da mensagem para a produção do diálogo. Todos esses elementos colaboram para dificultar o processo de comunicação.

A partir destes destaques do pensamento de Mário Kaplún, cabe falar um pouco acerca da sua mirada sobre a importância da produção de comunicação por grupos não hegemônicos. Podemos afirmar que Kaplún imprimiu em sua práxis os princípios da ideia de comunicação como direito humano para o fortalecimento das minorias e da democracia.

Segundo Ramos (2005, p.246) a informação faz parte da primeira geração de direitos humanos e é considerada fundamental para a cidadania, mas restrito ao direito de receber informações e não produzi-las. Nas décadas de 60 e 70 a UNESCO se debruçou sobre o tema, produzindo em 1980 o relatório da comissão presidida pelo jurista e jornalista irlandês, Sean MacBride, intitulado *Um mundo e muitas vozes – comunicação e informação na nossa época*. No entanto prossegue o autor:

Para o pensamento neoliberal que então começava seu período de hegemonia, era absurdo se pensar a comunicação na ótica de políticas nacionais. Mais absurdo ainda era pensar a comunicação como um direito mais amplo do que o consagrado, mas restritivo, direito à informação, do qual beneficiava-se fundamentalmente a imprensa, enquanto instituição, e seus proprietários privados, como agentes privilegiados de projeção de poder sobre as sociedades. (RAMOS, 2005, p.246-247).

É contra essa ideia hegemônica que as ações de produção de comunicação de Mário Kaplún, sob a ótica do comunicador popular e na vertente de uma comunicação dialógica, amorosa e coletiva se tornaram paradigmáticas, a exemplo de sua experiência do Cassete Foro.

Perseguindo uma forma de comunicação e de educação participativa, em 76 desenha o método cassette-foro, que aplicaria em 77-78 com grupos de cooperativas de agricultores no Uruguai, com a ajuda de Luis Ramiro Beltrán e Elizabeth Fox. Kaplún define o método como “un sistema de comunicación para la promoción comunitaria y la educación de adultos, puesto al servicio de organizaciones populares – rurales y urbanas - centrales cooperativas, centros de educación popular, programas de educación a distancia, etc.” Antecipando em algumas décadas o uso da interatividade possibilitado pela informática, o cassette-foro, utilizando gravadores de áudio analógicos, abandona já a verticalidade na comunicação unidirecional entre emissor e receptor e possibilita a interação entre os indivíduos.(MEDITSCH; BETTI, 2008, p.5).

Partindo do princípio de que **um grupo de aprendizagem é uma escola prática de cooperação e solidariedade** Kaplún adverte para a importância de se trabalhar em grupos para que as produções sejam a marca de autenticidade do grupo e não de quem se vê proprietário do saber. O partilhamento das tarefas, a participação no processo de produção permeada pelo

diálogo, garantem resultados expressivos para a construção dos produtos de comunicação e do aperfeiçoamento da comunicação e da educação com ênfase no processo.

As ações educomunicativas que assim se instalam beneficiam a superação da cultura do silêncio e da educação bancária, pois os comunicados não são dados por meio das relações verticalizadas, mas sim pela comunicação dialógica:

[...] quando, ao contrário, aspiramos a uma educação voltada para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos e cidadãos participando da construção de uma sociedade democrática, privilegiaremos uma comunicação-diálogo, entendida como troca e interação, como um relacionamento comunitário e solidário; finalmente, uma comunicação que, em vez de entusiasmar os oradores, capacita os oradores³³ (KAPLÚN, 2002, p.217).

Ao finalizar estas breves considerações sobre o que aprendi com estes autores, cabe dizer que ambos são latino-americanos, ambos viveram um período de ditaduras nos países da América do Sul, ambos foram perseguidos por suas convicções e ações em busca da autonomia dos sujeitos e das comunidades, e ambos trouxeram como base de seus pensamentos e práticas a amorosidade, o respeito e a confiança no ser humano.

A seguir trago o conceito de Educomunicação, estreitamente ligado a estes dois autores, sendo em grande parte fruto também das práticas como ações populares e tendo sido Kaplún o criador do termo Educomunicação.

2.3 Leituras sobre Educomunicação – Lima, Soares e Soares

Las experiencias no se inventan, se viven (KAPLÚN, 2002, p.12)

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2014, p.108)

Essa é uma tradução das impressões sobre alguma coisa que nos desperta a curiosidade. Esse objeto cognoscível, chamado educomunicação. Podemos dizer que a educomunicação é a aglutinação das áreas Educação e Comunicação criando assim um conceito e uma nova forma de agir pedagógico, por esse motivo, tem a finalidade de elaborar um ecossistema comunicativo com o objetivo de empoderar e estimular aprendizagens diversas pelos estudantes e professor na produção de comunicação. Soares (SOARES, 2011, p.17), acredita que “a educomunicação pode estimular o engajamento da juventude em seu processo educativo”.

A partir disso, pretendo narrar como a *Educomunicação* se tornou nesse objeto curioso. Para tanto, alguns autores construíram esse sentido, que falam aos meus ouvidos quando penso e

³³ Tradução livre deste autor. No original “[...]cuando, por el contrario, se aspira a una educación encaminada a formar sujetos autónomos, críticos y ciudadanos participantes en la construcción de una sociedad democrática, se privilegiará una comunicación-diálogo, entendida como intercambio e interacción, como relación comunitaria y solidaria; una comunicación, en fin, que en lugar de entronizar locutores, potencie interlocutores.” (KAPLÚN, 2002, p. 217).

escrevo sobre educomunicação. Esse entrecruzamento de vozes despertou constrói um novo sentido ao termo.

É preciso dizer que, estando ainda em construção, o conceito de Educomunicação é difuso, instável e mesmo polêmico a depender do pesquisador ou do grupo que sobre ele se debruça.

Primeira aproximação

Durante uma conversa com o professor Citelli, fui perguntado o que eu fazia em minhas aulas. Fiquei um tempo sem resposta e disse alguma coisa para me posicionar a fim de ouvi-lo. Nesse momento, ele me sugeriu que trabalhasse com produção de jornal escrito na disciplina de Língua Portuguesa na instituição pública paulista em que lecionava em 2012. Em conjunto com os estudantes do terceiro ano de Ensino Médio na escola E. E. “Laurinda Vieira Pinto”, em Ibiúna, preparamos um jornal impresso como para circular informações das ações educacionais que ocorriam nessa escola. Houve alguns distanciamentos da norma padrão, equívocos na sintaxe de alguns textos, fazendo com que o resultado não fosse de agrado pessoal.

Hoje, após vivenciar mais momentos educ comunicativos, percebo a oportunidade que perdi de refletir com os autores dos textos sobre esses desvios da norma padrão, assim como de observando o processo, ouvir e registrar as experiências dos educandos. Se agora isso é tão nítido, reconheço as mudanças em mim ao pensar que, conforme ressalta Kaplun (2002, p.17), “a cada tipo de educação corresponde uma determinada concepção e uma determinada prática da comunicação”³⁴

De 2012 a 2015, foram feitas quatro edições. Os alunos eram convidados a participar do jornal e aqueles que aderissem, eram encaminhados a uma sala para explicação do projeto. Dividíamos equipes para cada função e acompanhar os projetos dos professores nas salas em que eram alunos. Tivemos o prazer de fazer a cobertura e apresentar um coral de com aproximadamente 55 estudantes no XI Congresso da União Estadual dos Estudantes, como também visitar o sitio em que ocorreu o XXX Congresso da União Nacional dos Estudantes, entrevistando José Dirceu³⁵. O interesse era propiciar espaço para que os jovens revelassem suas angústias, suas lamentações, seus quereres, suas utopias e suas lutas dentro desse universo escolar.

Esta foi a minha primeira aproximação com a Educomunicação e, a partir daí, busquei entender melhor seus conceitos e suas práticas. Trato aqui do tema em uma visão de suas perspectivas no Brasil.

³⁴ Tradução livre deste autor. No original “A cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación”. Kaplún (KAPLÚN, 1996, p.17)

³⁵ http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=216225&id_secao=8

O que é Educomunicação?

Para definir o que é Educomunicação, trago dois autores, dentre tantos que tratam desse tema. Elejo estes autores por acreditar que apresentam um cenário sobre o tema, a partir do qual posso construir a minha reflexão e prática sobre Educomunicação: embasam esse capítulo Ismar de Oliveira Soares, primeiro contato teórico com que me deparei, quem fundamentou meus primeiros passos nessa experiência, e Grácia Lopes Lima, trazendo suas reflexões e práticas de produção de comunicação

Segundo Ismar Soares, pesquisador do Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE USP), trata-se de um “campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação” além de apresentar “um caminho de renovação das práticas que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude” (SOARES, 2011, p.17).

Ismar (2011, p.10), acredita que a educomunicação pode estimular o engajamento da juventude em seu processo educativo, pois as novas gerações, ao serem orientadas por adultos significantes, assumem suas responsabilidades na construção de um mundo mais intensamente comunicativo.

O NCE USP foi um espaço de grande contribuição para o estabelecimento de marcos sobre a definição do campo, suas atribuições, seus objetivos. A pesquisa empreendida pelo NCE entre 1997 e 1998, junto a um grupo de 178 especialistas de 12 países da América Latina, que reconheceu um tipo de profissional que passou a ser denominado Educomunicador. Essa pesquisa estabeleceu que:

50% dos especialistas atuam nas universidades, dedicando-se à pesquisa sobre a inter-relação Comunicação / Educação.

47% atuam em escolas, dedicando-se a trabalhos voltados para um melhor conhecimento do sistema de comunicação, desenvolvendo, junto aos alunos, ou junto a outros segmentos da sociedade, trabalhos na linha da leitura crítica da comunicação ou da educação para a comunicação, quer através de algum projeto específico quer através da prática curricular normal;

30% dos entrevistados declararam que coordenam projetos de uso das tecnológicas na educação, destacando-se entre estes usos, o emprego do jornal, do vídeo e do computador em sala de aula.

19% atuam em empresas e centros culturais, desenvolvendo atividades voltadas para o planejamento e implementação de projetos, sendo classificados como gestores da comunicação no espaço educativo.

7% do público pesquisado dedica-se a atividades voltadas para a área da comunicação cultural com ênfase na utilização das várias linguagens artísticas. (SOARES, 1998, p.1).

A partir dessa pesquisa e de intervenções especialmente junto às escolas da rede municipal de São Paulo, por meio do projeto *Educom. Radio*, foi se formando uma massa crítica que serve de base para que se chegue à seguinte definição de Educomunicação:

Educomunicação define-se como um conjunto das ações destinadas a:

- integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação (cumprir o que solicita os PCNs no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de colaborar com nossos alunos para conviverem com eles de forma positiva, sem se deixarem manipular. Esta é a razão de tantas palestras sobre a comunicação e suas linguagens);
- criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos. Muitas das dinâmicas adotadas no Educom apontam para as contradições das formas autoritárias de comunicação);
- melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas (Para tanto, incluímos o rádio como recurso privilegiado, tanto como facilitador no processo de aprendizagem, quanto como recurso de expressão para alunos, professores e membros da comunidade) (SOARES, 2004, p.1-2).

O VII Encontro Brasileiro de Educomunicação ao V Global MIL Week, da UNESCO, ocorrido na ECA/USP, em 2016, resultou em uma publicação em que as áreas de intervenção da Educomunicação ficam assim estabelecidas:

A Área da Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos, subdividida em dois tópicos: “Políticas e processos educacionais” e “Gestão de pessoas e práticas socioculturais”.

A Área da Educação para a Comunicação – próxima ao tema do evento global – subdividida em quatro tópicos, a saber: a) “Educação para a comunicação, na perspectiva da Educomunicação”; b) “Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da Mídia-Educação” c) “Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania” e d) “Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional”.

A Área da Mediação Tecnológica na Educação, contemplando dois subtítulos: “Mediação tecnológica como desafios para a educação” e “TIC nos processos de aprendizagem”.

A Área da Pedagogia da Comunicação, com dois tópicos: “Educomunicação e práticas curriculares”, e “Práticas na Educação não formal”.

A Área da Expressão Comunicativa por Meio das Artes.

A Área (em estudo) sobre Educomunicação Socioambiental, e, finalmente:

A Área da Reflexão Epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação (SOARES; VIANA; XAVIER, 2017, p.18).

Em 2011, a Escola de Comunicações e Artes passou a contar com uma Licenciatura em Educomunicação. Segundo Ismar Soares (ROVIDA, 2017, p.389): a USP entende a necessidade em reconhecer “a emergência do novo campo, assumindo o papel que lhe competia: formar profissionais para atender as novas demandas na interface Comunicação e Educação”.

Podemos, a partir deste brevíssimo quadro de ideias, entender que a Educomunicação para SOARES é uma “interface” entre os campos da Comunicação e da Educação, vez que abrange uma vasta gama de áreas ligadas aos dois campos e carece de profissionais graduados para atuar em sua reflexão e prática.

Também compreendendo a Educomunicação como intervenção social, Grácia Lopes Lima (também pesquisadora do NCE USP durante os anos 90 e coordenadora pedagógica do projeto Educom. Rádio) apresenta uma visão menos preocupada com as áreas de intervenção e mais com a complexidade daquilo que traz a valorização do processo de produção, das mudanças individuais e das relações entre grupos.

Para Lima (2009, p.15) a origem da educomunicação perpassa por Paulo Freire e Mario Kaplún, cada um, a seu modo, intencionam o processo educativo como forma de desvelamento “voltado para uma educação de cunho libertador para as camadas populares e para a formação de receptores mais críticos”, por meio da produção coletiva de comunicação ou educação pelos meios de comunicação.

Esses dois intelectuais atuaram, enfim, contra a miséria instaurada na América Latina, onde os governos, centralizados nas mãos de uma elite opressora e violenta, controlavam os recursos econômicos em favor de si mesmos. Daí a razão pela qual os dois, com veemência, denunciaram a invasão cultural especialmente importada dos Estados Unidos, tão arditamente difundida pelos meios massivos de comunicação, que serviam de apoio às ideias antidemocráticas das elites do poder (LIMA, 2009, p.20).

Para a autora a Educomunicação é definida como “Educação pelos Meios de Comunicação”. Para tanto, enfatiza a necessidade de que a produção de comunicação seja sempre coletiva, ou seja, que todos os participantes, independente de idade, sexo, origem, ou outras condicionantes, precisam exercer o direito de dizerem o que sentem e pensam, bem como o de vivenciarem todo processo de produção, desde a definição de pauta à forma mais adequada de apresentação do que juntos idealizaram.

É desse exercício constante de falar, se escutar e ser ouvido, atentando para o discurso que se vai montando através das palavras que traduzem sonhos, inquietações e necessidades reais, que os próprios indivíduos acabam por entender que a comunicação é um direito imanente dos seres humanos e, como tal, inalienável, ou seja, não pode ser cedido ou barganhado, sob pena de destituir o homem da sua própria natureza humana. Vale dizer, nesse tipo de proposta, a palavra não é doada ou permitida, nem tampouco retirada. Ela é sabiamente assumida pelos indivíduos dispostos à altivez e autonomia (LIMA, 2009, p.29).

Assim como Freire (2014, p.89), Lima (2009) percebe e nos apresenta a importância da comunicação para a vida humana e o quanto ela pode possibilitar espaços de troca significativas das verdades de cada um. Esse é o mesmo sentido que propõe a educomunicação. A educomunicação se baseia na vocação ontológica de *Ser mais*. Para que ela aconteça, a superação do modelo exógeno é necessária.

A produção de comunicação opera no ser enquanto espaço de formação coexistente. Com o outro, com o diferente, o não-eu. Por meio da produção de comunicação, torna possível se utilizar dos meios para produzir conteúdo coletivamente. Sobretudo quando esses produtos

veiculam as necessidades mais significativas do espaço em que se vive, da escola, do espaço de lazer.

Dessa forma, é possível dizer que a educomunicação não é a junção de educação e comunicação, não é uma metodologia nem tampouco um método, não necessita de profissionais graduados, e não se compartimentaliza em áreas. Ela necessita ser estudada, teorizada, compartilhada, e, mais que tudo, ela precisa ser vivenciada.

Importante dizer que as reflexões de LIMA, sob inspiração de Mário Kaplún que, nos anos marcados pela ditadura militar na maioria dos países latino-americanos, se valeu do rádio para promover intercâmbio entre trabalhadores, produzindo vasto material sobre comunicação popular, igualmente decorrem de sua experiência pessoal como mediadora de grupos diversos, desde os da educação formal, passando por grupo de idosos, de ativistas ambientais, de pescadores, usuários da saúde mental, e de crianças e jovens do Projeto Cala-boca já morreu, sobre a qual discorro mais adiante.

Neste capítulo procurei trazer os quatro principais pensadores que orientaram este trabalho. Reconheço neles uma organicidade e complementariedade que possibilitam a construção deste meu caminho em busca de transformações e de recuperação do meu “corpo vibrátil”.

A seguir trago a metodologia utilizada, suas potencialidades e dificuldades: a autoetnografia.

3 METODOLOGIA

Todavia, pode acontecer que me engane, e talvez não passe de um pouco de cobre e vidro o que eu tomo por ouro e diamantes. Sei como estamos sujeitos a nos equivocarmos no que nos tange, e como também nos devem ser suspeitos os juízos de nossos amigos, quando são a nosso favor. Mas estimaria muito mostrar, neste discurso, quais os caminhos que segui, e representar nele a minha vida como num quadro, para que cada qual possa julgá-la e que, informado pelo comentário geral das opiniões emitidas a respeito dela, seja este um novo meio de me instruir, que juntarei àqueles de que costume me utilizar. (DESCARTES, 2010, p.4)

Início este capítulo sobre metodologia com uma breve, porém importante referência ao texto de Suelly Rolnik - *Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*³⁶.

Rolnik considera que durante nossa vida estamos inseridos em vários ambientes e que neles há acontecimentos visíveis e óbvios, mas também invisíveis, mas não menos reais. É neste segundo plano que vai se formando uma textura de fluxos que se conectam com outros e que constituem nossa composição. Tais composições, quando levadas a um certo limiar, produzem em nós “estados inéditos”, diferentes daqueles que compunham nossa subjetividade:

Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isto acontece, é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros (ROLNIK, 1993, p.2).

A autora denomina esses estados inéditos de “marcas” que vão propiciando aberturas para a criação de um novo corpo, sendo as marcas as gêneses de um devir:

E assim vamos nos criando, engendrados por pontos de vista que não são nossos enquanto sujeitos, mas das marcas, daquilo em nós que se produz nas incessantes conexões que vamos fazendo. Em outras palavras, o sujeito engendra-se no devir: não é ele quem conduz, mas sim as marcas. O que o sujeito pode, é deixar-se estranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo, é tentar criar sentido que permita sua existencialização - e quanto mais consegue fazê-lo, provavelmente maior é o grau de potência com que a vida se afirma em sua existência. (ROLNIK, 1993, p.3).

E diz a autora que “o trabalho com o pensamento - aquilo que em princípio se desenvolve numa prática acadêmica, sob a forma de estudo, escrita, ensino - diz respeito fundamentalmente às marcas, sua violência, nosso desassossego”. (ROLNIK, 1993, p.4).

É a partir dessas “marcas” em mim produzidas durante o período do mestrado, desses estados inéditos por mim vividos e por entender sua importância na minha formação, que escolhi

³⁶ Palestra proferida no concurso para o cargo de Professor Titular da PUC/SP, realizado em 23/06/93, publicada no Cadernos de Subjetividade, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós-Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

a “autoetnografia” como metodologia – para que pudesse, olhando para mim mesmo, produzir um sentido no experienciado.

Esta não foi uma escolha feita no início do mestrado: pretendia fazer a análise de discurso das peças de educomunicação produzidas pelos estudantes. Ao entender melhor a importância do *processo* na Educomunicação, passei a observar o meu próprio *processo* nesse caminhar, as marcas e a perspectiva do devir. E entendi a importância de empreender esse registro, tomando para mim o desafio de trabalhar com uma metodologia não muito usual.

3.1 Autoetnografia - o privilégio e a responsabilidade de ser sujeito e objeto

A relação entre o pesquisador e seu objeto foi sendo modificada ao longo do tempo, especialmente nas áreas de ciências humanas e nas pesquisas qualitativas. A propalada “imparcialidade” ou “isenção” do fazer científico foi dando lugar ao entendimento de que a ciência é produzida por seres humanos, em contextos sociais, culturais e econômicos específicos, que irão refletir na investigação e na construção do conhecimento.

Scribano e Sena (2009) consideram que as relações entre a construção do conhecimento e aqueles que buscam construir esse conhecimento tem sido tema bastante exploradas em debates e diálogos, sendo essas relações discutidas pela Epistemologia, a Teoria Social e a Metodologia.

Alguns dos tópicos mais comuns nas discussões mencionadas podem ser delineados da seguinte forma: a questão de se, ao realizar uma investigação, sempre significa implicar-se de alguma forma nela; a avaliação do “peso” da subjetividade do pesquisador no conhecimento produzido; as distâncias e proximidades (tematizadas como objetividade-subjetividade) entre objeto e sujeito e o lugar dos valores na pesquisa³⁷. (SCRIBANO e DE SENA, 2009, p.2).

Os autores apresentam, entre outros eixos sobre o tema, um que nos interessa diretamente aqui: a reconstrução do sentido e imersão no mundo da vida³⁸. Suas análises dirigem-se especialmente às Ciências Sociais, no entanto são base para a autoetnografia como metodologia para qualquer área.

A reconstrução interpretativa do mundo da vida é o resultado dos estudos em Ciências Sociais, que exige se posicionar diante da pergunta do Outro sobre a forma como a sociedade se faz ou não se faz. Nessa reconstrução do sentido do mundo da vida, o procedimento metodológico está naturalmente ligado à teoria-prática e enquanto relação dialética com o Outro, o coautor está copresente. Na reflexão desta prática compartilhada, estão em jogo a experiência de reconstrução

³⁷ Tradução livre deste autor. No original “Algunos de los tópicos más comunes en las aludidas discusiones pueden reseñarse de la siguiente manera: la pregunta por si al llevar a cabo una investigación significa siempre implicarse de algún modo en ella; la evaluación de la “carga” de la subjetividad del investigador en el conocimiento producido; las distancias y proximidades (tematizadas como objetividad-subjetividad) entre objeto y sujeto y el lugar de los valores en la investigación.”(SCRIBANO; SENA, 2009, p.2).

³⁸ “Mundo da vida” é uma expressão usada na Fenomenologia para significar o mundo da experiência vivida. A Fenomenologia critica o distanciamento entre o mundo da ciência e o mundo da vida.

e registro dos sentidos da ação e para isso concorrem as características do sujeito enquanto observador científico, assim como sua subjetividade.

De maneira preliminar, digamos que o “gesto” autoetnográfico consiste em aproveitar e fazer valer as “experiências” afetivas e cognitivas de quem quer elaborar conhecimento sobre um aspecto da realidade baseado justamente em sua participação no mundo da vida no qual tal aspecto está inscrito.³⁹(SCRIBANO; SENA, 2009, p.6).

Nesse sentido, o pesquisador atua com uma estratégia que permite o privilégio de ser sujeito de sua pesquisa e ao mesmo tempo o objeto, aquilo que se procura conhecer e participar ativamente “da cena em que trabalha, conhece e possui um acesso diferente ao campo de observação que compartilha com outros sujeitos”.⁴⁰(SCRIBANO e DE SENA, 2009, p.6).

Mas, para além de ser um privilégio, tal estratégia é também uma responsabilidade e traz suas dificuldades. Os autores apontam como uma dessas dificuldades a ausência de uma forma linear de procedimento ou de receita – a pesquisa é como ir ao “bosque sem mapa”, não prescindindo, no entanto, de um “Norte” definido. Esta dialogicidade e flexibilidade tornam o método mais permeável às críticas.

Os autores indicam também como passível de crítica ou objeções o fato de que as experiências vividas são pessoais, tendo apenas essa credibilidade, crítica esta que tem como contra-argumento o desafio mesmo de aumentar a compreensão a partir da própria experiência, apresentando pontos de vista que não seriam possíveis de serem trazidos por outras perspectivas.

Ainda uma terceira dificuldade acadêmica diz respeito à escrita em primeira pessoa, que deve ser usada para marcar as reflexões do pesquisador, reflexões essas que não poderiam ser feitas a partir de visões alheias.

A autora Heewon Chang (2008) entende a autoetnografia como uma metodologia de pesquisa que enfatiza a compreensão de si mesmo e dos outros, especialmente de diferentes origens culturais. Para isso, define cultura como a soma de dois modelos: o primeiro modelo é uma cultura definida fora do indivíduo, pois são perceptíveis por situações limítrofes evidentes como a nacionalidade, etnia, idioma e geografia. Outro modelo é a cultura dentro dos indivíduos, pois se estabelece no processo de comunicação interativa, na construção de significados estabelecidos socialmente.

Outra forma de conceber cultura é definida pelos antropólogos cognitivos ao afirmarem que a cultura se estabelece em “esquemas cognitivos ou padrões, definindo experiências sociais e as interações das pessoas com os outros”.

³⁹ Tradução livre deste autor. No original “De modo preliminar digamos que el “gesto” auto-etnográfico consiste en aprovechar y hacer valer las “experiencias” afectivas y cognitivas de quien quiere elaborar conocimiento sobre un aspecto de la realidad basado justamente en su participación en el mundo de la vida en el cual está inscripto dicho aspecto.” (SCRIBANO e SENA, 2009, p.5).

⁴⁰ Tradução livre deste autor. No original “El investigador es un participante activo capaz de narrar la escena en la que trabaja, conoce y posee un distinguido acceso al campo de observación que comparte con otros sujetos.” (SCRIBANO; SENA, 2009, p.6)

Chang (2009, p.23) descreve a cultura como:

... um produto das interações entre o eu e os outros em uma comunidade de prática. No meu pensamento, um indivíduo se torna uma unidade básica de cultura. Do ponto de vista desse indivíduo, o “eu” é o ponto de partida para a aquisição e transmissão cultural⁴¹(CHANG, 2008, p.23).

Nesse sentido, a autoetnografia faz com que a autoanálise venha a ser a “compreensão de que o indivíduo é parte de uma comunidade cultural”⁴²(CHANG, 2008, p. 26). A relação do eu com o outro pode se dar de maneiras diferentes, no entanto, quando compartilham dos mesmos valores e dos padrões similares, são considerados “outros de similaridade” (CHANG, 2008, p.29).

A autodescoberta em um sentido cultural está intimamente relacionada à compreensão dos outros. Se “outros” se refere a membros da própria comunidade (outros de similaridade), o “eu” é refletido nos outros em um sentido geral. Valores e padrões defendidos pela comunidade são provavelmente compartilhados entre o eu e os outros. Embora as pessoas não pratiquem os valores e padrões de sua comunidade minuciosamente, o conhecimento dos valores e padrões ajuda-os a entender outras pessoas de similaridade de sua própria comunidade⁴³(CHANG, 2008, p.34).

Assim, é a partir da chave da cultura que a autora entende a autoetnografia como metodologia.

Ellis e Bochner (2000) definem autoetnografia como “autobiografias que conscientemente exploram a interação do self introspectivo, pessoalmente engajado com descrições culturais mediadas por linguagem, história e explicação etnográfica” (p. 742). Embora sua definição pareça se concentrar mais na descrição autobiográfica do que na análise e interpretação etnográfica - que discutirei mais adiante no livro - eles certamente reconhecem a importância da “explicação etnográfica”. Esse aspecto da “explicação” faz a autoetnografia transcender a autobiografia ao “conectar o pessoal” para o cultural” (p. 739). A importância de ligar “o eu e o social” na autoetnografia também é afirmada no influente livro de Reed-Danahay (1997), *Auto / Etnografia: Reescrevendo o Eu e o Social*.⁴⁴(CHANG, 2008, p. 45).

⁴¹ Tradução livre deste autor. No original “... culture as a product of interactions between self and others in a community of practice. In my thinking, an individual becomes a basic unit of culture. From this individual’s point of view, self is the starting point for cultural acquisition and transmission”. (CHANG, 2008, p. 23)

⁴² Tradução livre deste autor. No original “Autoethnography benefits greatly from the thought that self is an extension of a community rather than that it is an independent, self sufficient being, because the possibility of cultural self-analysis rests on an understanding that self is part of a cultural Community” (CHANG, 2008, p. 26)

⁴³ Tradução livre deste autor. No original “Self-discovery in a cultural sense is intimately related to understanding others. If “others” refers to members of one’s own Community (others of similarity), the self is reflected in others in a general sense. Values and standards upheld by the community are likely shared between self and others. Although people do not practice the values and standards of their community in minute detail, the knowledge of the values and standards helps them understand others of similarity from their own Community”. (CHANG, 2008, p. 34)

⁴⁴ Tradução livre deste autor. No original “Ellis and Bochner (2000) define autoethnography as “autobiographies that self-consciously explore the interplay of the introspective, personally engaged self with cultural descriptions mediated through language, history, and ethnographic explanation” (p. 742). Although their definition appears to focus more on autobiographical description than ethnographic analysis and interpretation—which I will discuss later in the book—they certainly acknowledge the importance of “ethnographic explanation.” This “explanation” aspect makes autoethnography transcend autobiography by “connecting the personal to the cultural” (p. 739). The importance of linking “the self and the social” in autoethnography is also affirmed in Reed-Danahay’s (1997) influential book, *Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social.*” (CHANG, 2008, p. 46)

Assim, a autoetnografia se diferencia da autobiografia pelo fato de analisar o contexto cultural etnográfico (CHANG, 2008, p.46). Em relação à diferença entre etnografia e autoetnografia, a autora entende que a etnografia inicia sua busca no outro, no não familiar, já a autoetnografia parte para a busca de elementos no “eu”, no familiar.

Chang (2008) ressalta a possível eficiência das autonarrativas para os educadores, como processo de autoexame das práticas educativas, do papel como docente, dos dilemas do cotidiano escolar, das complexidades culturais inerentes à diversidade. Considera uma potente ferramenta para ser utilizada como metodologia de pesquisa, também sendo para o processo de *ação-reflexão-ação* dos que caminham na docência.

A autora, (CHANG, 2008, p.51-52) descreve três benefícios da autoetnografia: (1) método de pesquisa amigável para pesquisadores e leitores; (2) ampliação da compreensão cultural de si e dos outros e (3) potencial transformador a fim de trabalhar na construção de coalizão entre culturas. Somando-se a isso, a interface amigável para quem lê, pelo toque de vida que há na escrita, além de poder atrair leitores mais do que a escrita acadêmica.

As “armadilhas” da autoetnografia consistem em cinco equívocos que podem invalidar o rigor metodológico apresentado pela ferramenta, sendo (1) foco excessivo em si, isolando os outros; (2) demasiada ênfase na narração do que na análise e interpretação cultural; (3) dependência exclusiva da memória pessoal; (4) negligência de padrões éticos em relação a outros em autonarrativas; e (5) aplicação inadequada do nome “autoetnografia”.

O terceiro autor que trago - Lopes (2012) - apresenta um texto autoetnográfico ao analisar sua própria história de professor de educação física, o papel de formador dos outros e de si próprio na participação democrática como docente no momento da reformulação do projeto político pedagógico⁴⁵ da escola rural de Ivoti, Rio grande do Sul. Segundo o autor, esse projeto iria estabelecer, junto da comunidade, os caminhos que a escola deveria seguir.

Lopes justifica a escolha da autoetnografia como “instrumento de auto formação”. A leitura dessa dissertação de mestrado foi fundamental para a minha escolha pela metodologia, por trazer, para além dos conceitos teóricos, a experiência prática do trabalho do pesquisador, de quem segui alguns “conselhos”, extraídos de leituras que o autor realizou.

A necessidade de cronologizar, inventariar para depois explicitar e refletir para garantir a fidedignidade da memória e garantir a validade interpretativa que, segundo Bossle e Molina Neto (2010) pode ser superada com a “presença prolongada no campo e o intercâmbio de ideias e de opiniões com outros pesquisadores” (BOSSLE; MOLINA NETO, 2010 *apud* LOPES, 2012, p.104).

⁴⁵ Segundo o site InfoEscola, “O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos” (OLIVEIRA, 2018)(OLIVEIRA, 2018)

A elaboração de uma narrativa autobiográfica mobiliza as memórias do pesquisador.

Segundo Duarte (2007), uma narrativa de vida precedente à construção da autoetnografia, surge também como possibilidade para a criação de uma nova identidade. Para Ellis e Brochner (2000, p.742), “as autobiografias da própria consciência exploram o ínterim entre o engajamento pessoal com descrições culturais mediadas pela linguagem, história e explanação etnográfica”. (DUARTE, 2007 apud LOPES, 2012, p.104).

Construí minha narrativa autobiográfica com muito cuidado, buscando não apenas nas minhas memórias, mas nas memórias da família momentos da minha vida. Foi assim que, em conversa com minha mãe, soube de muitos acontecimentos que nos precederam. Lopes optou por colocar seu texto autobiográfico em um apêndice. Optei por abrir este trabalho com a minha autobiografia para que o leitor e a leitora saibam logo quem é este ser humano que para eles se narra.

Como suporte para a memória e as análises utilizei anotações em diário de campo e registro em áudio e vídeo. Essas anotações estarão aqui representadas em *itálico*, com o meu sobrenome CAMARGO para identificação do autor.

Só somos o que somos pela vida que construímos, pelas oportunidades que vivemos, ou até que não vivemos, no entanto, o significado das escolhas concebe o que nos tornamos.

Numa autoetnografia, contar o que se sente, o que se pensa e o que há consigo, é como roubar de si mesmo verdades que desconhecia. É procurar no indizível do ser que não se conhece, aspectos – quem sabe – que nunca viu. É como procurar pelo paradeiro de ideais, princípios, valores, vontades, disposições, ações que estiveram com um indivíduo por vãos e fugazes momentos, deixando-o para nunca mais voltar. (LOPES, 2012, p.14).

A autoetnografia contribuiu para traçar de forma profunda cada linha desse trabalho. A subjetividade no narrar serve-me e demasiadamente para registrar, num grafar intuitivo e pessoal, uma assinatura acadêmica de quem, muitas vezes é objeto, mas que agora é quem faz a pesquisa. Quando sujeito, ao observar o objeto de pesquisa e esse objeto é ele mesmo, é fundamental ter a consciência que no próximo ato de se observar, ele já não o é.

DESCONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES

*“Nunca se vence uma guerra lutando sozinho
Cê sabe que a gente precisa entrar em contato
Com toda essa força contida e que vive guardada
O eco de suas palavras não repercutem em nada...”*

(Por quem os sinos dobram, Raul Seixas)

4 ESPAÇOS, PESSOAS E VIVÊNCIAS

Trago, neste capítulo, o mapa, os lugares, os caminhos, os encontros, os momentos vividos durante o período do mestrado no PPGEd-SO – de 2016 a 2017. Antes, porém, de examinar este panorama próximo, sinto a necessidade de colocar brevemente o panorama dos acontecimentos desse período, uma vez que fomos, profissionais da Educação, profundamente impactados por eles.

O ano de 2016 poderá ser chamado como o ano em que a democracia se fez mais distante. Dentro dos ditames de um governo democrático e republicano, porém, nebulosamente, nas entranhas dos quereres de pequena parcela da população brasileira, a única coisa em que se pensava era a construção de um golpe muito parecido, até mesmo nas justificativas, com o do ano de 1964.

Era um projeto de governo escolhido pelo povo nas últimas eleições que naufragava, tendo sido tomados por eternos capitães da política e do estado brasileiro.

Quando o Brasil se dividia em vermelhos e azuis⁴⁶, foi a hegemonia branca, machista, racista e conservadora que apresentou o plano para a grande massa brasileira, negra, parda, pobre e não escolarizada do país. Um plano que beneficia apenas os donos do capital e, principalmente, o país do capital.

Não é a primeira vez que isso acontece nesse país dos trópicos de baixo, latino-americano, último a abolir a escravidão, sucumbindo ao poderio econômico norte americano e à ganância de boa parte na classe política, corroborando, assim, para diminuir e extinguir direitos da classe trabalhadora desse Brasil, dentre eles, a educação igualitária.

As ditas “Pedaladas fiscais”, nome veiculado pela grande imprensa, motivaram a peça composta pela professora Janaína Paschoal (USP), o ex-membro e secretário do grupo “Ação Integralista Brasileira”, professor Miguel Reale e o procurador de justiça aposentado, Hélio Bicudo, um dos fundadores do PT. A tese foi aceita pelo Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, no dia 02/12/2015. Vale lembrar que, horas antes, a bancada do Partido dos Trabalhadores se posicionou a favor do processo contra este deputado, o presidente da casa, pelo Conselho de Ética da Câmara ((GÓIS, 2015).

O primeiro pleito ocorreu numa fatídica tarde de domingo no dia 17 de abril de 2016, com transmissão dos grandes órgãos de imprensa. Num espetáculo de indecência e vergonha diante de nossos deputados que votavam, a favor da família, da igreja, de Deus e de um país sem corrupção esquecendo-se do estado laico e com o direito de escolha da maioria nas eleições de 2014. A instauração do processo de impeachment contra a presidenta foi aprovada por votos 367 a favor e 137 votos contra, assumindo o vice-presidente interinamente.

⁴⁶ No ano de 2016, havia uma forte polarização política em nosso país, tendo sido causada após o Senador Aécio Neves do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – azuis – perder as eleições para a Presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT) – vermelhos.

O segundo pleito ocorreu dia 31 de agosto do mesmo ano, no Senado, com direito, mais uma vez, a transmissão da grande mídia de massa, sendo por 61 votos a favor e 20 votos contra a cassação do mandato da presidenta, no entanto, mantido o direito à elegibilidade de Dilma Rousseff. Em seguida, o vice-presidente, Michel Temer, assume o cargo de presidente.

Após a saída do PT do poder, inúmeras crises se sucederam, no entanto, a indicação de um administrador para o Ministério da Educação, Mendonça Filho, foi o que mais causou assombro. Trouxe para sua pasta diversos nomes que compuseram a falida educação paulista, pondo em curso a construção da medida provisória do “Novo Ensino Médio”.

O “Novo Ensino Médio”, que vinha sendo discutido desde 2013, foi abandonado e novas pautas como, “ideologia de gênero” e “escola sem partido” ganharam força. Era necessário pôr em prática a melhoria nessa modalidade de ensino, segundo dados da Prova Brasil, ENEM e do (PISA), só que pautada no modelo estadunidense de educação voltada ao mercado.

Pelo mesmo manto do golpe de 64, acrescido ao AI-5, de 13 de dezembro de 1968 e com tempero da Lei nº 5692/71, esse movimento vem sendo construído com apoio de propaganda na rede aberta de televisão, na internet e nos jornais que hora ou outra, aludem sobre o projeto.

No momento em que finalizo este texto e o processo de mestrado, discute-se fortemente a possibilidade de implantação de um projeto denominado “Escola sem partido” - um movimento fundado em 2004, visando a combater a pseudo “doutrinação ideológica”, preocupando-se com a neutralidade do ensino.

O intuito do projeto é combater os direitos previstos e defendidos pela Constituição Federal de 1988, como, por exemplo, o princípio de laicidade do Estado, o pluralismo de ideias, liberdade de aprender e ensinar e de concepções pedagógicas em benefício de uma educação alicerçada pelos preceitos familiares aprendidos em casa como demanda absoluta com intuito de coibir o que chama de “abusos de crianças e adolescente”(GABATZ, 2018, p.3).

O preconceito é ampliado pelos discursos que naturalizam os lugares sociais de homens e mulheres e segregam qualquer forma de manifestação crítica. O que parece ter diferentes motivações e origens resulta dos mesmos elementos: os fundamentalismos conservadores que tentam passar às pessoas suas ideologias e crenças. Importante destacar que em termos conceituais não existe neutralidade diante da defesa de uma “não ideologização”. Todos os indivíduos estão, de alguma maneira, impregnados de ideologias baseadas em suas visões de mundo. (GABATZ, 2018, p.4).

Conforme citado acima, pode-se dizer que a “Escola sem partido” visa tirar da sala de aula as discussões sobre questões ligados a luta das minorias no Brasil. Neste contexto, fica claro que a intenção não é uma escola sem ideologia, mas sim numa escola que preconize a ideologia conservadora, a luta contra a chamada “ideologia de gênero“, o impedimento de discussões ligadas à religiosidade e a contestação do sistema laico de ensino.

A “Escola sem partido” nada mais é do que uma forma de ação de pequenos grupos

sociais, delimitados num espectro moralista e conservador que visa tornar a escola um espaço que não propague a liberdade de expressão e muito menos ponha em discussão as visões fundamentalistas que dificultam a relação dos homens. Nada mais é que um desserviço para educação pública, quando, na verdade, precisamos de uma escola que pense o mundo para buscar a transformação e o rompimento com propostas desumanizadoras e vazias. O que precisamos é vislumbrar uma educação com a ideia de superação.

4.1 Havia uma pedra no meio do caminho, e era a UFSCar campus Sorocaba

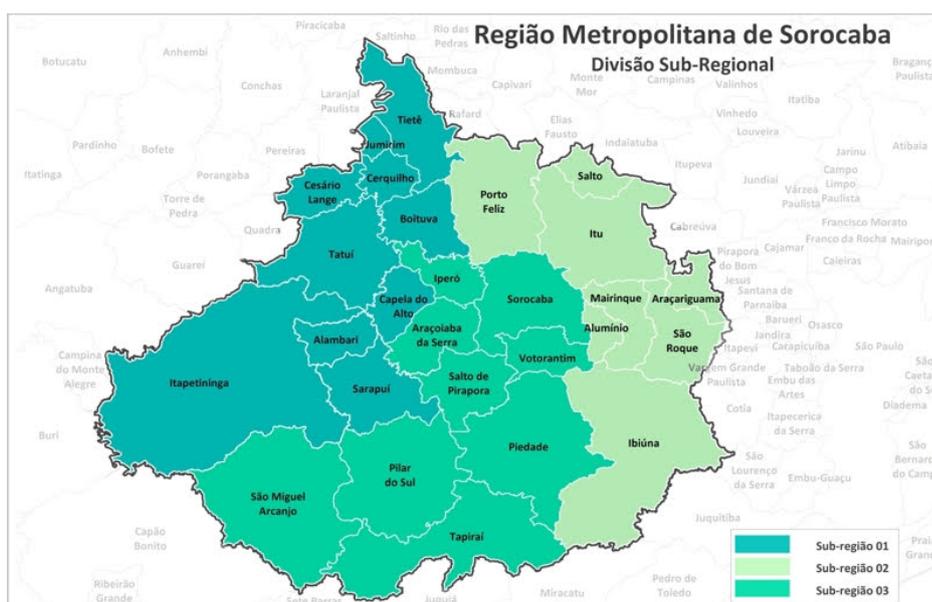
É importante pontuar a relevante função da UFSCar campus Sorocaba, especialmente na Região Metropolitana de Sorocaba, que é composta por três sub-regiões compreendendo vinte e sete municípios.

Sub-Região 1: Alambari, Boituva, Capela do Alto, Cerquillo, Cesário Lange, Jumirim, Sarapuí, Tatuí, Tietê e Itapetininga, município que foi incorporado à região após a sua institucionalização;

Sub-região 2: Alumínio, Araçariguama, Ibiúna, Itu, Mairinque, Porto Feliz, Salto e São Roque;

Sub-região 3: Araçoiaba da Serra, Iperó, Piedade, Pilar do Sul, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, Sorocaba, Tapiraí e Votorantim. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO / EMLASA - EMPRESA PAULISTA DE PLANEJAMENTO METROPOLITANO, 2017)

Figura 1 – Região Metropolitana de Sorocaba



Segundo o site da Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano (2017), mais de dois milhões de habitantes residem nessa área, sendo 4,5% da população do Estado de São Paulo, incorporando 4,25% ao Produto Interno Bruto (PIB) paulista. Está situada entre duas regiões de extrema importância: São Paulo e Curitiba, como também a Região Metropolitana de Campinas. Tem como principais fontes de economia a produção industrial e produção agrícola.

A cidade de Sorocaba, com, aproximadamente, 652.481 habitantes, conta com mais de quatorze de instituições de ensino superior, entre faculdades e universidades, mas nenhuma pública.

O campus Sorocaba da UFSCar foi implantado durante o governo Lula com intuito de atender à demanda de um ensino universitário público, gratuito e de qualidade. O processo de implantação ocorreu como parte da política educacional de expansão universitária do governo federal, em 2006. Com a vinda do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, em 2009 o campus aumenta seu número de cursos e a capacidade de atendimento a estudantes.

A UFSCar oferece em Sorocaba 14 cursos de graduação e 10 de pós-graduação *stricto sensu* “além das mais de mil atividades de extensão em diferentes áreas do conhecimento”. A qualidade do corpo docente que compõe cada um dos cursos da universidade pode ser observada na taxa de professores com mestrado e doutorado: 99%, totalizando “185 docentes em regime de dedicação exclusiva”. O índice atesta a preocupação da instituição em trazer a esta região, até então, antes da chegada da UFSCar, carente de opções de ensino superior público de qualidade, um ensino diferenciado e distribuído às diferentes áreas de conhecimento gratuitamente (UFSCAR-SO, 2018).

Em 2011 inicia o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd-SO) com a finalidade de (I) qualificar, ético e sócio-politicamente, para a pesquisa educacional por meio dos instrumentos conceituais e essenciais da área, (II) otimizar desempenho docente por meio da formação continuada, garantindo a reflexão e autorreflexão com e na Educação, na situação de natureza profissional e/ ou sócio-comunitária de forma crítica, criativa e responsável, (III) garantir espaço para formação de docentes e de educadores que atuam em ambientes educativos fora da escola. (UFSCAR CAMPUS SOROCABA, 2018a)

O PPGEd desenvolve, como principal escopo do processo de formação, pesquisadores com perfil para trabalhos em ambientes escolares e não escolares. Atividades de ensino, pesquisa e extensão favorecem a formação do pesquisador como sujeito que está na prática educativa, não apenas perceber a educação como objeto de conhecimento, mas sim em formar cidadãos que assumam a responsabilidade ética e política de educar-se e educar o mundo à sua volta, tornando mais justo social, política e economicamente, bem como sustentável ambientalmente (UFSCAR CAMPUS SOROCABA, 2018b)

Trago este breve histórico para lembrar quantas situações, pessoas, vontades, ideais e decisões políticas concorreram para a construção desses espaços de cimento e de conhecimento para que eu pudesse um dia fazer parte deles.

4.1.1 Espaço UFSCar

No primeiro encontro do PPGEd, agora como aluno regular, tivemos o Prof. Dr. Marcos Francisco Martins⁴⁷ apresentado o programa, lendo criticamente o regimento, os prazos e se preocupando em deixar claras as nossas obrigações na construção de um espaço de conhecimento, um espaço público e pago com o dinheiro de milhões de contribuintes. Anotei em meu diário:

Respeito ao dinheiro público. Isso ficou muito claro. Pediu, num gesto de profunda atenção, que valorizássemos aquele espaço e não só passássemos por ali a fim de obter o diploma, mas que participássemos ao máximo nos eventos e nas atividades da universidade pública. Que ajudássemos a construir aquele espaço (CAMARGO, 2016).

Minha grande pergunta ao começar a cursar as disciplinas do mestrado era sobre a metodologia adequada à minha pesquisa. Em todas elas procurei essa resposta, mas fui “invadido” por todas as novidades que me proporcionariam.

As disciplinas que cursei trouxeram, além dos novos conceitos e dos novos conhecimentos, diferentes modelos de professores e, mesmo na atuação de um único professor, que estratégias ele usaria em cada encontro. As leituras sobre o diálogo em Paulo Freire faziam sentido na prática:

Percebi como uma aula dialogada pode suscitar o desejo do saber. A forma com que os diálogos aconteciam era de uma profundidade que, muitas vezes, encontrei-me tímido com a dúvida entre a garganta e a curiosidade, nunca me permitindo perguntar. Foi uma luta entre o que eu era e o que eu seria. Todavia a luta exige sacrifícios (CAMARGO, 2016).

Empolguei-me muito quando pudemos aprender sobre Marx, na perspectiva do Prof. Dr. Marcos Francisco Martins. A forma com que enredou a aula (pouco dialogada, mas com a escolha adequada para aquele conteúdo), resignificando cada palavra se referindo ao nome da disciplina *Fundamentos Teórico-Methodológicos da Pesquisa em Educação* despertou-me a curiosidade de conhecer aquilo que defendia sem o mínimo de noção teórica. Naquele momento comecei a ler e discutir Marx com os colegas de mestrado e reconhecia a minha condição como oprimido, porém aquele que aloja o opressor. Novamente Freire fazia sentido no meu “mundo da vida”.

⁴⁷ CV: <http://lattes.cnpq.br/4515924584428591>

Namorei o método marxista, mas isso foi perdendo força, pois ainda não reconhecia nesse método a ferramenta necessária para fazer a pesquisa.

Nos encontros com o Professor Marcos, tive um olhar para o método marxista, porém, mais uma vez, não serviria como método (CAMARGO, 2016).

Um dos momentos mais marcantes da pós-graduação foi a greve dos professores aderindo ao coro “Fora Temer”, em junho de 2016. Não pude participar de todas as atividades da greve – aulas públicas, fechamento da rodovia, assembleias poderosas e outras, mas entendia que o impacto na educação pública e na cultura seria desastroso. De imediato, houve o fechamento do Ministério da Cultura, restando aos artistas, se manifestarem para a reabertura. No entanto, o pior prejuízo pessoal foi não ter assistido por completo as aulas referentes aos marxismos. Nossas aulas foram repostas em momentos em que eu estaria trabalhando.

As aulas sobre os “marxismos” foram extremamente interessantes. Embora a sala fosse composta por muitos alunos, tanto a bibliografia quanto a abordagem do assunto em sala foram plenas. Infelizmente, por compromissos de trabalho, perdi a segunda aula. Estava muito curioso e empolgado para esse momento (CAMARGO, 2016).

Outro momento de grande valia, foram as aulas do Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques⁴⁸. Conhecia o positivismo de forma genérica e, da forma como foi apresentado o tema, pensei até que poderia ser minha ferramenta de pesquisa. Eu era um pesquisador em busca de um método e todas as novidades apresentavam me seduziam. No entanto, a educomunicação, projeto de pesquisa em sua gênese, estava mais propensa a outras ferramentas metodológicas.

A forma com que o Professor Sílvio falava sobre o assunto tornou o Positivismo muito interessante, causando minha primeira dúvida. Tentei entender minha pesquisa como método positivista, mas percebi, tanto nas aulas seguintes como em discussões com os colegas que seria impossível, olhando pela forma com que penso sobre a pesquisa que faço (CAMARGO, 2016).

Não havia um tema que fosse descartável durante as aulas do mestrado. Ou eram coisas que seriam importantes para nossa base teórica e a escolha metodológica, ou questões práticas. Tivemos aulas sobre a escrita acadêmica, seus limites e suas possíveis ‘contravenções’, sobre possibilidades de pesquisa na Internet, bancos de dados, avaliação da fidedignidade das informações. Aulas que, próximas ao formato de oficinas, nos colocavam em contato com a realidade das exigências para com o pesquisador. O Prof. Dr. Paulo Gomes Lima⁴⁹, por exemplo, nos orientou como iniciar o processo de reconstrução do preenchimento do Currículo Lattes. À época, anotei no diário também uma sugestão:

⁴⁸ CV: <http://lattes.cnpq.br/6047434055828372>

⁴⁹ CV: <http://lattes.cnpq.br/5109357037661496>

Tivemos um encontro para falarmos sobre o Currículo Lattes com o Professor Paulo. Muito didático, fez que com entendêssemos a história, a importância e como preencher. Deixo uma observação para que tenhamos mais encontros como esse e, que nesses encontros, trouxêssemos nossos currículos prontos e observados para que refizêssemos no momento (CAMARGO, 2016).

E, um dia, fui impactado pela fenomenologia pela Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça⁵⁰ - poucos professores conheci com esse potencial de carisma tão elevado, a ponto de transformar o espaço educativo. Comecei a fortalecer em Freire minha busca teórica - alguns amigos e alguns autores tinham Freire como fenomenologista. Um dos colegas mais próximos e mais brilhantes era o Daniel - conhecia tudo de Maurice Merleau-Ponty. Falava sobre o autor com tamanha leveza e paixão que afetava os que ao lado estavam. Anotei:

A Professora Viviane acrescentou muito nas leituras que fiz sobre Paulo Freire. Embora haja um olhar marxista em Freire, pude encontrar passos fenomenológicos comentados pela professora. Sempre muito atenciosa, conversamos sobre a Fenomenologia e sobre a possibilidade de aplicar em minha pesquisa. Mais uma vez, não se encaixaria (CAMARGO, 2016).

Desde o meu primeiro encontro com “A Ordem do discurso” em 2012, com o professor Adilson Odair Citelli (ECA-USP) Michael Foucault passou a frequentar meus pensamentos e meus argumentos. Hoje percebo que era muito superficial e sem verdade minha defesa do texto. Aprendi que, por mais impactante e elucidador que seja um texto, é preciso revisitá-lo e inseri-lo em um contexto para avançar na sua compreensão. Tive essa oportunidade nas aulas do Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia⁵¹.

O professor Marcos Garcia tem um profundo conhecimento e sua forma de gerir a sala de aula, com a participação de todos, colaborou muito para a compreensão do Pós-estruturalismo e mais ainda para entender Foucault. Por esse motivo, resolvi usar o autor para falar sobre os processos de negação no espaço escolar, vigilância e micro poderes (CAMARGO, 2016).

Em uma aula do Prof. Dr. Fabrício do Nascimento⁵², achei que havia encontrado a metodologia mais adequada. Era tudo o que eu precisava. Poderia misturar todos os paradigmas dando ao meu texto, uma escrita única e inédita dentre os alunos que passaram pelo campus. (Não há como negar esta nossa pretensão – queremos, sim, ser reconhecidos.) Optei, assim, naquele final de semestre pela pesquisa-ação.

⁵⁰ CV: <http://lattes.cnpq.br/4827331651090223>

⁵¹ CV: <http://lattes.cnpq.br/3911188481669270>

⁵² CV: <http://lattes.cnpq.br/3496410597486943>

O Professor Fabricio, em um único encontro, trouxe a discussão sobre a Etnometodologia e Multireferencialismo. Pudemos experimentar uma forma multireferencialista diante de uma atividade proposta. Conseguiu fazer dos conceitos algo palpável e vivo. Ainda tenho dúvidas sobre o assunto e desejo poder entrar em contato com o professor para entender a relação com a pesquisa participante. Encontrei muitos pontos que fazem relação e que estabeleceriam um bom dialogo no projeto que pesquisa (CAMARGO, 2016).

Estas decisões sobre nossa pesquisa que tomamos ao ter contato com cada professor e cada disciplina e cada autor são verdadeiras, naquele momento. Tudo nos encanta, tudo nos convence, tudo nos seduz. Especialmente quando somos professores da rede pública que não tiveram oportunidade de prosseguir em sua vida acadêmica, com uma carga horária muitas vezes aviltante e sem condições financeiras e pessoais para ser autodidata ou frequentar a academia.

Diferente de quem esteve na graduação em uma Iniciação Científica, elaborou um Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, participou de pesquisas durante sua graduação, o professor da rede pública nem sempre pode chegar a uma oportunidade de mestrado com essas experiências. É preciso entender e agir a respeito destas diferenças.

Para estudar, registrava as aulas por meio de um gravador. Essas gravações foram muito úteis, tanto para coleta de dados como para rememorar assuntos na época discutidos. Ouvia e, após contato com a bibliografia, ampliava a compreensão sobre o que fora discutido.

Gravava as aulas e pouco participava.

A única queixa é o número de alunos em demasia. Todavia, ela não pode ser tão levada a sério. Minha resistência em participar me atrapalhou bastante. Mesmo assim, ouvir foi muito bom (CAMARGO, 2016).

Minha percepção era de que havia ali se instaurado uma luta ideológica para provar qual conhecimento, linha de pesquisa ou corrente era mais transformadora. Avalio que o diálogo para que todos aprendessem de forma “durável” à luz de Freire (2015, p.114) era insuficiente.

Entendo, depois de atravessar essa parte do processo de participar das disciplinas oferecidas pelo programa, que esses professores, seus diferentes pontos de vista, abordagens e práticas nos indicam alternativas e caminhos para que continuemos em nosso trabalho de pesquisa a partir do nosso próprio entendimento de tudo que somou para essa nossa experiência. Como diria o grande Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva⁵³, “não desejo seguidores, desejo educadores, transformadores, críticos desse mundo de opressor”.

A questão da metodologia de pesquisa não se resolveu de maneira simples. Conforme fui entendendo a importância do processo na questão da Educomunicação, mais afastei a análise dos produtos comunicativos, em qualquer perspectiva.

A cada aula sobre metodologia e meu encantamento com ela, o encontro com a orientadora valia-me para desfazer o que havia pensado. Entendo agora que a própria orientadora

⁵³ CV: <http://lattes.cnpq.br/9621931288117213>

não estava ainda certa sobre como me orientar a respeito da metodologia e isso foi motivo para conversas nossas, entre brincadeiras sobre o ‘orientar’ ou o ‘desorientar’.

No projeto de pesquisa defendia a pesquisa etnográfica - naquele momento, era apenas um professor desesperado para cursar o mestrado:

Partiremos da pesquisa etnográfica nas escolas mais próximas que possuam práticas educacionais a fim de entender o processo de implantação e gerenciamento (...) (CAMARGO, 2015).

Acredito que não seria em qualquer programa de mestrado, nem em qualquer linha de mestrado, que poderia ir alterando o projeto proposto na seleção até que realmente significasse verdadeiramente o processo de sua execução. Após muitos encontros com a orientadora - todos eles gravados e ouvidos nos trajetos de carro que me levavam de uma cidade a outra para atuar nas escolas - entendemos que o que estava na frente da cena era a minha própria experiência. Decidimos assim, adotar a autoetnografia como metodologia. Se essa decisão foi, por um lado, uma certeza sobre o que estava acontecendo no processo de mestrado, por outro foi um grande desafio.

Não posso deixar de mencionar um fator extremamente preocupante nesses anos de mestrado - a situação econômica, a dificuldade de obtenção de bolsa de estudo pelo Centro Paula Souza – e a minha incompreensão sobre o quão extenuante é o processo de pesquisa e mais ainda da escrita. Para cumprir os créditos de disciplinas deixei aulas nas escolas do Centro Paula Souza, custando-me um endividamento não planejado. Várias razões conspiravam para isso, entre elas o golpe contra a Presidenta Dilma e a transformação econômica que imperou no Brasil.

Certa vez, encontrei-me com um professor de uma renomada universidade privada que havia sido orientador de minha esposa e falamos sobre um texto que gostaria de pesquisar. Seria difícil sobreviver a essa rotina de transformação sem um auxílio financeiro. Dois cargos públicos são muito cansativos. Estudar é uma necessidade do professor, mas, às vezes, há alguns limites intransponíveis. (CAMARGO, 2016).

As condições para realizar uma pesquisa ou mesmo voltar a estudar estão imbricadas às questões econômicas. Esse é um dos fatores pelos quais a pesquisa não é imparcial. E é também um motivo para que muitos professores não se atualizem no estudo de suas áreas. Estar em contato com estes docentes da UFSCar e suas disciplinas, modelos e bibliografias foi um privilégio que afetou não apenas a minha atuação como profissional, mas também meu estar no mundo.

4.1.2 PESCD – Cidadania e Meio ambiente

O Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) é responsável por conferir ao mestrando a possibilidade de acompanhar de perto o ensino na graduação,

podendo estagiar na universidade, assistir e participar das aulas. A disciplina Pesquisas e Práticas Pedagógicas 3 (PPP3) foi me apresentada pela minha orientadora como um ponto importante para compreender o processo de formação de professores. Ministradas nos seis primeiros semestres do curso de Licenciatura em Pedagogia, essas disciplinas articulam pesquisas e práticas em torno de um tema – o tema da PPP3 é Meio Ambiente – e reúnem uma dupla de docentes em sala de aula.

Nossos encontros aconteciam às quintas-feiras e tive o prazer de conviver com o Prof. Dr. Marcio Antônio Gatti⁵⁴ e da minha orientadora. As aulas não eram apenas de projetos ambientais para a educação, eram uma atitude política. Uma forma de agir para transformar os espaços públicos e para que o poder público perceba que pessoas se interessam pelo meio ambiente.

Seriam dois professores que iria acompanhar. Uma novidade para mim, oriundo da docência no ensino regular e ensino técnico, ambos com disciplinas fechadas em suas “casinhas” intransponíveis. (CAMARGO, 2017).

O processo de produção de alguns elementos midiáticos era a pauta de todas as aulas. Como os alunos estavam se organizando para promover o debate acerca daquilo que, cada grupo, dividido, por proximidade, ficaria responsável em apresentar uma produção de comunicação no espaço da internet, desde páginas do facebook a blogs, retratando as pesquisas realizadas sobre o assunto escolhido

As apresentações dos professores, a minha e da disciplina ocorreram no dia 30 de março. Iniciaríamos as aulas no dia vinte e três de março, porém, seria a recepção dos calouros. Nesse dia, foram apresentados os projetos de trabalho com ênfase em meio ambiente. Para isso, necessitaria de os alunos formarem grupos com uma peculiaridade, morarem perto ou na mesma cidade. O intuito era conhecer as práticas ambientais de coleta de lixo, coleta seletiva, controle de resíduos, e encontrar, dentro da gama de assuntos que se estabelecem ao discutir meio ambiente, processos de lisura e transparência no tratamento desses assuntos por parte do poder público ou na esfera universitária. (CAMARGO, 2017).

No entanto, para fomentar o debate, assistimos a alguns documentários e discutimos. Produzimos comunicação ao vivo para todos os que estavam em sala. A palavra era compartilhada e as contradições iam se emergindo. Uma forma espetacular para ser usada nas salas de ensino médio. A experiência que deveria adquirir ali era para atuar em ensino superior, no entanto, foi possível levar a todos os cursos que trabalho. Não tudo, evidentemente, mas uma parte significativa do que foi explorado nas noites de quintas com esses dois professores – foram um reforço das aulas do mestrado e das leituras realizadas sobre o que é educação dialogada em contraponto com a educação bancária.

⁵⁴ CV: <http://lattes.cnpq.br/0369563657842763>

Nas aulas seguintes, iniciamos a apresentação de documentários, sempre seguidos com debates muito polêmicos oriundos de uma heterogeneidade etária que, somada a outros fatores, tornava aquele momento de aprendizagem muito importante. Não havia mais somente a voz do professor, era a voz de todos que se somavam para pensar soluções ou mesmo se revoltar com situações tão evidentes (CAMARGO, 2017).

O inevitável recorte político e ideológico que emerge ao se pensar em meio ambiente tornava-se evidente a cada encontro – era a educação crítica, provocativa do pensamento e das ligações entre os fatos do mundo da vida. Na véspera do feriado do dia vinte e um de abril, encontramos-nos para assistir e comentar um documentário que tratava das relações entre países do oriente no mercado de produção de roupa. Na forma com que o mercado criava padrões de moda e de cores que, logo em seguida, eram abandonados para dar espaço a outro, quase que simultaneamente. A ausência sindical nas fábricas de roupas de Bangladesh e o tratamento desumanizador com as mulheres que deixam os filhos para que possam estudar e ter uma vida diferente. A produção no mundo do capitalismo não respeita as leis, ou fazem delas, em países que não as tem, um mecanismo de controle e opressão.

O dia vinte, véspera do feriado, foi reservado para o documentário “The True Cost”. A tensão que gerou na sala no decorrer da narrativa apaga a ansiedade causada pelo iminente feriado. As discussões foram mais calorosas e mais apocalípticas também. (CAMARGO, 2017).

Num sábado ensolarado, numa gostosa manhã de Sorocaba, fizemos nossa primeira atividade extraclasse. Como o curso de pedagogia funciona no período noturno e muitos desconhecem o campus, por sugestão do professor Márcio, fizemos uma caminhada com pessoal da engenharia florestal para compreender a concepção daquele espaço pedagógico. A preocupação da universidade não era apenas proporcionar aprendizagem em sala de aula, o espaço físico inspira pensamentos e propaga uma ambiência verde muito agradável.

Entre as práticas extraclasse destaco a qual participei que foi a visita ao campus da universidade. Um lado que, para quem estuda no período noturno, limita-se apenas aos prédios. A UFSCar campus Sorocaba está em meio a sete alqueires de terra com mata por todo canto. Impossível conhecer a estrutura apenas à luz da noite. Um complexo educacional extremamente importante, muito bem localizado e com uma infraestrutura muito diferente das faculdades e universidades da região (CAMARGO, 2017).

Na mostra dos trabalhos, os grupos se dispuseram a relatar os apontamentos que tiveram após muita pesquisa. A prática de sala de aula, na produção de comunicação, proporcionou encontros entre os alunos para repensar as ações de cidadania e de requerer o espaço público.

A apresentação de trabalhos ou a mostra do que foi pesquisado ocorreu no dia seis de julho. Cada grupo abordou um tema associado ao meio ambiente de forma muito diferente. Uns deram ênfase às políticas públicas em suas cidades e outros, mais ousados, sobre o Restaurante Universitário. (CAMARGO, 2017).

Pude vivenciar a educação pelos meios de comunicação em todas as fases e instâncias. Partimos de um objeto de estudo e desenvolvemos um processo de construção de conhecimento para produzir comunicação sobre ele. Debruçávamos sobre ele, “ad-mirávamos” e, por meio de conversas, possibilitávamos, em conjunto, ver-nos se desvelando e entendendo a contradição. A busca para a superação poderia até ficar no campo idealista, longe de atingirmos a verdade, mas as distopias pareciam estar mais aptas a prosperarem do que os sonhos de um mundo mais humano, igual, com liberdade, sem opressão, sem tantas mentiras.

Foi um semestre muito inspirador, abrindo os olhos para práticas docentes coletivas em torno de um objeto de estudo. Os professores agiam como instigadores de algo que poderia já ser sabido, mas nunca declarado. Não era a voz do professor que ecoava nos cantos da sala, era sim a voz de todos que se indignam com situações recorrentes oriundas de um poder público atrelado às organizações privadas. Foi a melhor forma de experimentar uma educação plena e para o coletivo. Com certeza, esses futuros pedagogos terão instrumental e referencial teórico muito bem fundamentado para tornar a educação algo mais potencializador de subjetividades. (CAMARGO, 2017).

4.2 “PROJETO CALA-BOCA JÁ MORREU – PORQUE NÓS TEMOS O QUE DIZER”

O *Projeto Cala-boca já morreu* teve início em 1995, quando 10 crianças entre 7 a 12 anos de idade passaram a participar de um programa da Rádio Comunitária Cidadã, do Butantã (SP). Com duas horas de duração, o programa idealizado, organizado e apresentado pelas crianças. Coordenado por Grácia Lopes Lima e Donizete Soares, do Instituto “GENS – Serviços Educacionais”, o “Projeto Cala-boca já morreu: porque nós temos o que dizer” (CBJM) foi se tornando um espaço de produção de comunicação por crianças e jovens (e depois também por outros públicos) em que os princípios de educação de Paulo Freire e os princípios de comunicação de Mário Kaplún se faziam realidade.

Importante dizer que não é um projeto pontual, pelo qual passam as pessoas em períodos mais ou menos breves de tempo – é um projeto contínuo, do qual pode-se participar uma vida toda. Com mais de duas décadas de experiências, reflexões e pesquisas, os integrantes do CBJM foram construindo resultados bastante significativos para o campo da Educomunicação.

Lima (2009, p.10) aponta, por exemplo, que além da elaboração de pensamentos e percepção mais aguçada referente ao aspecto da linguagem, houve acentuada aproximação na relação com o outro e consigo mesmo, dirimindo os sentimentos de vergonha e timidez, agora fortalecido pela vivência educativa pelos meios por expor a palavra e se ouvir na exposição de si. As crianças participantes do projeto vivem a intensidade da produção e criação coletiva de comunicação.

As experiências no projeto CBJM possibilitaram a apropriação da educomunicação como prática, no primeiro momento e, depois, como escolha de vida. No entanto, de nada adiantaria ser o professor sabedor dos meios de comunicação, conhecedor de programas de edição e produção

de mídia, com tantos predicativos, se não estivesse disposto a incidir na relação com o outro e deixar emergir o conhecimento de forma coletiva e cooperativa, só assim poderia ser um educador.

Outras tantas marcas desse processo pude viver na convivência com um dos grupos do CBJM que fazia produção de comunicação para rádio aos sábados, em sua sede em São Paulo. Por indicação da minha orientadora, no sentido de ir além das leituras sobre o tema e verdadeiramente vivenciar esses processos, participei de cinco encontros.

As aproximações, os desafios, os dilemas que encontrei na busca de entender, in loco, como é ser um educador em educação não formal. Foram momentos importantes para me conceber educador. Houve alguns instantes de muita dificuldade para estar com os colegas advindo do cansaço semanal. No entanto, a cada encontro consegui perceber na medida em que construía o projeto na ETEC de Piedade o quanto vinha me apropriando dos conhecimentos vivenciados nas oficinas de educação do projeto Cala-boca já morreu.

As experiências no projeto *Cala-boca já morreram* possibilitaram a apropriação da educação como prática, no primeiro momento e, depois, como escolha de vida. No entanto, de nada adiantaria ser o professor sabedor dos meios de comunicação, conhecedor de programas de edição e produção de mídia, com tantos predicativos, se não estivesse disposto a incidir na relação com o outro e deixar emergir o conhecimento de forma coletiva e cooperativa, só assim poderia ser um educador.

O desconhecido e o curioso sempre caminham juntos. As histórias lidas sobre o projeto se confirmaram no primeiro contato com a professora Grácia. O que eu imaginava sobre educação coloquei tudo ali, a prova, na esperança de uma concordância dela, que não aconteceu. A forma que ela retratava a educação em todo o espaço, da entrada por uma varanda, com pessoas fazendo crochê e produzindo comunicação. No primeiro momento não compreendi isso como educação. Em seguida, conheci o lado de dentro. Os aspectos ambientais e os relatos da professora Teresa sobre o lugar se personificaram na minha frente.

Desde o forro do telhado, as almofadas, contrapondo com um armário de metal, uma cozinha “self-service” tornavam o espaço mais agradável.

O primeiro encontro ocorreu no início do segundo semestre de 2016. Estava apreensivo e não sabia o que me esperava. Imaginava o lugar, as pessoas, as vozes das pessoas, a disposição dos móveis, o café, enfim, todo emaranhado que pode constituir um lugar. Ao chegar no lugar por volta das 10h, depois de ter me perdido no trajeto de chegada, percebi que algumas de minhas expectativas estavam certas. A disposição dos móveis era bem agradável e suscitava organização. Tudo potencializava o bem-estar no espaço do Cala boca já morreu. Na frente, uma pequena casa com uma atraente folhagem me recebia ao adentrar o lugar. Na parte de fora, estavam algumas mulheres tricotando e conversando. Nesse momento pude me encontrar com a professora Grácia e com todas as vozes que ela havia despertado na leitura de sua obra. Estava de frente a uma das pessoas mais importantes que iria afetar o meu fazer educativo. Ela me apresentou outros espaços do lugar e começamos a conversar sobre como estava me situando nos estudos do mestrado. Ao ouvi-la descrevendo o projeto, logo percebi o que estava

descrito no livro cuja leitura me foi orientada “Educação pelos meios de comunicação ou produção coletiva de comunicação na perspectiva da Educomunicação” (LIMA, 2009), no entanto de forma mais direta e viva. (CAMARGO, 2018).

Esse primeiro encontro foi assaz revelador. Grácia em tão pouco tempo de conversa, percebia a minha insegurança em relação ao tema educomunicação. Talvez, por ter conhecido a educomunicação, ou ter entendido de forma institucionalizada, feita para professores de línguas ou Códigos de Linguagem. Ela me presenteou com uma obra muito decisiva na construção do sentido da palavra educomunicação *Educomunicação – o que é isto*, do marido e companheiro de luta Donizete Soares. Não reside a transformação da educação nas tecnologias de informação e comunicação como apresentei nos dois primeiros trabalhos referente ao tema, o texto feito para o ingresso no programa de mestrado, o pré-projeto, e o segundo texto, apresentado para a banca de avaliação da disciplina *Seminários de Dissertação*

A Educomunicação é um campo de estudo bastante recente e vem para ampliar o escopo de instrumentos para melhoria da leitura e da escrita. O uso das TIC (Tecnologias de Informação e comunicação) é parte do cotidiano do alunado, assim já se traduz nos ensejos de um ensino médio mais horizontal com maior interação juvenil. (CAMARGO, 2016).

Ler o texto referente à metodologia Cala-boca já morreu foi uma prioridade estabelecida pela minha orientadora, mas ter vivido o espaço e fazer parte, na práxis, de um programa, alicerceu demais meus trabalhos que viriam a ocorrer na ETEC de Piedade. De início fiquei olhando e tentando entender e escrever os passos. Naquele momento não relacionei o que havia lido com o que estava vivendo, com certeza a leitura foi superficial. Tive medo de soltar a voz. Embora seja músico e a vocalização é o meu instrumento ou a minha enxada, o fato de saber que seríamos gravados e depois ouvidos, por nós, por outros, freou minha palavra.

Embora não estivéssemos na edição, o resultado foi muito importante para que eu também pudesse me libertar das amarras tradicionais do ensino contidas em meu quefazer. Além disso, pude me perceber na mesma ação que iria propor aos alunos, como também pude perceber a dificuldade de operar os discursos, de fazer meus apontamentos, de ouvir e esperar para responder, de entender que a construção coletiva de comunicação passa por momentos de escuta e de fala, de pensar e repensar, de produzir e compreender, de refletir e de resignar. (CAMARGO, 2018).

Quem mais me chamou a atenção foi Mariana Manfredi. A história de vida dela foi radicalmente marcada pelo Cala-boca já morreu. Ela era uma das crianças que começaram ali, a produzir comunicação. Fazia parte do embrião do projeto. Olhava atentamente a forma como se utilizava do gravador e como auxiliava a direção do programa. Não agiu de forma inquisitória, tolhendo as vozes, agiu de forma carinhosa para que todos tivessem a clareza da metodologia e consequentemente, alegria de participar de um programa, ou vice-versa.

Pude fazer parte de um programa na primeira visita com mais quatro colegas. Uma delas, a Mariana Manfredi, no projeto há mais de dez anos, que apresentava uma familiaridade com a educomunicação, por esse motivo passei a prestar atenção em como agia e como direcionava a produção. Mesmo estando presente na gravação do programa, Grácia Lopes, não se manifestou, apenas conduzia com pequenos avisos para que todos pudessem se expressar (CAMARGO, 2018).

Minha angústia se dava no resultado. Tinha o crido que sairia dali com o produto pronto, acabado, mas não. Grácia parecia fazer de propósito, para os que ali estavam, percebessem as potencialidades de produzir comunicação pela metodologia Cala-boca. Mais que isso, para que todos, antes de propor o fazer, inserirem-se num processo de produção, seguindo todas as etapas, do “levantamento e definição de pauta, produção, pré-edição, apresentação, considerações sobre o processo e o produto” (LIMA, 2009, p.55-64).

Após a gravação, ouvimos e discutimos o formato final, indicando quais partes gostaríamos de editar para a produção ficar mais a contento de todos. Uma profunda aprendizagem nos processos de edição e produção do material. (CAMARGO, 2018).

A escuta do material que produzimos, uma etapa importante para se perceber emissor e receptor da sua história e da história dos outros, importante no reconhecimento etnográfico, foi assustadora. Não gostei do que ouvi de mim. Coloquei-me numa posição ensimesmada e produzi um discurso que não me agradou. Não me dei conta naquele momento de todo potencial. O que eu queria daquele lugar, na verdade, era uma receita básica, típica de um professor que pratica a extensão.

Fui então tomado inicialmente por esse temor de dizer algo que estava escondido em mim. De expor certos preconceitos que me impedem de Ser mais, de construir uma prática dialógica pensada na práxis. Esses temores me tomavam durante a escuta do material que tínhamos produzido. (CAMARGO, 2018).

Tão logo voltei da experiência, prontifiquei-me em montar o grupo na ETEC de Piedade e produzir comunicação. Fiquei durante um bom tempo trabalhando na edição. Sentia e percebia que esse fato não tornava o processo inteiro dentro dos padrões da cogestão. O fato de eu finalizar o processo, transformava o produto no modo como eu queira. Embora tenha aberto para participação dos membros, os que ficaram, não nesse primeiro programa, mas em um outro, acharam o processo enfadonho e demorado.

Humm... eu desejo sim mesmo sendo algo muito trabalhoso,,querendo ou não eu e o professor que a gente editava era só nós dois demorava muito tempo. Eu tenho vontade de chamar o primeiro ano que tá agora ajudar eles a mostrar como é isso, fazer parte de uma rádio que é uma coisa muito bacana (Estudante 10, integrante da Etecast Piedade).

O penúltimo encontro de que participei foi relacionado à edição do produto final. Confesso que minhas dúvidas eram grandes e que seria muito interessante essa experiência. Tão logo cheguei, fui recepcionado pela Mariana Manfredi me dizendo que a Grácia não estaria conosco nesse encontro. Confesso que fiquei decepcionado, pois a cada encontro com a professora, mais e mais dúvidas iam se dirimindo enquanto outras iam emergindo. Era um processo novo para mim e gostaria de trabalhar de forma satisfatória o produto. Pela forma que aqui narro, deixo claro que ainda não havia superado a importância no produto final.

A forma com que aqueles jovens se utilizavam da ferramenta de edição me deixou surpreso. Gostaria de lembrar que o tempo de ficar no computador vinha se passando. Os jovens vinham migrando, cada vez mais, para os aparelhos celulares. O motivo disso, poderia ser o fato de as tecnologias que fabricam os aparelhos terem ficado mais potentes e, no computador, não se tem uma gama de aplicativos gratuitos tão consagrados como nos telefones inteligentes.

Minha ânsia por trabalhar com programas de software livre era enorme, pois assim, o que os alunos tivessem como realidade na escola na produção de comunicação, poderiam usar no futuro, em suas produções coletivas os mesmos softwares sem incidir em custos referentes aos programas e, ao mesmo tempo, não se utilizar dos programas clandestinos. Não teço aqui uma virtude do capitalismo, muito pelo contrário, há grupos de programadores que trabalham o software livre, que não quer dizer gratuito e sim aberto para exploração, melhora na interface do programa, reparação de defeitos, além, é claro, desses programas serem cogidos a fim de proporcionar uma gama de usuários muito maior. Com isso, as falhas poderiam acontecer, mas, tão breve seriam as soluções. Esse é um argumento muito importante para defender os softwares livres. O trabalho coletivo para a manutenção e apropriação da ferramenta.

Tivemos mais dois encontros, um com meninos e meninas que faziam parte do projeto, numa oficina voltada a conhecer o programa de edição “Audacity”. Percebi que os jovens manuseavam o programa com habilidade acentuada, típica de quem vivenciava a situação por muito tempo. Nesse processo de aprendizagem, pudemos discutir as questões de edição de um mesmo produto, pensado e editado de acordo com o olhar de cada participante. (CAMARGO, 2018).

Havia um prazer muito grande em estar com os colegas do cala-boca já morreu. A cada encontro algo era descortinado e as dúvidas eram diminuídas, abrindo espaço, como já relatado, às novas dúvidas. Um processo interminável de construção, desconstrução e reconstrução por meio da produção coletiva de comunicação. No entanto, algo me deixava preocupado. Como faria o trabalho de produção de comunicação, no caso, a rádio em espaços tão cheios como as salas das escolas públicas regulares ou mesmo as salas das escolas técnicas?

Assim que levantei a questão, de imediato a professora Grácia começou a relatar experiências vividas em algumas escolas em que essa realidade era parelha. A adaptação do quefazer ou um novo quefazer se emergia naquele instante. A produção era ao vivo, com cortinas para separar as pessoas que estavam produzindo e as outras que estavam ouvindo. Aos que estavam

ouvindo, a acuidade nos detalhes que se apareciam, apenas por via sonora conferia a esse modelo de produção aspectos diferentes em cada um dos ouvintes. Desde aqueles mais atentos que presariam atenção em tudo, até aqueles que ora ou outra perdem-se e se reencontram por questões de segundos.

No terceiro encontro, levei inúmeras dúvidas em como poderia produzir educomunicação em salas com aproximadamente quarenta alunos. Mais uma vez, tomada de toda paciência, Gracia me contou produções feitas por colegas em escolas públicas com esse número de participantes. Estimulou-me a usar de cortinas a fim de dividir espaços e criar uma ambiência de rádio, em que o receptor tem apenas o auxílio da audição, no entanto sincrônica ao ato de fazer. (CAMARGO, 2018).

Devo, nesse momento, agradecer a insistência da orientadora professora Teresa para que fizesse a visita no projeto. Era sabido por ela o quanto iria transformar minha forma de pensar e agir. A reconstrução não foi imediata, assim como a educomunicação, ela está no processo. Não somos seres acabados e determinados, somos seres em construção. Ao me debruçar nesse processo de escrita e trazer as memórias relativas aos encontros, respaldando no relato que produzi para a qualificação, me fez ter a exata percepção de mudança.

O encontro com o Projeto Cala boca já morreu despertou em mim a necessidade de mudança, a preocupação no processo de produção de comunicação e, o mais importante, dirimiu substancialmente a prática bancária.

Para melhor consolidar o propósito da educomunicação com ênfase no processo, segundo a metodologia do “Cala boca já morreu”, Lima (2009, p.24) adverte a preocupação em construir com grupos pequenos, ampliando-se assim a participação de todos formando “uma pequena sociedade onde todos tipos de inter-relação se fazem presentes”(LIMA, 2009, p.24). Outro ponto importante se refere aos exercícios de encontros pelo fato deles potencializarem a realização de tarefas para a produção de comunicação. Mesmo não finalizando o produto, o fato de estarem juntos no mundo e com o mundo (FREIRE, 2004, p.54) colabora para incidirem no objeto cognoscível, o processo, e perceber o que tornou inviável a finalização.

Por isso afirmamos que não se trata de juntar pessoas para fazer um produto, no sentido fabril do termo, em que cada um faz uma parte e ao final, basta um especialista juntar, a seu modo, os pedaços até dá-lo como acabado. O processo é mais importante que o produto porque é no espaço da convivência densa entre o começo e o fim da criação que se dão os embates de ideias e ficam visíveis os diferentes graus de assimilação da estrutura do tipo de sociedade onde vivem os grupos(LIMA, 2009, p.26).

O intuito dessa produção se apresenta na forma em que vão se resolvendo os problemas, requerendo assim uma ação educativa pelos meios no processo do fazer. Assim, o moderador ou o mediador das relações sociais necessita conhecer a proposta, acreditar nela para que tenha a “sensibilidade e disponibilidade para a escuta como processo educativo” (LIMA, 2009, p.26).

O direito de produzir comunicação é, ao mesmo tempo, inalienável, e inerente ao homem, compondo sua natureza e, ao exercer esse direito, na produção dos processos educativos deve

ser de extrema exigência no respeito a palavra dita. Essa palavra quando dita, emana o ser em sonoridade, fazendo não mais ouvir apenas aquela voz interna, mas se admirar com o que está sendo dito por ele e o retorno aos ouvidos que ocorre quando aos outros, a quem se destina a mensagem, também a ouve. A preocupação com a variedade linguística que se estabelecerá na construção e no processo de fazer comunicação, transpõem, por meio das palavras, quem somos, nossos sotaques, as formas de ver o mundo diante da nossa relação com ele e no meio ambiente em que estamos.

Por esse motivo, a comunicação pervade os espaços do somente eu para a construção de uma ideia nossa, pensada e elabora na concepção entre o “eu” e o “outro” resultando num processo de *cogestão*⁵⁵ (LIMA, 2009, p.29)

Isso pressupõe entender que o que o outro é vai além do que ele aparenta, do que ele ostenta, do cargo que ele ocupa, porque respeito não se atrela a postos de comando. Num grupo que reúna pessoas de idades muito diferentes nem o mais novo tem que acatar o que diz o mais velho, tampouco este tem que necessariamente aceitar o que o outro propõe. (LIMA, 2009, p.35).

Para fazer Educomunicação, não se necessita, corroborando com a postura de Donizete Soares (2015, p.31), de profissionais especializados em comunicação. O espaço de produção educ comunicativo é, antes de tudo, convidativo. Ao mesmo tempo, a preocupação com a reserva de mercado é apontada por Donizete Soares como algo que seria qualquer outra coisa, menos educomunicação, pois “a educomunicação nasce nas periferias dos centros reprodutivos dos interesses das nações que detém as riquezas desses povos.” (SOARES, 2015, p.29).

Transformando em carreira profissional, ela deixa de ser a expressão do grupo social no qual nasceu para se transformar, assim como em todas as outras vezes, num certo e determinado modo de ser, de pensar e de agir que tende a reproduzir o mesmo papel de sempre: ela se apresenta como um eficiente e eficaz dispositivo de poder nas mãos de quem sempre mandou. (SOARES, 2015, p.31)

Ao lembrar que a palavra se estende em seu uso de diversas formas, o rompimento com os padrões de comunicação deve ser uma premissa. A entoação pode até ser distorcida para agradar a si, num processo mimético no modo dizer de acordo com locutores dos meios de comunicação, no entanto, as formas de dizer, as variantes linguísticas, os regionalismos deixam de ser expoentes momentos de vexame, para alicerçar as diferenças que estão contidas e constituídas em cada ser no processo comunicativo.

Valores morais estão impregnados na escola formal. Obedecer aos chamados, aos sons do sinal, à ordem das carteiras, à autoridade do professor que confere o papel de depositário e

⁵⁵ Segundo Lima (LIMA, 2009, p. 29-30), a *cogestão* seria a “expressão horizontalmente das relações nos processos de produção de comunicação, na perspectiva da Educomunicação. Conforme Dodwin (1921, p. 250 apud LIMA, 2009, p. 30) “Agir assim reforça a capacidade de julgamento e provoca um sentimento de independência. Faz com que o homem seja capaz de decidir por si e é único método que pode fazer dele, verdadeiramente, um indivíduo – não uma criatura cuja fé está implícita, mas alguém capaz de exercitar sua própria compreensão.”

invasor, espaço onde ouvir e guardar os conteúdos para tirar notas boas para agradar a família é mais importante do que agir com autonomia e criticidade.

Da mesma forma a mídia sustenta esses mesmos valores morais ao transmitir incessantemente violência, apresentar manifestação como baderna, desordem, fazem piadas com as minorias pouco representadas politicamente como homossexuais, mulheres, nordestinos, criam uma regra que valora as pessoas conforme são representadas nos canais de televisão.

São duas ambiências que fortalecem o transmissionismo desses valores, desses conteúdos, no entanto, o espaço escolar é constituído por vários tipos de pessoas, inclusive aqueles que não aceitam essa ordem social como justa e inquerem a mudança. Para isso, a produção de comunicação em espaços formais, pode, num primeiro momento, emergir da situação de opressão, desvelar e, por último, emancipar por meio da constituição do sentido de autonomia.

Assim, estamos contribuindo para que os futuros professores entendam a importância da comunicação social na formação das pessoas, bem como aprendam, de forma teórico-prática (ou vivencial) os pressupostos que fundamentam a produção coletiva de comunicação, na perspectiva da Educomunicação (LIMA, 2009, p.50).

4.2.1 Movimentos da metodologia “Cala boca já morreu”

Os movimentos metodológicos apresentados não necessariamente precisam ser seguidos, porém, para atingir um objetivo similar às produções do “Projeto Cala-boca já morreu – porque nós temos o que dizer”, compreender esses passos auxiliará na produção e na explicação da proposta aos estudantes nesse processo de produção de comunicação pelos meios.

O primeiro ponto em questão é o levantamento e definição de pauta. Segundo Lima (LIMA, 2009, p.56),

O levantamento e a definição da pauta é o momento em que cabe ao grupo, formado por crianças, usuários da saúde mental, professores, idosos ou jovens – não importa – decidir com total liberdade sobre o que quer tornar público. Disponibilidade para a escuta e capacidade argumentativa constituem a tônica desse momento da criação coletiva. (LIMA, 2009, p.56)

A difícil tarefa de decidir por si mesmo se apresenta nesse procedimento. A hesitação toma o espaço de produção, ou na espera de que alguém se habilite a elencar a pauta, ou na esperança salvadora quando o mediador dá uma sugestão ou valida o acerto temático feito pelo grupo.

O próximo passo é a “Produção” (LIMA, 2009, p.57).

Diferentemente dos grandes meios de comunicação para as massas, o processo de produção de comunicação, mais precisamente no ato de produção em si, é o fato de se pensar esse processo como cogestivo, co-participativo, cooperativo. Todos têm o poder de decisão em igual pompa. Não se estabelece na verticalidade em que uma pessoa, de forma burocrática, mecanizada

e invasiva, decida o que é melhor para o grupo diante da sua perspectiva de como é o mundo. Por isso, o grupo de participantes, de todos os graus de instrução, origem, clero e faixa etária, no mais complexo entendimento de partilha, criticizam todas as etapas a fim de distribuir-se em funções para a execução do processo. Após a decisão do gênero e do formato, é estabelecido o teto de tempo.

Desse exercício sistemático de observar com rigor as questões interpessoais, que vêm à tona quando coletivamente realizamos uma tarefa, podem surgir, inclusive, alterações no tratamento técnico das mensagens. Assim foi que a pré-edição passou a fazer parte da etapa de produção descrita nesta metodologia. (LIMA, 2009, p.58).

O passo seguinte é a “Pré-edição”. Essa etapa estabelece a participação de cada pessoa do grupo, independentemente, do grau de instrução, para garimpar, com grande preocupação nos detalhes, num “exercício de aguçamento da observação” (LIMA, 2009, p. 59) performances e dizeres que o desagradam e agradam, partes que devem ser ampliadas as vozes, o som de fundo, ou não. Prepondera, assim, a composição da criação coletiva de comunicação.

Esse momento em que veem, leem ou ouvem o que produziram confirma, mais uma vez, a riqueza do processo. Não há grupo algum, inclusive o de meninos e meninas considerados os mais bagunceiros, que nesta hora não se aquiete e, num silêncio profundo não se embeveça do que ouve e vê. Porque se re-conhecem no que é projetado, se concentram e demonstram alegria. Não à toa, nessas horas, ao término da exibição disserem: Vamos ver de novo? (LIMA, 2009, p. 60).

Continuando a enumeração dos passos, passamos para o momento da “Apresentação” (LIMA, 2009, p.60). Escolhemos algumas palavras antes de nos expressar. Formamos os encaideamentos delas em nossa cabeça, imaginamos o tom, a forma como nos realizaremos no espaço de gravação, ousando uma ou outra imitação, sendo tudo isso na esfera da imaginação, pois, a partir do apertar do botão, muitas vezes, vermelho, do “rec” e o microfone chegar em nossas mãos, muito do pensado foi se perdendo e se reestruturando em novas frases para dizer quase a mesma coisa ou então, deixamos algo para trás que acreditávamos ser o correto a dizer, no momento em que nos reavaliemos, no antes e depois da apresentação. Só percebemos isso, depois de devolvermos o microfone ou o gravador para o próximo.

Outro momento, mas na mesma etapa e no mesmo passo, é o gênero “Apresentação ao vivo”. Tão logo iniciamos nossos dizeres, já temos em mente que alguém estará nos ouvindo. As palavras nessa modalidade de produção são, assim que ditas, percebidas pelo destinatário. As impressões que já se fizeram no modo de emitir, na escolha lexical, no sentimento acerca do tema que será debatido, interferem em todo o processo de construção do “eu” para o “outro”. O medo de nos desenhar de forma desagradável na imaginação do receptor da mensagem, nos faz e nos requer cuidado no tratamento. Caso não seja possível, ao se ouvir novamente, perceber-se lá, volta o tempo e relembra como disse e confere com o que foi gravado, se, na verdade, conseguiu expressar a mensagem de forma clara.

Outra opção para expor o produto são as *Mostras*. Dicotomicamente da competição, esfera capitalista e individual de ver o mundo, essa modalidade é própria a apreciação e não a concorrência. É preciso lembrar que os processos de produção de comunicação não se intenciam no produto, mas no processo, por isso, não faz sentido realizar um festival e premiar as ditas melhores produções.

O último passo a seguir ou etapa, são as “Considerações sobre o processo e o produto”. Freire (2004, p.22), adverte que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”, por esse motivo, no processo de considerações sobre o processo e sobre o produto, impulsiona o reconhecimento amoroso do outro, com respeito e empatia, pelo fato de o outro também ser fonte de saberes diferentes dos nossos. Calcadas na forma de ver o mundo, na experiência de cada um no e com o mundo, apresentam-se peculiaridades de cada um.

Segundo Lima (2009, p.64), “por mais bonito e bem feito que seja o produto, ele fica aquém da riqueza do processo, do percurso que levou o grupo a conseguir realizar o que se estampa no produto final”.

Por fim, na perspectiva da Educomunicação, os processos de produção coletiva de comunicação implicam fatores e valores demasiadamente importantes, pois, *in media res*, apresenta o repertório cultural do outro, a possibilidade de julgá-lo conforme a própria ótica, desenvolver o pensamento para complementar ou refutar o ponto de vista; propicia a argumentação diante do fato ou da fala exposta.

Possibilita uma outra Educação, com novas formas de partilhar e construir conhecimento. Ofusca o sentido permeado pelas estruturas do grande capital, criando uma outra comunicação.

Esse modelo de educação, não copia os modelos que já deviam ser superados, modelos exógenos (ênfase nos conteúdos e ênfase nos efeitos), não entrega um estudante para o mercado de trabalho, mas sim para a vida, consciente de sua existência, de sua história e de sua condição de transformação.

A educomunicação não está preocupada em formação institucional de educadores, pois a educomunicação é um ato, baseado nos pensamentos de Freire e Kaplun, por isso, não se faz educomunicação, se torna educador. Educador é uma essência composta por empatia, amor ao próximo, desrespeito às hierarquias verticalizadas. É um amante do processo, defensor da educação de qualidade, um procriador, entre outros predicativos que vão se aderindo ao ser educador.

Para tanto, as palavras de Grácia Lopes Lima se fazem necessárias para fechar esse capítulo, pois ao mesmo tempo que esgota o significado do processo educacional, aguça a vontade de também produzir. Essa obra é fundamental para o entendimento dos processos e das etapas da produção coletiva de comunicação. Inspira a fazer, a pesquisar, a explorar, a reinventar.

Os grupos se reúnem para exercitar o direito humano de produzir comunicação, ou seja, para transformar em uma peça de comunicação (programa de rádio, vídeo, jornal impresso ou virtual, site, entre outras), o que sentem e pensam sobre assuntos de seu real interesse. A educação que nesses momentos acontece é sinônimo de possibilidade de cada indivíduo se envolver nessa ação direta de fazer algo, de procurar suas próprias ideias e emoções a respeito dos temas que decidiram abordar. Como não há chefe nesse tipo de tarefa, o produto da comunicação assume sempre a feição daqueles que o idealizaram, confeccionaram e finalizaram. Educação aqui é sinônimo de criação. O produto de comunicação que resulta dessa educação para o presente é, nesse sentido, uma produção artesanal, que permite aos seus realizadores se reconhecerem como autores, de fato, pois dão vida material ao trabalho de seu intelecto e imaginação (LIMA, 2009, p. 91).

4.3 Espaço ETEC de Piedade

Piedade é uma cidade no interior paulista, localizada entre as cidades de Ibiúna e Sorocaba, com área territorial de 746,868 km² e população estimada em 55.092 (IBGE, 2018). Até 2016, o salário médio *per capita* era cerca de 2,2 salários mínimos, sendo boa parte desses trabalhadores atuando no plantio de hortifrutigranjeiro e do comércio local. Apresenta 0,716 de Índice de Desenvolvimento Urbano Municipal (IDHM)⁵⁶.

A Escola Técnica Estadual (ETEC) de Piedade é uma Unidade de Ensino vinculada ao Centro Paula Souza, criada em 26 de fevereiro de 2009.

Segundo o Sr. Alberto (SHIMODA, 2009 apud PIEDADE, 2018, p.15),

O município dispunha de um Galpão de Agronegócios, historicamente atrelado à Diretoria de Agricultura. Na sua implantação tinha como um dos objetivos a capacitação dos produtores rurais nos empreendimentos agrícolas, porém, na época não vinha atendendo às expectativas e nem às finalidades propostas. A concepção de uma Escola Técnica vir a ocupar esse espaço foi o passo inicial. Em 2005 foi solicitado o convênio com o Centro Paula Souza e assinado os termos legais entre a Prefeitura do Município de Piedade, Centro Paula Souza e Fundação de Apoio à Tecnologia (FAT). Em fevereiro de 2006, foi realizado o primeiro Vestibulinho para primeiro curso: Curso Técnico em Agroindústria, como Classe Descentralizada da Escola Técnica Estadual Rubens de Faria e Souza/ Sorocaba-SP, com acompanhamento do prof. Joel de Almeida, início do curso previsto para março de 2006, conforme os termos legais do convênio. Em agosto de 2006, foi nomeada à Coordenadora Local pela ETEC Rubens de Faria e Souza, a professora Neide Yoshiko Sakata Gutiyama. As instalações não estavam prontas, as reformas e adaptações estavam sendo realizadas, mas deu o início ao Curso Técnico em Agroindústria em agosto, uma classe com 40 alunos, faixa etária variando de 18 a 55 anos. Os laboratórios começaram a ser reformados.

Até agora a comunidade da cidade aguarda a finalização da escola. Freire nos revela um olhar para esses casos:

⁵⁶ Retirado do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas “<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/piedade/panorama>”

Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 2004, p.45-46)

Há, no entanto, um trabalho conjunto da direção e do corpo docente, técnico e discente da escola no sentido de dar vida e significado àquele espaço. Uma das participantes dos programas de rádio relatou o sentimento pela escola e a decepção por ainda não se localizarem num ambiente mais adequado às potencialidades da escola:

Bem, a escola não tem a sede própria, fica no galpão aqui no Serasa, mas a escola é muito boa assim mesmo. Em cada sala tem a sua estrutura certa, as cadeiras, os livros didáticos são ótimos, também a comida da escola é boa, as “tias” são legais, a limpeza da escola é muito boa também. É muito bom (ESTUDANTE 1, 2016).

Os concursos públicos para docentes contam com uma prova escrita e uma aula para uma banca de examinadores. Esse modelo de concurso proporciona à unidade escolar maior autonomia para escolher o perfil do professor que ocupará o corpo docente da escola.

A ETEC de Piedade, assim como outras ETECS, recebe alunos advindos da concorrência do Vestibulinho. Não é por acaso que as escolas têm em seus cursos a chance de trabalhar com alunos com conhecimento escolarizado mais acentuado.

Minha jornada intelectual e docente construída na ETEC de Piedade me aproximou da universidade. A presença de docentes da UFSCar em reuniões pedagógicas, em eventos como a *Semana Paulo Freire*⁵⁷, em cursos oferecidos para docentes da ETEC e com a ETEC foram ações muito importantes para a aproximação de vários docentes que passaram a frequentar eventos da universidade, participar de disciplinas como alunos especiais, integrar grupos de estudo sobre diversos temas e também se inserirem como pesquisadores no PPGEd-SO. A UFSCar organizou, também, sob a demanda da diretora da ETEC, um curso de extensão sobre Pedagogia de Projetos exclusivamente para os docentes da ETEC.

Importante relatar que a ETEC Piedade, em 2009, foi parceira da UFSCar no Curso de Agroecologia, importante iniciativa da UFSCar junto ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que propõe e apoia projetos de educação para assentados e desenvolvimento das áreas de reforma agrária. O curso formou uma turma de assentados do MST para atuação como agrônomos com ênfase em agroecologia. A ETEC foi fundamental para a superação das dificuldades logísticas para realização do curso, em regime de alternância – os estudantes têm as atividades organizadas em tempo-escola e tempo-comunidade para atender as necessidades de seu trabalho em seus lotes de assentamento.

⁵⁷ Trata-se de um evento em que os professores preparam atividades que serão executadas ao longo da semana.

Não acabou ali o apoio da UFSCar junto à ETEC de Piedade. Resgato de meu diário de campo sobre a atuação na ETEC a presença de docentes da UFSCar junto a nossas ações.

Numa certa reunião de planejamento ou de formação numa das unidades do Centro Paula Souza, a ETEC de Piedade, ouvi o Professor Fabrício. Iniciou a fala tratando sobre projetos interdisciplinares. Aquilo parecia fácil, ou melhor, aquilo fazia sentido. Tentamos, em outro momento, construir um currículo integrado nessa unidade escolar, pensando na interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, porém, acabamos realizando partes no papel, pouquíssimo na prática. Talvez não conversamos muito, entre nós professores, sobre a “Prosa filosófica”, assim acabamos pensando muito diferente o mesmo assunto. Em outro momento, tive o prazer de participar da “Semana Paulo Freire”, outra vez na ETEC de Piedade. Houve um momento de conversa entre o professor Marcos Martins, os alunos e professores. Falou sobre autonomia, sobre escola, sobre conhecimento. (CAMARGO, 2016).

Esta aproximação da UFSCar com as escolas do entorno é fundamental, especialmente por sua postura dialógica, que atribui à atividade extensionista a ideia de comunicação sobre a qual refletia FREIRE.

Foram poucos momentos na carreira que tive conversas tão inspiradoras e transformadoras como essas na ETEC de Piedade. Não se cumpria ali um dia letivo ou uma enfadonha reunião pedagógica invasiva e bancária. Era um momento de diálogo respeitoso entre saberes diferentes que proporcionaram o desejo de mudança. Senti-me, naquele momento, no início de um processo de emancipação, desvelamento e superação e isso aumentou a vontade de voltar à Universidade.

A ETEC de Piedade é uma escola que, superando as inconsistências do espaço físico, propõe ênfase nos processos que acontecem nesse espaço. Não é perfeita, mas há busca da perfeição na forma como se estabelece o diálogo – essa pode ter sido a característica marcante da dona Neide, diretora da unidade desde os tempos de classe descentralizada, nos anos de transformação do espaço escolar. A premissa dela é “se comunique”, converse, não grite, escute, não só fale, não ofenda, não se ponha em privilégio por ser mais velho ou por ser docente. A ênfase da escola é no ato comunicacional.

4.3.1 Projeto Biblioteca Ativa – espaço de produção de comunicação

O Projeto Biblioteca Ativa, instituído pelo Governo do Estado de São Paulo pela pasta da Secretaria de Ciência e Tecnologia, funciona nas escolas em que os espaços dedicados à biblioteca encontravam-se fechados, “por não contarem com o profissional Analista de Suporte e Gestão – Bibliotecário” (ADMINISTRAÇÃO CENTRAL CGD / CETEC / URH - GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016, p.1)

Enquanto não há concurso público para a área, o Centro Paulo Souza, com intuito de preservar o acesso da comunidade escolar ao espaço da biblioteca, prevê a contratação de professores para atuarem como coordenadores e que possam “auxiliar na transformação de um espaço acessível e ativo no processo de busca e construção do saber” (Id.,2016, p. 1).

Submetemos, assim, um projeto que foi aprovado em agosto de 2016 (renovado em 2017) e que previa as seguintes atividades:

O projeto Biblioteca Ativa consistirá no funcionamento dos seguintes subprojetos: a) Grupos de Estudos, b) Oficina “Jornal ETECNews” e “Revista ETEC”, c) Subprojeto Vocabulando, d) “Prosa Filosófica” e) Radio Escola f) Atendimento Pedagógico e g) “Café com os Pais”. Pretende-se através dos subprojetos dar condições para a promoção cultural e construção do saber na escola, especificamente no espaço da biblioteca. Estimular a leitura, a reflexão coletiva e a pesquisa.

Os Grupos de Estudos pretendem dar condições para que os alunos desenvolvam a análise crítica da realidade social, das questões existenciais, das estruturas políticas, do trabalho e dos aspectos culturais contemporâneos através da leitura, escrita, debate e produção de conhecimento.

A Oficina “ETECNews e Revista ETEC” pretende por meio da produção audiovisual através da exibição de curtas, produção de vídeo-histórias, criação de roteiros, imagens das expressões culturais locais, afirmar a equidade e as identidades locais. Além disso, realizar a Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos por meio de pequenos documentários e/ou curtas-metragens, envolvendo os estudantes em pesquisas sobre hábitos saudáveis, levando-os a refletirem sobre os desafios locais.

Com o subprojeto Vocabulando, pretende-se continuar a envolver os integrantes da comunidade escolar e visitantes na tarefa lúdica de pesquisa de novas palavras, estimular a criatividade ilustrativa, e tornar público através da lousa que se localiza no corredor central da escola. Promover o aprimoramento e a ampliação do léxico da comunidade escolar, a partir da pesquisa sistemática de palavras, bem como de seus empregos e possibilidades semânticas.

O subprojeto Prosa Filosófica pretende dar continuidade na tarefa de elevação da concepção de mundo dos participantes do senso comum ao bom senso. Tornar comum a reflexão filosófica enquanto o aprender a pensar, expor o que se pensa e ouvir o que pensam. Desta forma, com a orientação reflexiva de pesquisadores acerca dos problemas que envolvem nossa vida e da busca em pesquisa bibliográfica diferentes tipos de respostas. O espaço da Prosa Filosófica é um privilegiado espaço público de diálogo e de integração dos cidadãos com a escola.

Através do Atendimento Pedagógico almeja-se orientar o corpo discente à pesquisa do acervo bibliográfico a partir das tarefas que os professores da escola atribuírem aos alunos, à leitura desinteressada e incentivar a criação de novos projetos de pesquisas.

O evento “Café com os Pais” objetiva estabelecer diálogos mensais com os pais, alunos e professores sobre os problemas e potencialidades acerca do ensino/aprendizagem. Pretende-se que os atores envolvidos, sendo eles: pais, professores, alunos e corpo gestor possam estabelecer diálogos para que se entenda a educação enquanto um trabalho coletivo e colaborativo entre seus atores, e ao mesmo tempo utilizar do acervo bibliográfico da biblioteca para referenciar teoricamente os encontros.

De modo geral, pretende-se contribuir para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, partindo da discussão e interpretação de textos que permitam uma orientação para o exercício da cidadania, observando “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, artigo 35, inciso III).

Inspiravam essas atividades especialmente o item III do Artigo 4º. do regimento do Centro Paula Souza:

Artigo 4º - As Etecs, escolas públicas e gratuitas, terão por finalidades:

I. capacitar o educando para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para sua inserção e progressão no trabalho e em estudos posteriores;

II. desenvolver no educando aptidões para a vida produtiva e social;

III. constituir-se em instituição de produção, difusão e transmissão cultural, científica, tecnológica e desportiva para a comunidade local ou regional (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2013, p.2)

Implantamos o espaço de produção de rádio e podcast nas dependências da escola e, quando as salas estavam em uso para outros projetos, utilizávamos a sala multiuso para fazer as gravações de vinhetas e produção de programação. Foram realizadas também algumas experiências de produção de rádio durante as aulas de Inglês.

Todos os estudantes foram convidados para o espaço da biblioteca, por meio de recados nas salas. Nossas atividades aconteciam às quintas-feiras a partir de 13h e este foi um dos fatores para a morosidade dos processos: uma turma saía às 13h50, outra às 15h30. Nossos encontros finalizavam às 17h devido ao horário do transporte estudantil. Descrevo e reflito aqui sucintamente sobre pontos que me impactaram enquanto simbólicos durante esses processos. Não é minha intenção ser simplista e nem salvacionista, mas trazer elementos positivos – sem com isso esquecer todos os momentos de crise. Preservaremos aqui os nomes dos participantes, nominando-os Estudante 1, Estudante 2 etc., quando houver necessidade.

Toda gravação da produção oral e das músicas foram feitas pelo “Audacity” por se tratar de um programa de edição de áudio gratuito, em software livre e com uma curva de aprendizagem mais rápida.

O primeiro programa da rádio foi produzido no início de dezembro de 2016 após ter conhecido o “Projeto Cala-boca já morreu” e estiveram presentes sete estudantes. Antes de iniciar a gravação dos programas, começamos compondo os temas ou a vinheta de abertura e fechamento. Baseados na música “Será” (Legião Urbana), compuseram a abertura que ficou como tema de todas as gravações da Rádio ETEC e do Etecast (produções de podcast).

Empolgados com o projeto, principalmente por ser um espaço também ligado à música, alguns estudantes gravaram as vozes em cima da música de fundo, ou playback⁵⁸, e também com a letra para a música do encerramento. Pudemos conhecer dois talentos musicais acima da média - gravar “de primeira” em estúdio, como se diz no jargão musical, é para poucos. Após a produção das vinhetas de entrada e de fechamento, gravamos nosso primeiro programa com o título “Relacionamentos” além de uma trilha sonora gravada por dois outros estudantes, que ia ao ar durante o intervalo matutino, das 9h30 às 9h50 e o intervalo entre os períodos matutino e vespertino, das 12h00 às 13h00.

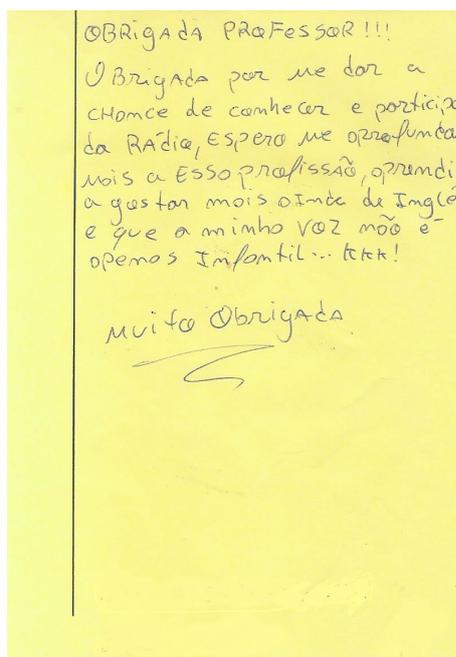
⁵⁸ Podemos chamar de

No intervalo da hora do almoço, correu tudo bem e nos outros dias também, porém com uma novidade. Pude conhecer dois grandes talentos musicais numa atividade ocorrida no dia 12/10/2016, “Dia do Idosos”. Dois estudantes apresentaram-se cantando a música “Vejo enfim a luz brilhar”. Assim que terminaram, convidei-os para fazermos uma gravação de “brincadeira” para a programação da rádio. Eles aceitaram e começamos a gravar, tendo um resultado muito positivo. Nas programações seguintes da rádio, os alunos da escola, professores, funcionários puderam ouvir o talento desses jovens. (CAMARGO, 2016).

Já no início das nossas atividades, pude experienciar uma das possibilidades da prática educacional: a descoberta de talentos. Outras viriam depois, com a participação nos artefatos técnicos, especialmente.

Em uma conversa com a coordenação pedagógica sobre a experiência do processo de produção de rádio, comentei sobre a Estudante 1, cuja postura “desligada” em sala não passava despercebida dos professores e que, durante as produções de rádio, entretanto, era presente, propositiva e colaborativa. Um bilhete que ela me entregou no dia dos professores traduz o prazer de ter participado da atividade:

Figura 2 – Bilhete



Obrigado professor!!!

Obrigado por me dar a chance de conhecer e participar da Rádio, espero me aprofundar mais a essa profissão, aprendi a gostar mais ainda de inglês e que a minha voz não é apenas infantil . . . kkk!

Muito obrigada

Outra materialização daquilo que havia lido e observado se dava e agora o proponente e mediador da atividade era eu. A questão do prazer enquanto sentimento que dá significado ao aprendizado, o reconhecimento de si e de sua voz enquanto parte de sua identidade, a

mudança de postura da estudante, tudo isso me convencia das possibilidades daquilo que estava experienciando e do quanto aprendia.

Produzir comunicação com os alunos foi a melhor forma que encontrei para aprender com o outro, em pé de igualdade, mesmo o ambiente subentendo hierarquia (CAMARGO, 2016).

Após essa produção fizemos trabalhos com vídeos. A proposta era redesenhar os vídeos, buscando, nas letras, outras significações para a música escolhida. Quanto mais adverso o conteúdo, mais interessante seria. Não obstante, a preocupação não era mais no produto e sim no processo de produção. Já estava mais familiarizado com os processos de produção de comunicação vividos e experienciados no CBJM. O resultado dessa atividade apareceu nas autoavaliações dos alunos.

A Estudante 9 não era uma aluna presente, muitas vezes chegava atrasada e saía da aula por algum motivo. Percebia que a relação comigo não era das melhores, pois eu a havia chamado para conversarmos em relação a esse problema. A resposta faz parte do acervo de reclamações guardadas pelo coordenador. Fui chamado por ele e confesso que tomei a reclamação com estranheza. Li o que fora dito e repensei numa forma de aproximação. Quando elaboraram a coreografia para o vídeo e fizeram a produção, tão logo percebi que o clima seria outro e que nossas rugas já haviam sido superadas (CAMARGO, 2018).

Mais importante do que vivenciar as experiências na produção de comunicação na ETEC de Piedade, foi perceber que os estudantes também perceberam a valia de educar e se educar em uma educação com ênfase nos processos.

Estudante 4 por fim apareceu. Descreveu o processo do ano todo com uma linguagem muito apropriada. Apontou as diferenças metodológicas que ocorreram nas aulas, fez referência aos problemas de comunicação que tivemos de forma sutil. Ao final do texto, aponta que o estudo se tornou agradável e instigante, o que, de fato, como professor tenho de concordar com. (CAMARGO, 2018).

O último ponto que gostaria de destacar nesse final de capítulo foi a entrevista com Estudante 10, um dos participantes mais ativos no podcast. Foi o único que participou de todos os processos da produção de rádio. Percebeu ganhos muito importantes para a própria postura nas outras aulas.

Esses programas que temos nesse ano como o sarau, o cineclube aproximam mais os laços entre professor e aluno e com certeza a rádio. Podia ser algo que poderia seguir mais para frente, algo que eu me encontrasse, talvez para minha carreira futura⁵⁹

Ao ser questionado sobre a rádio, levantou pontos que eu gostaria de ouvir e de fato ouvi. Colocou o processo de produção como um momento de dedicação e de estranheza, mas que,

⁵⁹ Transcrição deste autor de gravações de arquivo pessoal

com o tempo e com os programas isso ia se depurando e emergindo uma apropriação do ato comunicativo.

Estudante 10: Bom... o primeiro programa tava meio nervoso, né? Eu pausava muito, ficava pensando muito. No último programa todos nós já estávamos mais afiados, a gente já tinha um pensamento mais rápido para falar, já montava o nosso argumento sobre aquele tema mesmo sendo temas “nerds” o que a gente mais fez.

Ressaltou, igualmente, a produção coletiva, ou seja: sem “autoridades”:

Estudante 10: Os temas que a gente escolhia era em conjunto. Nunca senti pressão dos meus colegas de rádio e do professor presente.

Anotei em meu caderno de campo:

Houve muitos ganhos na implantação da “Rádio ETEC” e também na produção do “Podcast ETEC Piedade”. Esses alunos ficavam além da carga de oito horas diárias para produzir cultura, ouvir a própria voz e gostar do que ouviu. Emitir opinião, colaborar com a aprendizagem do outro. O outro, não mais objeto da ação passou a ser também sujeito. Estudantes que apenas frequentavam as aulas, ficaram mais interessadas no contexto escolar. Sentiram-se parte da escola e não apenas repositório de conhecimentos. Esses alunos se perceberam no mundo e com o mundo produziram, criaram e se reinventaram. (CAMARGO, 2017).

Trouxe aqui, de maneira sucinta, algumas falas de estudantes que produziram comunicação nos espaços da ETEC. Ao reunir esse material relembro a pergunta do projeto elaborado para o mestrado: é possível produzir comunicação em espaços como esses para melhorar a proficiência em Língua Portuguesa? A resposta se mostrou positiva, mas os caminhos percorridos e os entendimentos sobre o que seria essa comunicação e seus verdadeiros objetivos foram bastante diferentes daquela perspectiva do projeto. Portanto, não é a partir de perguntas ou hipóteses que passo às minhas considerações finais, mas a partir das alternativas por mim descobertas como significativas durante esses caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever o arremate das considerações sobre o vivido durante este tempo de mestrado me provoca a retomar conceitos de ROLNIK aqui já citados como “estados inéditos” e “marcas”. Ao ingressar no programa, já havia acumulado muitas marcas do “ser professor”, algumas delas já acomodadas o suficiente para não serem de fácil revelação. Os espaços, as pessoas, as vivências e as reflexões oportunizadas nestes dois anos foram produzindo marcas novas no “ser professor”.

As dificuldades da carreira docente muitas vezes produzem em nós estados de anestesia, atrás dos quais nos escondemos e mantemos a imagem que temos de nós mesmos, do outro e dos contextos. Assim, é mais simples olhar para essas dificuldades como circunstâncias provocadas pelo Estado, pelo sistema, pelos superiores, pelos pares, pelo sindicato, pelos estudantes. Evidentemente reconheço que a situação docente no país é fruto de vários desses contextos e fatores e não do professor isoladamente, mas entendo a necessidade de participarmos do resgate da nossa profissão de maneira política, criativa e entusiasmada. E para isso é preciso vivenciar estados inéditos que nos resgatem da anestesia e produzam marcas provocativas que podem vir de diversas circunstâncias.

Uma delas, sem dúvida, é a possibilidade da formação continuada dentro do espaço de trabalho, baseada em leituras e produção acadêmica, grupos de estudo, círculos de leitura, parcerias com Universidades. Esta é uma luta que deve ser inserida nas lutas sindicais junto às redes de ensino, juntamente com a luta salarial, da redução da jornada de trabalho em sala de aula e o incentivo para formação em pós-graduação com bolsas de estudos. Na UFSCar, por exemplo, nos cursos de formação para o mestrado as aulas ocorrem nos períodos matutinos e vespertinos: poucos conseguem tempo, trabalhando em mais de uma escola, em mais de uma rede, em mais de uma cidade.

Este reconhecimento de nossa condição de trabalhadores é essencial para nossas relações docentes – um entendimento que define as relações humanas e permite entender os processos de opressão de um ser humano sobre o outro. Alojjar o opressor pode ser a grande eficácia da manipulação e do messianismo educacional, por isso, precisa ser objeto de muita reflexão e observação sobre nós mesmos.

Colocar em perspectiva e alinhar essa nossa luta a uma luta maior pela Educação no Brasil – pública, laica, universal e de qualidade – também nos torna profissionais que reconhecem a inserção no sistema e a importância das ações políticas e de Estado em nosso cotidiano na escola.

Para além das condições objetivas de trabalho, as subjetividades construídas durante e no exercício da profissão são determinantes da nossa atuação. Destaco aqui três adjetivos necessários para a nossa prática: prazerosa, amorosa e emancipadora.

Prazerosa no sentido de estar ligada aos nossos pulsos de vida, à produção de ambiências e

experiências que possam também ser prazerosas para os outros com os quais estamos envolvidos – e aqui está ligado o ato criador e não reprodutor de orientações sem significado. Amorosa no sentido do diálogo amoroso que incita a dialogicidade com respeito ao outro e com a transformação do espaço - uma concepção que nos torna “ser mais”. E emancipadora de nós mesmos, do outro e do coletivo, entendendo que a predominância do poder discursar está ligada aos espaços de poder.

Encontrei, na produção coletiva de comunicação, a possibilidade de invenção de espaços que podem proporcionar práticas prazerosas, amorosas e emancipadoras por meio da constituição do sentido de autonomia. Não quero dizer com isso que “conheci a salvação” ou ainda que os processos desse tipo de produção são “tudo flores”. Mas as potencialidades da Educomunicação abriram novas perspectivas para a atuação de um professor que acumulava angústias.

O direito de produzir comunicação é, ao mesmo tempo, inalienável e inerente ao ser humano, compondo sua natureza e, ao exercer o direito “dizer”, “dizer-se”. Essa palavra quando dita, emana o ser em sonoridade, fazendo não mais ouvir apenas aquela voz interna, mas se admirar com o que está sendo dito por ele e o retorno aos ouvidos que ocorre quando ele e os outros, a quem se destina a mensagem, também a ouvem – incluindo aqui, ele próprio como ouvinte de suas próprias palavras. A preocupação com a variedade linguística que se estabelecerá na construção e no processo de fazer comunicação, transpõe, por meio das palavras, quem somos, nossos sotaques, as formas de ver o mundo diante da nossa relação com ele e no ambiente em que estamos.

Um outro viés da produção de comunicação é a utilização significativa das novas tecnologias. Muitas vezes não sabemos o que fazer com esses aparatos tecnológicos, tão facilmente apropriados pelos estudantes e somos tentados até a proibir o seu uso. Evidente que aproveitar do barateamento das tecnologias comunicacionais e todo seu aparato instrumental não é suficiente para proporcionar espaço para o desvelamento e a compreensão da nossa história com o mundo - a questão não está na tecnologia e sim no processo, no que se faz com ela.

Produzir comunicação nessa perspectiva é também uma forma de aprendemos com mais verdade as relações, os discursos rudes da opressão, de discutir conceitos cristalizados de uma maneira desveladora, de dizer o que está guardado, inquirir e aprender a ser gente e cidadão.

A Educomunicação é a relação de maturação das relações humanas.

REFERÊNCIAS

- ADMINISTRAÇÃO CENTRAL CGD / CETEC / URH - GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Ofício Conjunto nº 005/2016 – Núcleo de Biblioteca - CGD / CETEC / URH - Continuação do projeto BIBLIOTECA ATIVA no ano de 2017. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/nk5dfW>>. Acesso em: 08/12/2017.
- DESCARTES, R. **Descartes**: Discurso sobre o Método e Princípios da Filosofia. [S.l.]: Levoir, Marketing e Conteúdos Multimídia SA, 2010.
- DUARTE, F. Using Autoethnography in the scholarship of teaching and learning: reflexive practice from “the other side of the mirror”. **International Journal for the scholarship of teaching and learning**, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/7ZdA39>>.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GABATZ, C. O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A CRIMINALIZAÇÃO IDEOLÓGICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 104, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/ECnnCG>>. Acesso em: 20/12/2018.
- GÓIS, F. **Congresso em foco - Respeitando as diferenças**. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/RJxDeP>>. Acesso em: 20/01/2017.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO / EMPLASA - EMPRESA PAULISTA DE PLANEJAMENTO METROPOLITANO. **Região Metropolitana de Sorocaba**. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/kSCiCv>>. Acesso em: 04/08/2017.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **CONSELHO DELIBERATIVO Deliberação CEETEPS Nº 003, de 18-7-2013**, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/iM5iwr>>. Acesso em: 14/08/2018.
- KAPLÚN, M. **El comunicador popular**. 1ª. ed. Buenos Aires: Lumen-humanitas, 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/rKGnDK>>. Acesso em: 10/08/2018.
- KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)**. La Habana : Editorial: Editorial Caminos, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/PoLZg2>>. Acesso em: 10/16/2016.
- LIMA, G. L. **Educação pelos meios de comunicação ou produção coletiva de comunicação na perspectiva da Educomunicação**. São Paulo: Instituto GENS de Educação e Cultura, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/dc6bpb>>. Acesso em: 29/04/2016.
- LOPES, R. A. **Semear-se (em) um campo de dilemas**: uma autoetnografia de um professor de educação física principiante na zona rural de Ivoti/RS. 2012. Dissertação (Mestrado) — Unisinos. Disponível em: <<https://goo.gl/EwKxKk>>. Acesso em: 26/06/2017.

- MEDITSCH, E.; BETTI, J. G. Mario Kaplún: teoria e técnica radiofônica a serviço da emancipação latinoamericana. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Natal, 09 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/RkjWZY>>. Acesso em: 09/07/2018.
- OLIVEIRA, E. Projeto Político-Pedagógico. **InfoEscola: Navegando e Aprendendo**, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/NFcYS9>>. Acesso em: 12/08/2018.
- PIEIDADE, E. de. Plano Plurianual de Gestão 2018 - 2022. 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/K5AWGJ>>. Acesso em: 08/08/2018.
- RAMOS, M. C. Comunicação, Direitos Sociais e Políticas Públicas. **ANDI - Comunicação e Direitos**, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/5JL4W1>>. Acesso em: 17/05/2016.
- ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUCSP**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241 – 251, fev./set. 1993. Disponível em: <<https://goo.gl/52NJJk>>. Acesso em: 17/09/2016.
- ROLNIK, S. “Fale com ele” ou como tratar o corpo vibrátil em coma. **Conferência proferida nos simpósios: Corpo, Arte e Clínica (UFRGS, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional)**, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/YQS92m>>. Acesso em: 26/06/2017.
- ROVIDA, M. Educomunicação, uma prática social: entrevista com Ismar de Oliveira Soares. **Revista de Estudos Universitários – REU**, v. 43, n. 2, p. 387 – 397, 12 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/kyJTvb>>. Acesso em: 10/01/2018.
- SCRIBANO, A.; SENA, A. D. Construcción de conocimiento en latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. **Cinta de moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales**, Santiago, n. 34, p. 1 – 15, Março 2009. ISSN 0717-554X. Disponível em: <<https://goo.gl/cK8Tcx>>. Acesso em: 07/10/2018.
- SHIMODA, A. **Etec de Piedade**. Piedade, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/66eQX8>>. Acesso em: 08/08/2018.
- SOARES, D. **Educomunicação - o que é isto**. São Paulo: Instituto GENS de Educação e Cultura, 2015.
- SOARES, I. de O. O perfil do educador. **Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/CPBt1P>>. Acesso em: 10/07/2016.
- SOARES, I. de O. Mas, afinal, o que é educação? **Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/yJxuoQ>>. Acesso em: 23/12/2016.
- SOARES, I. de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação ; contribuições para a Reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. de O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (Org.) Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/MLrXXp>>. Acesso em: 09/07/2018.

UFSCAR CAMPUS SOROCABA. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/NefCW6>>. Acesso em: 04/08/2018.

UFSCAR CAMPUS SOROCABA. **Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar**. 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/w9Bjuz>>. Acesso em: 04/08/2018.

UFSCAR-SO. **Sorocaba Ufscar**. 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/iwy8HU>>. Acesso em: 04/08/2018.