

Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Informação e Comunicação  
Programa de Pós-Graduação em Comunicação

Mariana do Vale Moura

**HOJE É DIA DE FANZINE:**  
Olhares para a educomunicação, formação docente e cidadania

Goiânia  
2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS  
DE TESES E  
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**     **Dissertação**     **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

Nome completo do autor: Mariana do Vale Moura

Título do trabalho: Hoje é dia de fanzine: olhares para a educomunicação, formação docente e cidadania.

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  **SIM**     **NÃO**<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 28 / 06 / 2017

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

<sup>2</sup>A assinatura deve ser escaneada.

Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Informação e Comunicação  
Programa de Pós-Graduação em Comunicação

Mariana do Vale Moura

**HOJE É DIA DE FANZINE:**  
Olhares para a educomunicação, formação docente e cidadania

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação sob a orientação do Prof. Dr. João de Melo Maricato

Área de Concentração: Comunicação, Cultura e Cidadania.

Linha de Pesquisa: Mídia e Cidadania

Orientador: João de Melo Maricato

Goiânia  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Moura, Mariana do Vale

Hoje é dia de fanzine: olhares para a educomunicação, formação docente e cidadania [manuscrito] / Mariana do Vale Moura. - 2017. CXLII, 141 f.

Orientador: Prof. Dr. João de Melo Maricato.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Informação e Comunicação (FIC), Programa de Pós Graduação em Comunicação, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui fotografias.

1. educomunicação. 2. formação docente. 3. cidadania. 4. fanzine. I. Maricato, João de Melo, orient. II. Título.

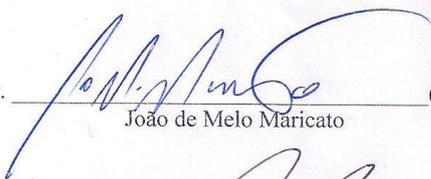
CDU 007



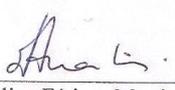
ATA 13/2017

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Aos vinte e dois dias do mês de junho do ano de dois mil e dezessete, a partir das quatorze horas, na Sala 07 da Faculdade de Informação e Comunicação, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação de Mestrado de MARIANA DO VALE MOURA, intitulada **“Hoje é dia de fanzine: olhares para educomunicação, formação docente e cidadania”**. A banca examinadora foi composta pelos professores doutores João de Melo Maricato (orientador/FIC/UFG), Luciene de Oliveira Dias (FIC/UFG) e Alice Fátima Martins (PPGACV/FAV/UFG). Após a arguição, os membros da banca se reuniram em sessão secreta para concluir a avaliação e definir o parecer final da dissertação, que foi APROVADA. Por fim, lavrou-se a presente ata, que segue assinada pelo Presidente e pelos demais membros da banca.

Prof. Dr.  (Presidente)  
João de Melo Maricato

Profª. Dra.   
Luciene de Oliveira Dias

Profª. Dra.   
Alice Fátima Martins

Para Braddock e vó Maria.

## AGRADECIMENTOS

À Deus e Nossa Senhora por todo o amor, força e esperança que fizeram com que esse trabalho existisse.

À FIC, ao PPGCom e a todos os professores e professoras do programa por todo conhecimento compartilhado. Obrigada Tessa e Annelise por fazerem parte desse processo e me ajudarem tão prontamente sempre.

À Capes pelo apoio e por tornar essa pesquisa um trabalho.

Obrigada Prof. João Maricato, meu orientador, por toda a orientação, paciência e abertura em aceitar as minhas ideias e loucuras.

Obrigada Rafael por ser meu companheiro incansável e fiel. Obrigada por cada minuto em que você cuidou de mim, teve paciência e perseverança, e me deu forças para continuar. Obrigada por seu amor, por ser meu amor, por tornar o meu mundo melhor.

Obrigada Neto e Regina, sem vocês essa dissertação não existiria. Todos os encontros, conversas pela internet, e todos os conselhos foram essenciais para me guiar nesse caminho. Vocês foram incríveis por tanta generosidade, acolhimento e compartilhamento de esperança.

Obrigada prof. Solange por mostrar caminhos, abrir portas e literalmente por ser um sol nessa pesquisa.

Obrigada prof. Luciene e prof. Alice por tantos conselhos, por tanto carinho e por cuidarem dessa pesquisa como se fosse de vocês.

Obrigada Suely, mãe, por ser tão presente, por me apoiar em todos os momentos, amar e cuidar tão bem. Obrigada Ronan, pai, por todas as orações e conselhos, por todo amor.

Obrigada Nina, Nan, Dani, Bibi, Malu, José, Maria José, Paulo Rapadura, Bárbara e Mariana por toda a confiança e certeza de um amor divertido e constante.

Obrigada João Daniell pela amizade certa, pelas conversas sérias, pelas conversas fiadas, lanches descontraídos e toda a alegria.

Obrigada Brunna por ser a melhor amiga da vida e estar sempre ao meu lado.

Obrigada Mirela pelos momentos de descontração, de suspensão do mundo e por seu talento fotográfico.

Obrigada Alice e Jota, meus queridos amigos, por compartilharem tanta sabedoria e carinho comigo e com o Rafael.

Obrigada Lisbeth Oliveira, Ana Rita Vidica, Luciene Dias, Marcelo Costa, Lara Satler, Niltinho, Solange Magalhães e Ruth Souza por serem as melhores professoras e professores que tive nessa vida e, principalmente, por me mostrarem que existem outras formas de ver o mundo da comunicação, o mundo da educação e o mundo da vida.

Obrigada Thor e Aisha pela companhia sempre presente e o amor que não cobra nada além de muito carinho.

Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha  
É preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida

**Maria Maria**  
**Milton Nascimento**

## **RESUMO**

A presente dissertação propõe uma reflexão em torno à relação entre educomunicação, formação docente e cidadania. A pesquisa questiona se uma prática educacional pode ser usada como recurso pedagógico, para refletir como seria a utilização do fanzine especificamente. Logo em seguida, pretende-se investigar em que termos e quais resultados podem ser alcançados quando o fanzine é utilizado no curso de formação de professoras e professores. A partir disso, o objetivo geral é fazer uma análise e compreender as potencialidades de uma prática educacional na perspectiva da formação docente com vistas à promoção da cidadania. São referenciados autores predominantemente da América Latina para construir a rede teórica que dá sustentação para a compreensão dos conceitos centrais da pesquisa: educomunicação, comunicação, educação, formação docente, estratégias de ensinagem e cidadania. Assume-se uma pesquisa de abordagem qualitativa que se baseia no tipo de pesquisa “estudo de caso” para investigar como o fanzine, visto enquanto prática educacional, é utilizado em sala de aula na mediação de processos de emancipação e autonomia de alunas e alunos. Enquanto técnicas de coleta do estudo de caso foram utilizadas a entrevista e a análise documental: foram analisadas a transcrição da entrevista, os fanzines produzidos pelas alunas e alunos e o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, gerando assim uma triangulação de dados. Os principais resultados e conclusões alcançados por meio da investigação teórica e empírica foram sintetizados a partir de cinco termos necessários para que o fanzine consiga mediar os processos de emancipação e autonomia de sujeitos. Esses termos são: 1) “fanzine enquanto ferramenta de uma concepção crítica da educação”; 2) “fanzine como forma de expressão”; 3) “comunicação e educação conectados pela cidadania”; 4) “fanzine enquanto prática educacional”; 5) “esperança”.

**PALAVRAS-CHAVE:** educomunicação; formação docente; cidadania; fanzine.

## **ABSTRACT**

This dissertation proposes a reflection on the relationship between educommunication, teacher education and citizenship. The research questions whether an educommunication practice can be used as a pedagogical resource to reflect how the use of fanzine would be specifically. After that there is the investigation of what terms and what results can be achieved when the fanzine is used in the teacher education course. From this, the general objective is to make an analysis and to understand the potentialities of an educommunicative practice in the perspective of teacher education with a view to the promotion of citizenship. Authors are predominantly referenced in Latin America to build the theoretical network that supports the understanding of the central concepts of research: educommunication, communication, education, teacher training, teaching strategies and citizenship. It is assumed that a qualitative research based on the "case study" type of research to investigate how the fanzine, seen as an educommunication practice, is used in the classroom in the mediation of processes of emancipation and autonomy of students. The interviews and documentary analysis were used as techniques for the collection of the case study; The transcription of the interview, the fanzines produced by students and the Political-Pedagogical Project of the Pedagogical Course (PPC) were analyzed, thus generating a triangulation of data. The main results and conclusions reached through theoretical and empirical research were synthesized from five terms necessary for the fanzine to be able to mediate the processes of emancipation and autonomy of subjects. These terms are: 1) "fanzine as a tool of a critical conception of education"; 2) "fanzine as a form of expression"; 3) "communication and education connected by citizenship"; 4) "fanzine as educommunicative practice"; 5) "hope".

**KEYWORDS:** educommunication; teacher education; citizenship; fanzine.

## Sumário

<b>PRÓLOGO .....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO AO COMEÇO DOS OUTROS COMEÇOS .....</b>	<b>15</b>
<b>1. PERCURSO METODOLÓGICO: IDAS E VINDAS .....</b>	<b>21</b>
1.1. Do projeto de pesquisa à dissertação .....	21
1.2. Estudo de Caso.....	26
1.2.1. Entrevista.....	31
1.2.2. Análise documental .....	33
<b>2. OLHARES PARA A EDUCOMUNICAÇÃO .....</b>	<b>35</b>
2.1. Contextualização do conceito educomunicação.....	35
2.2. Educomunicação, comunicação e a questão da interface.....	41
2.3. Entrelaces entre a educomunicação e a educação .....	47
2.4. Implicações para a cidadania .....	51
2.5. Fanzine? .....	54
<b>3. A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>59</b>
3.1. Contextualizando o ser e o estar no mundo das ciências: paradigma dominante e emergente .....	59
3.2. Epistemologias da prática e da práxis: por uma compreensão de mundo.....	65
3.3. Formação de professoras e professores.....	69
3.4. Cidadania, caminhos para conexão .....	75
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: HOJE É DIA DE FANZINE! .....</b>	<b>80</b>
4.1. O furacão “Sol” .....	80
4.2. Categoria 1: formas e características.....	82
4.3. Categoria 2: potenciais da comunicação .....	89
4.4. Categoria 3: o fanzine enquanto estratégia de ensinagem .....	95
4.5. Categoria 4: intencionalidade pedagógica .....	99
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE O COMEÇO DO FIM OU O FIM DO COMEÇO .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE 1. QUESTÕES DA ENTREVISTA - PROFA. SOLANGE MARTINS OLIVEIRA MAGALHÃES .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO 1. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>117</b>

## Prólogo

**Estou só e não resisto, muito tenho pra falar...**

(Travessia, Milton Nascimento)

Antes da primeira palavra escrita, ou antes, da palavra oral, sempre há um sentimento, um gesto, uma vivência, uma teoria, uma prática, que nos motiva a escrever, a falar. A proposta desse capítulo é dizer algo que é anterior a essa dissertação, mas que está diretamente ligado aos porquês e às intenções da criação desta pesquisa. Senti a necessidade de contar de onde e como surgiu esse “algo”. Ou seja, o meu lugar de fala, o meu lugar de partida, o que me faz acreditar nas palavras que escrevo e principalmente o que me fez acreditar que o mestrado pode ser uma potência de transformação individual e coletiva. Como disse Milton Nascimento “tenho muito para falar”.

Para tanto, me permito, nesse momento, a ousadia de quebrar o protocolo da escrita científica para falar de mim e do que sou em uma tentativa de deixar transparente a intenção do que tenho para dizer. Essa ousadia foi proporcionada pela leitura de duas autoras: Bell Hooks, de quem falarei um pouco mais à frente; e pela leitura da autora Maria Isabel da Cunha, que também dentro de uma perspectiva contra hegemônica, me contou que uma “narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1998, p. 39).

Eu faço essa proposição de contar a minha história para transformar minha realidade, gerar reflexão, autoconhecimento, como se eu estivesse criando a epistemologia da minha vida, tentando entender o “porquê” e, principalmente, o “como” devo guiar meu caminho, isso tudo para tentar alcançar o que a autora nos propõe ao dizer que:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando sua própria existência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória (CUNHA, 1998, p. 39-40)

Por acreditar nessas e em outras palavras ditas por Cunha, me permiti compartilhar um pouco do meu percurso: sou Mariana; mulher; branca; goianiense; meu nome Mariana foi escolhido por causa de Maria e Santa Ana; casada com um professor; filha de um pai piadista que sempre tem uma boa estória para contar; filha de uma mãe mais forte que um leão, que dá

conta de tudo; meu avô materno era baiano, minha avó materna era mineira; o paterno era paulista e a avó paterna goiana, só conheci a mineira – Maria, que não se lembrava muito bem das coisas do passado e nem das coisas do presente. Minha vó, que era dura consigo e com a vida, precisou passar por uma doença muito triste, o Alzheimer, para amolecer o coração e mostrar para todos o quanto os amava. Durante a escrita da dissertação ela virou passarinho e distribui seu amor pelo céu. Tenho uma irmã, um irmão, quatro sobrinhos, e três cachorros.

Meu pai estudou até o ensino fundamental e minha mãe terminou o ensino médio. Eles sempre incentivaram os meus estudos, mesmo, talvez, sem entender a importância e consequências da educação na minha vida. Do jardim de infância ao ensino médio estudei em escolas públicas. Consegui entrar em uma universidade federal, um sonho que parecia inalcançável, e me formei em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda. Ao cursar Publicidade percebi que a educação que tive foi deficitária e, ainda assim eu consegui tirar boas notas e me formar tranquilamente. Minha autoestima sempre foi baixa em relação aos estudos, como se não tivesse “capacidade” para “ser alguém na vida”.

Na graduação tive contato com professoras e professores que me mostraram outra forma de se fazer e pensar a comunicação a partir da educomunicação e da comunicação comunitária, e nesse ínterim me dei conta do quão privilegiada eu era por estar em universidade pública e como isso tinha transformado minha vida e alargado o meu horizonte. Com isso, fiz a constatação que a educação era uma grande ferramenta de transformação e que era o meu desejo estudá-la. Iniciei o mestrado e, ao mesmo tempo, comecei uma nova graduação em Pedagogia.

Enfrentar uma outra universidade não é fácil: tinha me esquecido o quanto é difícil fazer trabalhos em grupo, principalmente quando acabo fazendo tudo sozinha; assistir aulas que não tenho aparente interesse; estudar em um curso noturno é bem complicado, quando o relógio mostra 21:30h e já não aguento mais de cansaço; entre muitas outras coisas. Mas, em compensação descobri nos trabalhos de grupo uma hora boa para fazer amizades, e salvar alguma amiga que não conseguiu fazer o trabalho a tempo; descobri que mesmo quando não tenho muito interesse em uma aula, logo depois estou usando o que aprendi nessa dissertação; que estudar em um curso noturno e ver que o esforço dos meus colegas para estar ali depois de um longo dia de trabalho me faz ter força para continuar; e, principalmente, descobri que esse era o meu caminho. Estudar Pedagogia me fez ter certeza do meu caminho. Ter certeza de que o meu futuro era ser professora e minha vontade é estudar esse infinito particular que é a educação.

No mestrado aprendi com a professora Luciene que todo mundo precisa saber do lugar que se fala para entender o porquê de se falar – isso me tocou, me fez refletir. E foi nesse contexto que surgiu a ideia de abrir esse texto dessa forma e que foi encorajado pela pensadora Bell Hooks (2013) que ao refletir sobre as dores e lutas de mulheres encontra na teoria uma forma de libertação. Nós precisamos falar, precisamos assumir quem nós somos para ter voz. Para a autora “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (HOOKS, 2013, p. 86).

Portanto, o intuito desse texto é dirigir um esforço para que a teorização possa ser libertadora para mim. E para que isso aconteça foi preciso me dar conta de que

Pela palavra, unimos as dimensões tão buscadas da ação-reflexão sendo, portanto, necessário que entendamos nossos anseios para, a partir daí, caminharmos no processo de transformação do mundo. Primeiro ousamos nos conhecer e, na medida em que nos conhecemos, conhecemos também os nossos outros (DIAS, 2014, p. 329)

Dei-me conta de que a educação que vivi - mesmo dentro de um paradigma dominante, seguindo os ideais de uma escola tradicional, na qual há a transmissão de conhecimento - tinha transformado minha vida. Ao estudar mais sobre educação fico imaginando a potência de transformação e emancipação que a educação carrega em si. Essa potência de transformação que é a chave da educação. Que é o caminho de esperança para mundos melhores.

## **Introdução ao começo dos outros começos**

O prólogo foi o primeiro começo, uma introdução daquilo que aconteceu na minha vida pessoal e na minha trajetória escolar, para chegar a forma e ao conteúdo que essa dissertação assume na sua versão final. Essa introdução em conjunto com o próximo capítulo, portanto, delimitam o começo dos outros começos pelos quais vivi. Começo que fala dos porquês e das escolhas acadêmicas que foram feitas durante toda a trajetória da pesquisa desde o projeto de pesquisa até a escrita da dissertação.

Antes desses porquês há um aspecto especial, primordial, que dá sentido para tudo que acredito e para tudo que essa dissertação se propõe a refletir: a esperança! Enquanto conceito e enquanto forma de enxergar o mundo.

Com base no inacabamento, nasce o problema da esperança e da desesperança. Podemos fazer dele o objeto da nossa reflexão. Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança. Uma educação sem esperança não é educação (FREIRE, 2014, p. 37)

Acreditar que não há educação sem esperança é assumir as dificuldades encontradas pelo caminho e revertê-las em fé para conseguir continuar. Ter fé significa acreditar que a educação pode ser ferramenta de mudança pessoal e de transformação social. Ter fé significa ter esperança, mesmo em momentos de desesperança. E o ponto de partida dessa dissertação é a esperança na educação, é a esperança na comunicação.

A realidade educacional do nosso país é diversa e perpassa por muitos elementos que são externos a própria educação. Um desses elementos é o contexto político e econômico no qual estamos inseridos. Apesar de não ser o meu foco e fugir do escopo dessa pesquisa não posso deixar de mencionar que o processo de escrita da dissertação foi concomitante à um momento conturbado de mudança da educação brasileira com a instituição da Medida Provisória nº 746 de 2016 que altera e reforma o Ensino Médio. Essa reforma a meu ver só dará chances para um maior sucateamento da educação e perda da formação de sujeitos. E a cito aqui porque se tornou um grande indício para não perdemos a esperança e lutarmos pela educação.

Porém, a esperança tem que ser acompanhada de ações, da procura de caminhos que ajudará a lutar pela educação. A busca dessa dissertação é justamente essa: pensar um caminho teórico e prático para lidar com os desafios da educação por meio da reflexão da formação docente entremeada à comunicação, mais especificamente, à educomunicação. A

minha intenção não é encontrar respostas definitivas, mas tentar procurar formas para pensar a questão da educação na formação docente por meio da comunicação, buscando uma educação emancipatória e uma comunicação emancipatória.

Para tanto, vou fazer um percurso que envolve a problematização teórica dos conceitos de educomunicação, comunicação, formação docente, educação, processos de ensinagem e cidadania para pensar como esses conceitos estão articulados, entremeados e como se relacionam com a prática educacional, como por exemplo a utilização do fanzine em sala de aula, a partir de um estudo de caso realizado no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). O estudo de caso relata os processos de ensino-aprendizagem realizados por um meio de comunicação alternativa, o fanzine, mediados pela Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães em duas diferentes disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia da UFG. A escolha desse recorte não se deu de forma aleatória. Eu passei por três diferentes experiências com a utilização do fanzine em contextos de sala-de-aula.

A primeira vez foi no meu estágio docência com alunas e alunos da graduação em uma disciplina de núcleo livre na UFG. A segunda experiência que tive com fanzine foi com alunas e alunos da pós-graduação em uma disciplina da Faculdade de Educação/ UFG, em uma aula que eu e mais dois amigos, Neto e Regina, ministramos como parte das atividades da disciplina. A terceira experiência foi determinante para definir os rumos que essa dissertação seguiu, foi realizada em uma escola pública de Goiânia com alunas e alunos do ensino médio. Essa terceira experiência não foi bem-sucedida, o que foi um fator complicador para a minha pesquisa de mestrado, porque ela seria o campo de trabalho. Mais à frente, no capítulo 1, explicarei melhor o que levou a essa mudança de campo de pesquisa.

Vale ressaltar, nesse momento, é que apesar de ter tido apenas três experiências com fanzine eu consegui enxergar as potencialidades de uma prática educacional em sala-de-aula. Essas potencialidades envolvem a possibilidade de mediar os processos de emancipação e conscientização de sujeitos. Por isso surgiu a necessidade de uma investigação e pesquisa em relação ao tema. Percebi que o que fiz intuitivamente carecia de teorização e explicação. Foi nesse sentido que surgiu o estudo de caso com ele pude aliar a experiência consciente e intencional da Profa. Solange, com um meio de comunicação em sala-de-aula às minhas experiências anteriores. O que gerou um movimento que me permitiu analisar profundamente o fanzine como recurso pedagógico e ao mesmo tempo gerar reflexão sobre as experiências vividas com o fanzine.

O fanzine neste trabalho é visto como um mediador para o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, faço o exercício de não pensar o fanzine isoladamente, mas dentro de uma intencionalidade que uma prática educacional pode proporcionar. Por esse motivo que se faz necessário estudar os conceitos chave dessa pesquisa, porque eles darão embasamento para reflexão. Nesse trabalho teoria e prática são indissociáveis.

Entretanto, a pesquisa apenas encontra sentido e justifica-se na medida em que percebemos que a educação é constituída como um pilar de sustentação nas sociedades, mas que sofre por diversos dilemas que envolvem as políticas educacionais, a qualidade do ensino, influência da mídia e dos meios de comunicação, a formação de professoras e professores, recursos financeiros e de estrutura física, entre tantas outras questões. A forma como se enxerga a educação – por uma perspectiva ideológica, epistemológica, de senso comum, econômica etc. – vai determinar quais são os principais dilemas, questões, problemas, soluções que estão nesse jogo de se pensar a educação. É por esse motivo que a educação é um objeto complexo e ao pensá-lo entremeadado à comunicação isso pode se tornar um desafio.

Sendo assim, meu objetivo é explicitar o lugar de fala teórico e conceitual que embasa essa pesquisa ao me referir a todos os conceitos, principalmente os que são centrais e transversais dentro da pesquisa: educação e comunicação. Assumo, pois, a concepção crítica da educação que

(...) não se estabelece ingênua e simplesmente a oposição ou uma relação de causa e efeito entre os processos produtivos e os processos educativos, porque os compreende como sempre entrelaçados, inerentemente ligados por contradições. A análise do processo educativo é, pois, sempre articulada ao contexto sócio-histórico, revelando a compreensão dialética da ação pedagógica como transformadora da realidade social. Entende-se ainda que os conhecimentos são produzidos socialmente, assegurando a compreensão do coletivo dos sujeitos para explicar e intervir na realidade. Consideramos Freire, Saviani, Libâneo, Gadotti, Manacorda, Enguita, Frigotto e Bakhtin os principais representantes desta concepção (TEIXEIRA; NAVES, 2014, p. 101)

Portanto, assume-se uma pesquisa com perspectiva crítica, na qual são importantes os detalhes, as contradições, os conceitos, as reflexões que envolvem tanto o corpo teórico quanto o estudo de caso. Nessa lógica, penso o fanzine como instrumento mediador da educação e analiso-o a partir de uma análise crítica que tentar articular seus desafios e suas potencialidades.

Partindo para o lugar de fala da comunicação, compreendo o conceito como conatural ao ser humano. A comunicação é feita por nós, de maneira orgânica, porém não está

restrita à fala ou aos gestos corporais, vai além disso. Compreendo a comunicação a partir do conceito desenvolvido por Braga e Calazans de interacionalidade:

Uma maneira (intuitiva e não definidora) de referir-se à interação comunicacional é considerar que se trata de processos simbólicos e práticos que, organizando trocas entre os seres humanos, viabilizam as diversas ações e objetivos em que se vêem engajados (por exemplo, de área política, educacional, econômica, criativa ou estética) e toda e qualquer atuação que solicita co-participação. A comunicação é também o que decorre do esforço humano de enfrentar as injunções do mundo e de desenvolver aquelas atuações em direção a seus objetivos - próprio “estar em contato”, quer seja solidário quer conflitivo - e provavelmente com dosagens variadas de ambos, por coordenação de esforços ou por competição e dominação (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 16-17)

Esse conceito pensa a comunicação de duas formas, uma voltada para o esforço humano de estar em contato, de interagir, para conseguir lidar com a realidade; e a outra voltada para os meios de comunicação que viabilizam algum tipo de interação seja ela dialogal, homem/máquina, interações diferidas e/ou difusas, entre outras (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 29). O que é válido e importante para que eu pense a relação entre a comunicação e a educação, na medida em que o conceito não se restringe aos meios de comunicação, mas também os abrange; e não se restringe na comunicação natural, mas também o abrange.

É importante pensar a comunicação nesses dois aspectos porque dentro da sala de aula eles se entrelaçam, como nos diz Freire, a comunicação é educação e a educação é comunicação (FREIRE, 2011). Uma está interligada à outra de forma dialética. Nesse sentido, a comunicação, mais especificamente a educomunicação – conceito que está na interface entre a comunicação e educação – tem a possibilidade de potencializar e mediar os processos de ensino-aprendizagem. Essa forma de se pensar a educação a partir da educomunicação tem sentido se analisarmos contextualmente os problemas da educação brasileira, a crise da formação docente e na possibilidade da comunicação ser uma facilitadora no processo de mediação do ensino-aprendizagem.

Sendo assim, meu problema de pesquisa é definido a partir das seguintes questões: “Uma prática educacional pode ser usada como recurso pedagógico? Se sim, como seria a utilização do fanzine? Em que termos e quais resultados podem ser alcançados quando o fanzine é utilizado no curso de formação de professoras e professores?”. No qual, investigarei o uso do fanzine, em uma prática educacional, dentro de um curso de formação docente, por meio de um estudo de caso com o objetivo geral de analisar e compreender as

potencialidades da prática educacional como metodologia para a formação de professoras e professores com vistas à promoção da cidadania no curso de Pedagogia da FE/UFG.

Os objetivos específicos são definidos por:

1. Compreender a relação entre os conceitos de educação, comunicação, formação docente, cidadania e processos de ensino;
2. Compreender o que é a ferramenta fanzine e como pode ser utilizada em uma prática educacional;
3. Entender como uma prática educacional pode ser utilizada na formação de professoras e professores;
4. Compreender as potencialidades da educação enquanto mediação dos processos de ensino;
5. Realizar um estudo de caso com o uso de fanzine na formação inicial de professoras e professores no curso de Pedagogia da UFG.

A partir da definição do problema de pesquisa, dos objetivos geral e específicos, construí a estrutura da dissertação a partir de capítulos que são:

O primeiro capítulo “Percurso metodológico: idas e vindas” se dedica a explicitação dos caminhos trilhados metodologicamente até a escolha do estudo de caso enquanto ferramenta de investigação dessa dissertação.

O segundo capítulo “Olhares para a educação” faz uma discussão teórica acerca dos conceitos de educação, comunicação, interface, relacionando-os com a comunicação e com a cidadania. É um capítulo importante na medida em que expressa as contradições e pontos positivos desses conceitos, tentando encontrar um lugar de fala da pesquisa.

O terceiro capítulo “A complexidade da formação docente”, também de natureza teórica, faz um trajeto que vai desde a compreensão dos paradigmas dominante e emergente até chegar na formação docente. Esse trajeto pensa a educação e a formação de uma forma contextualizada a partir do que compreendo por conhecimento científico. O fechamento desse capítulo desagua na cidadania como forma de conexão entre os conceitos até então trabalhados do ponto de vista teórico.

O quarto capítulo “Resultados e discussões: hoje é dia de fanzine” se dedica a apresentação, análise e discussão do estudo de caso realizado com a Profa. Solange. Apresenta os fanzines produzidos por suas alunas e alunos em conjunto com uma análise da entrevista

realizada com a professora e alguns elementos do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC).

Já o último capítulo “Considerações sobre o começo do fim ou o fim do começo” faz um apanhado das principais considerações, objetivos alcançados, elementos percebidos, tentando concluir se a questão problema dessa dissertação foi respondida.

## **1. Percurso metodológico: idas e vindas**

Ao longo do prólogo e da introdução pude mostrar um pouco do meu percurso enquanto sujeito, bem como do nascimento da pesquisa. Do início do mestrado até o momento de finalização da escrita, os processos de descoberta e de experimentação que pude ter nas disciplinas, congressos, discussões, no convívio com o universo que permeia o fazer e o ser da academia, foram importantes para que esse trabalho tomasse forma.

Esse processo carrega suas contradições. O tempo parece muito longo e muito curto em vários momentos. Os 24 meses reservados para a conclusão do mestrado passaram muito rápido pelo anseio de terminar, de conseguir cumprir com os objetivos, e conseguir fazer uma pesquisa que fosse relevante para mim e para alguém além de mim. Mas, em compensação foram os meses mais longos que já tive, pelo esforço exigido e pelo processo de ruptura interna e externa que tive que passar no percurso que busca o “ser uma mestre”.

Esse processo de ruptura passou por muitas questões problemáticas, muitos objetivos, muitas metodologias, e muita perseverança para tentar encontrar esse caminho tão tortuoso que é o de aprender a pesquisar, aprender a ser pesquisadora. Porém, todas as questões problemáticas, todos os objetivos, todos os sumários hipotéticos, foram válidos e importantes para todo o processo.

O capítulo “Percurso metodológico: idas e vindas” tem como objetivo falar do processo de pesquisa e das escolhas que foram responsáveis por sublinhar a base teórica e metodológica da dissertação.

### **1.1. Do projeto de pesquisa à dissertação**

Como uma das etapas para entrada no Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCom) tive que elaborar um projeto de pesquisa que tivesse a questão problema, objeto geral, objetivos específicos, fundamentação teórica, justificativa e conclusão. Esse foi o primeiro projeto que fiz pensando em como seriam os próximos anos da minha vida e como eu poderia produzir algo significativo para o campo da comunicação e educação.

Para mim estava certo que deveria estudar educomunicação, meu interesse pelas duas áreas – educação e comunicação – era incontestável e com energia disse na entrevista do processo seletivo que não abriria mão de estudar esse conceito. Na cabeça de estudante de mestrado de primeira viagem, acreditei que aquele seria meu primeiro e único projeto de

pesquisa. Já nesse primeiro projeto de pesquisa, tinha a exposto a vontade de ir a campo em um colégio público e fazer um jornal com plataforma online com tema de leitura crítica da mídia.

Porém, a partir das orientações com o Prof. João, fomos ajustando os meus interesses de pesquisa com um projeto maior: aliando as questões que abordavam o conhecimento científico à educomunicação. Surgiu um novo projeto de pesquisa que visava trabalhar com alunas e alunos do ensino médio na escola pública, que estudei durante todo o meu período na educação básica – o Instituto de Educação de Goiás (IEG). Nesse projeto estava planejado criar um jornal escolar coletivo, agora em versão impressa, para discutir questões que envolviam a ciência. E, para verificar qual o nível de letramento científico dos adolescentes antes e depois da realização da prática educomunicativa de criação do jornal escolar.

Entretanto, fui desafiada pelo meu orientador, Prof. João, a escrever um projeto para concorrer a um edital aberto pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Elaborei, desta maneira, um terceiro projeto de pesquisa aos moldes do edital do CNPq. Esse projeto estava voltado para uma faixa etária diferente com crianças de 07 a 10 anos para discutir o tema Luz e foi lançado em comemoração ao ano da luz. O projeto foi submetido e foi bem avaliado, porém ficou classificado abaixo da linha de corte dos recursos disponíveis para a chamada.

O projeto do CNPq foi negado no começo do ano de 2016. O que quer dizer que durante o meu primeiro ano de mestrado fiz três diferentes versões de projeto de pesquisa, mais as seis disciplinas obrigatórias do mestrado, as disciplinas que peguei no curso de pedagogia, além do estágio docência – obrigatório, no meu caso, porque eu tinha o auxílio de uma bolsa CAPES. O segundo ano do mestrado teoricamente seria para a escrita da dissertação, mas como eu tenho uma característica de me sobrecarregar ao me comprometer com muitas atividades resolvi aliar a escrita da dissertação com o curso de pedagogia e uma disciplina que fiz no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFG.

Ao fim do primeiro semestre de 2016, estava com a escrita atrasada, e precisava submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFG para que o campo fosse liberado legalmente e eu pudesse fazer entrevistas, entrar em contato com os participantes e realizar a prática educomunicativa. Nesse meio tempo, escrevi um novo projeto de pesquisa voltando para a ideia de fazer um jornal com estudantes do ensino médio, mas desta vez retirando o letramento científico enquanto conceito chave e focando na compreensão delas e deles sobre ciência.

Ao mesmo tempo em que fiz o projeto de pesquisa já começava a rascunhar o que seria o texto que iria para a qualificação. Sendo assim, enquanto esperava o parecer do comitê

de ética, escrevi o texto para a qualificação. A qualificação foi marcada praticamente algumas semanas depois que o projeto havia sido aprovado pelo Comitê de ética. Sendo assim, qualifiquei em uma sexta-feira e fui para o campo na próxima segunda-feira.

Ao conversar com a escola, eles haviam me cedido um mês para realizar minhas oficinas de criação de jornal. O semestre estava chegando ao fim, e as alunas e os alunos estavam fazendo as provas finais, por esse motivo em teria menos tempo para realizar qualquer atividade ainda em 2017. Eu cheguei ao campo cheio de expectativas, planos, e vontades, mas a única coisa que eu não estava pensando é que eu precisava do campo, mas o campo não precisava de mim, como explicou a Profa. Alice, examinadora externa da banca de qualificação.

O campo, ou seja, a escola, já tinha sua forma de funcionamento, seu tempo e suas necessidades. Eu cheguei lá com uma proposta sem saber se ela era interessante para os estudantes e para a própria dinâmica da escola. Talvez, a minha prepotência em achar que o projeto era importante para os estudantes, minha falta de experiência e toda a vontade de realizá-lo me levou a não enxergar os enganos que eu estava cometendo ao tentar forçar a entrada no campo no fim do semestre letivo.

Entreí pela primeira vez no campo em uma turma de Ensino Médio que me foi recomendada pela coordenadora pedagógica do colégio por ser uma turma grande e com abertura para novas atividades. A professora de língua portuguesa já havia terminado o conteúdo da disciplina e me cedeu o espaço para realização do campo. No primeiro dia de campo, a professora me contou que eu só teria 3 dias para realização da oficina durante uma semana. E que não seria possível ficar um mês com a turma devido ao cronograma das aulas de recuperação dos estudantes que não haviam sido aprovados nas provas finais. Portanto, não pude realizar as 10 oficinas que havia planejado, mas apenas 3.

Nesse momento, tive que mudar de planos e trocar o jornal pelo fanzine. Antes de iniciar um jornal com os estudantes eu precisaria de tempo para explicar a linguagem, os tipos de texto, os componentes do jornal para depois começar a pensar em criar o conteúdo do jornal com o tema ciência. Pensando que 3 oficinas de 50 minutos não seriam suficientes para isso tudo resolvi improvisar e usar uma estratégia pedagógica que eu já tinha tido outras duas experiências em sala de aula, que foi o fanzine. O fanzine tem conteúdo e forma de expressão mais livre e eu poderia deixar por conta da criatividade delas e deles. Nenhum dia consegui fazer o que havia planejado, porém vou me reter apenas na explicação do que aconteceu em cada dia sem me delongar entre o que ocorreu entre planejamento e a realização.

No primeiro dia de oficina eu expliquei o que era o fanzine e pedi para que elas e eles começassem a fazer o conteúdo respondendo a seguinte pergunta: “O que é ciência para vocês? ”. A minha suposição é de que elas e eles não entenderam muito bem o que era para fazer, mesmo que eu tenha levado exemplos e explicado o que era a atividade. Não deu tempo de mal começar a criar o fanzine, porque a oficina começou atrasada então tive apenas 30 minutos para a atividade. Recolhi todo o material que havia levado (lápis de cor, canetinhas, papéis, revistas, colas, tesouras etc.) mais o que elas e eles já haviam feito na fanzine. Além disso, elas e eles não demonstraram muito interesse na atividade.

No segundo dia de oficina tinha me programado para entregar um questionário com questões que abarcavam o universo da ciência e terminar o fanzine. Consegui apenas fazer o questionário e para minha surpresa os estudantes tiveram interesse em respondê-los, acredito por ser mais parecido com uma atividade convencional – a prova. Fui para a casa com os questionários em mãos e disposta a terminar na terceira oficina os fanzine, fazer uma discussão sobre a ciência e pedir para que eles apresentassem os fanzines produzidos.

No terceiro e último dia da oficina haviam cerca de 17 alunas e alunos (número menor do que no primeiro dia que haviam aproximadamente 30 estudantes). Corri e entreguei o material para que eles fizessem o fanzine. Pedi muitas vezes para que elas e eles fizessem as atividades, mas dos 5 grupos que havia formado apenas 2 me entregaram o fanzine, destes 1 fanzine tinha apenas a capa pronta. Além disso, outros dois grupos não tocaram no material que eu havia entregue. Passei uma lista para que anotassem o e-mail e o telefone delas e deles. Não deu tempo de terminar o fanzine, e, também, não deu tempo de realizar nenhuma discussão.

Cheguei em casa depois da última oficina com a certeza de que eu tinha um problema para resolver. Eu não havia coletado dados suficientes para analisar e também não sabia qual caminho seguir. Além disso, havia outro fator complicador: as aulas no IEG voltariam apenas no fim de janeiro ou começo de fevereiro e meu prazo para defesa do mestrado era até março de 2017. Portanto, para conseguir voltar ao campo eu teria que prorrogar o prazo do mestrado. E assim fiz, porém não consegui prorrogar o prazo máximo de 6 meses, me restando apenas 3 meses para conclusão de toda a parte empírica da pesquisa.

Em uma tentativa de entender os porquês do campo não ter dado certo, e das alunas e alunos não terem se interessado pela atividade proposta, resolvi encaminhar um questionário por e-mail para os estudantes que estavam no último dia da oficina. Dos 17 e-mails enviados 3 estavam errados. Obtive apenas 1 resposta do questionário, mas foi suficiente para encontrar

algumas pistas para entender meu problema. O questionário foi bem simples e direto. Com poucas questões e todas elas comportavam respostas curtas ou longas.

O questionário foi respondido por apenas uma aluna e suas respostas seguem abaixo:

1. **Idade:** 19
2. **O que é uma fanzine?** Revista
3. **O que você achou de fazer uma fanzine em sala de aula? Gostou ou não gostou? Justifique sua resposta.** Bem criativo. Adorei!
4. **Se você pudesse fazer alguma mudança na atividade realizada, o que você faria?**  
Nada.
5. **O que achou do tema da fanzine ser a "ciência"? Gostou ou não gostou? Justifique.**  
Gostei sim, apesar foi um pouco difícil de exemplificar no fanzine.
6. **O tema "ciência" te interessa?** Sim
7. **Você escolheria outro tema para fazer uma fanzine em sala de aula?** Sim.
8. **Você tem alguma sugestão para fazer para que as próximas atividades sejam mais interessantes?** Mais tempo.
9. **Deixe seu recado.** Essa atividade poderia ser constante.

Ao analisar o questionário, apesar das respostas serem sucintas, pude perceber que a aluna gostou da atividade, a ponto de sugerir que fosse constante na escola; houve uma dificuldade em falar sobre ciência, penso que talvez tenha sido gerada por dois motivos, a dificuldade do tema ciência em si ou a dificuldade de transformar o tema em imagem e texto em um suporte diferente, o fanzine; e, principalmente, o fator tempo foi decisivo para o não sucesso da atividade. Tendo como base suas respostas, imagino que por mais que não tenha conseguido realizar toda a atividade junto à turma, algumas alunas e alunos possam ter achado interessante o que fizemos.

Porém, a confirmação que eu precisava veio das respostas dela no questionário. Para conseguir realizar uma prática educacional eu precisaria de um tempo muito maior. Tempo para primeiro conhecer a turma e saber como abordar a ciência de acordo com elementos próximos aos desejos delas e deles. Tempo para saber se elas e eles gostariam de trabalhar com ciência. Tempo para explicar os objetivos e as peculiaridades do fanzine, para entenderem que vai além de uma espécie de revista. Tempo para discutir, pensar, repensar a ciência antes de

colocarem no papel o que pensam. Tempo para a atividade fosse dialógica, pensada e realizada coletivamente, e não apenas imposta por mim, de acordo com os meus desejos e diretrizes.

Apesar dos livros e textos de educomunicação alertarem para as questões que disse anteriormente me vi pensando: a prática é muito diferente da teoria. Logo depois tentei refletir sobre esse pensamento e percebi que a prática e a teoria são importantes na mesma medida, mas no meu caso faltou experiência para conseguir lidar com ambas de forma que a teoria me auxiliasse na prática, e a prática me auxiliasse na teoria, ou seja a atividade se tornasse práxis. O fazer é dotado de contextos que fogem das mãos das pesquisadoras e pesquisadores, por esse motivo deveríamos estimular mais com que fizéssemos pesquisas com campo durante as graduações de maneira geral, para que começássemos a perceber de maneira mais certa a prática e a teoria intrinsicamente ligadas.

Entretanto, percebi que mesmo com três meses de prorrogação do mestrado eu não conseguiria todo o tempo necessário para voltar à escola e fazer uma prática educomunicativa que atendesse todos os tempos: os meus (de preparar as oficinas, compilar os dados, analisá-los posteriormente e redigir o texto final da dissertação), da própria escola (disponibilidade de horários e turmas), e os prazos do mestrado (de defesa). Sendo assim, com a ajuda de muita gente querida – Alice, Rafael, Neto e Regina – resolvi trilhar outro caminho de pesquisa, que foi o estudo de caso com a Profa. Solange M. O. Magalhães, professora doutora do curso de pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFG.

O estudo de caso foi escolhido justamente porque a Profa. Solange conseguiu a partir da sua experiência de vida e acadêmica utilizar o fanzine com propriedade e intencionalidade por meio de uma ação dialógica. Ao investigar seus passos consigo olhar melhor para a minha experiência de campo, amadurecer e teorizar sobre os elementos que são fundamentais para seguir uma prática educomunicativa.

Desta maneira, depois de um longo trajeto chego ao desenho metodológico da dissertação que será explicitado nos tópicos a seguir.

## **1.2. Estudo de Caso**

A estratégia metodológica escolhida para nortear a pesquisa foi o estudo de caso. Segundo Triviños o estudo de caso é

uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. Esta pode ser um sujeito. (...) Em segundo lugar, também a complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador (TRIVIÑOS, 2012, p. 133-134)

Portanto, Triviños aponta que essa unidade deve ser analisada profundamente, deve ter abrangência e um suporte teórico que respalde o estudo. Porém, André (2013) nos alerta que os estudos de caso em educação, nos anos de 1960 e 1980, aparecem em muitos manuais de metodologia de pesquisa com um sentido limitado, como apenas um estudo descritivo de uma unidade, que poderia ser uma escola, professor etc.; e que esses estudos descritivos eram considerados menos científicos por não se valerem de um aprofundamento e por serem insipientes na sua perspectiva teórica.

Por esses motivos, tenho nessa pesquisa - e as pesquisadoras e pesquisadores de maneira geral - que ter cuidado ao assegurar que o estudo de caso não seja apenas uma descrição do fenômeno observado, mas que haja aprofundamento e um aporte teórico consolidado para embasar a pesquisa. A autora também nos diz que

Já nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza- -se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade** (ANDRÉ, 2013, p. 97, *grifos da autora*)

Sendo assim, o estudo de caso dessa pesquisa terá como enfoque o uso do fanzine como estratégia de ensinagem pela Profa. Solange no curso de Pedagogia da UFG, no ano de 2016, com uma média de 70 alunas e alunos. Analisarei o contexto no qual o uso do fanzine está inserido – qual o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, o fato de ser um curso voltado para a formação de professoras e professores, estar situado em um contexto de uma prática comunicativa, a intencionalidade por traz da ferramenta etc. – em uma tentativa de alcançar as múltiplas dimensões que o estudo de caso oferece, por meio de uma reflexão que busca o entendimento da práxis.

A escolha da Profa. a. Solange não foi aleatória e ela se deu por uma soma de fatores: O primeiro deles é a admiração pessoal que tenho pelo trabalho que ela desenvolve com suas alunas e alunos, fui aluna dela em duas ocasiões: na disciplina “Sociedade, Cultura e Infância” no primeiro semestre do curso de pedagogia e como aluna de outro programa de pós-graduação na disciplina “Formação e profissionalização de professores(as): epistemologias,

pesquisas e perspectivas críticas” que ela ministra no PPGE em parceria com a Profa. Ruth Souza.

Foi a disciplina na graduação que me fez ter certeza que o que eu queria era ser pedagoga; e foi a primeira vez que olhei para uma professora na sala de aula e pensei “gostaria de ser pelo menos um pouquinho desse jeito quando eu for professora”. Quero deixar evidente, que não foi “amor à primeira vista”, a Profa. Solange é muito exigente enquanto professora, então tive que passar por um processo de ruptura que foi de “achar a professora muito brava, exigente, até chegar na professora incrível”. Foi na disciplina que fiz com ela na Pós-graduação que comecei a tomar consciência da responsabilidade que é ser professora e o que é fazer pesquisa. Sendo assim, ela foi uma pessoa muito presente no meu processo de amadurecimento e autoconhecimento, sobretudo na articulação entre a comunicação e a educação como explicarei.

O segundo fator que me fez escolher a Profa. Solange enquanto sujeito de pesquisa foi porque no decorrer da disciplina “Formação e profissionalização de professores(as): epistemologias, pesquisas e perspectivas críticas”, na Pós-Graduação, cada grupo tinha que ministrar uma aula, baseada na literatura indicada para o dia, mas que tivesse uma estratégia de ensinagem diferenciada: nada de aulas expositivas. Eu e meu grupo, Neto e Regina, decidimos então, fazer o fanzine como estratégia de ensinagem na nossa aula porque eu já havia feito uma vez durante o meu estágio docência na FIC, com estudantes de graduação e tinha conseguido alcançar as alunas e os alunos que gostaram bastante da atividade.

A Profa. Solange conheceu o fanzine por meio de nós, da nossa aula, e a partir desse momento o incorporou como estratégia de ensinagem nas suas disciplinas na graduação. Resumindo: a segunda questão que me fez escolher esse caso especificamente foi que a Profa. Solange começou a utilizar o fanzine em suas disciplinas com uma intencionalidade pedagógica, com toda uma reflexão e suporte que fizeram o fanzine ser um instrumento mediador do conhecimento.

O terceiro fator que me fez analisar o uso do fanzine foi o fato de ser um diferencial dentro das estratégias de ensinagem utilizadas por ela e de maneira geral dentro do curso de pedagogia. Ela se vale de um instrumento da comunicação para educar dentro de um curso de licenciatura e isso é o que torna o estudo de caso particular e interessante, na medida em que não é um instrumento comum dentro desse contexto, é uma forma inovadora e criativa de educar, justifica-se a escolha da professora como foco do estudo de caso.

De acordo com Martins no estudo de caso é necessário buscar “criativamente, apreender a totalidade de uma situação – identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso – e, de maneira engenhosa, descrever, discutir e analisar a complexidade de um caso concreto” (MARTINS, 2006, p. 9). Ou seja, o estudo de caso é tipo de pesquisa que conta com a percepção do pesquisador para compreensão daquele fenômeno especificamente; e, ao mesmo tempo, se sustenta por meio de uma forte plataforma teórica em conjunto com procedimentos metodológicos bem embasados e justificados. André (2013) aponta que nas pesquisas com abordagens qualitativas é importante a descrição explícita e pormenorizada dos caminhos seguidos para alcançar os objetivos de pesquisa, acrescentando que esses cuidados são importantes porque:

revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores (ANDRÉ, 2013, p. 95)

Foi no sentido de revelar para o leitor os meus percursos pessoais, as escolhas teóricas e metodológicas que o prólogo, introdução e esse capítulo metodológico foram criados. Não acredito em uma ciência cujo rigor metodológico se baseia em testes, verificações ou falsificações. Acredito em uma ciência em que vale a transparência da pesquisa em relação aos seus objetivos, sujeitos, dificuldades, acertos, erros, escolhas metodológicas e teóricas. Durante o mestrado estou aprendendo a fazer pesquisa, aprendendo a ser pesquisadora e esse caminho não é feito sem ruptura, sem reflexão contínua e sem dificuldades. Por isso, ao longo do texto os detalhes de cada etapa de pesquisa serão revelados.

Ainda de acordo com Martins (2006) o estudo de caso necessita de diferentes técnicas de levantamento de dados, para que em conjunto com a plataforma teórica sejam reunidos o maior e melhor número de informações. O autor nos diz que podem fazer parte dessas técnicas a “ Observação, Observação Participante, Entrevista, *Focus Group*, Análise de Conteúdo, Questionário e Escalas Sociais e de Atitudes, Pesquisa Documental e Registros em Arquivos, Pesquisa-Ação, Pesquisa etnográfica e Análise do Discurso.” (MARTINS, 2006, p. 9). E que a escolha da técnica de coleta de dados depende do objeto, problema e objetivos de pesquisa.

No caso dessa pesquisa as técnicas escolhidas são: entrevista e análise documental. A entrevista realizada com a Profa. Solange com o objetivo de aprofundar, entender e conhecer

o como o fanzine é utilizado dentro da sala de aula. Já a análise documental se baseia em dois tipos de documentos: O projeto político pedagógico do curso (PPC) de pedagogia e os fanzines produzidos pelas alunas e alunos. O PPC do curso é um documento de extrema importância para compreender o que dá suporte para a formação docente; e para entender o que se espera por uma perspectiva institucional das disciplinas que a Profa. Solange ministra na graduação. Já a análise dos fanzines produzidos pelas alunas e alunos vai ajudar a tornar concreto o que foi dito na entrevista com a Profa. Solange, permitindo verificar outros pontos de vista.

A utilização dessas três fontes de informação – entrevista, PPC do curso e fanzines – pode ser vista com uma forma de triangulação de dados. Segundo Triviños

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 2012, p. 133-134)

Nos próximos tópicos falarei mais sobre a técnica da triangulação a partir da especificidade de cada instrumento de coleta. Mas, adianto que meu objetivo ao me valer da triangulação é fazer como Triviños indica ao cercar o estudo de caso com múltiplas formas de análise e de compreensão do fenômeno.

Já a análise de todos os dados se baseia no que a autora André nos mostra enquanto caminho:

De um ponto de vista bastante prático é preciso reservar um longo período de tempo para a análise dos dados, para que seja possível ler e reler inúmeras vezes o material, voltar ao referencial teórico, elaborar relatórios preliminares, refazê-los, submetê-los à crítica de um colega ou dos participantes e reestruturá-los novamente até chegar a uma reprodução do caso em sua complexidade e em seu dinamismo próprio. A elaboração do relatório final é um grande desafio na condução do estudo de caso, pois exige certa habilidade de escrita por parte do pesquisador. Os relatos de caso apresentam geralmente um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, vinhetas narrativas, exemplos e ilustrações. A preocupação é com a transmissão direta, clara e bem articulada do caso, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor (ANDRÉ, 2013, p. 101-102)

Portanto, a análise do material tenta alcançar a complexidade e a dinâmica do que a entrevista e os documentos revelam. Minha tentativa é de fazer com que cada categoria de análise seja fundamentada teoricamente em conjunto com uma reflexão sobre a prática. As categorias de análise são baseadas no que os documentos apresentam em conjunto com as minhas percepções do material.

Finalmente, faço a defesa da escolha da abordagem qualitativa enquanto base para essa dissertação porque ela dá conta de compreender diversas realidades, diversas formas de se enxergar um fenômeno e como nos diz André;

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Ou seja, me valho da abordagem qualitativa ao seguir uma perspectiva que não analisa o conhecimento de forma isolada. Minha intenção não é olhar para o estudo de caso de forma enquadrada, específica, mas sim de entender seus contextos, limitações, potenciais ao tentar encontrar caminhos para que o processo de ensino-aprendizagem seja desenrolado com ajuda da comunicação, sob o prisma de uma prática educacional.

### **1.2.1. Entrevista**

Lüdke e André (1986) trazem os conceitos que circundam a entrevista enquanto instrumento básico e amplamente utilizado para a coleta de dados. As autoras indicam que a entrevista requer à atenção da pesquisadora e do pesquisador para muitos elementos em relação ao conteúdo da entrevista e, principalmente, em relação ao sujeito entrevistado. A técnica da entrevista supõe a interação entre a entrevistada e a entrevistadora entre o entrevistado e o entrevistador. Isso quer dizer que haverá uma atmosfera de influência entre as pessoas que estão envolvidas nesse processo. Por isso, deve haver uma relação de confiança e respeito durante essa interação, para que a entrevistadora e o entrevistador se sintam à vontade para entrevistar e a entrevistada e o entrevistado se sintam à vontade para responder.

Ainda segundo as autoras, Lüdke e André (1986), as vantagens da Entrevista envolvem: 1) as entrevistas podem tratar de qualquer assunto ou tema, sendo que as informações são captadas imediatamente e diretamente pela entrevistadora; 2) Assuntos de natureza pessoal e íntima, ou complexos e de escolhas individuais, podem ser alcançados durante a entrevista; 3) Os pontos levantados podem ser alcançados com grande profundidade; 4) pela entrevista é possível atingir informantes que não seriam atingidos por outras técnicas;

5) a entrevista permite que dúvidas, esclarecimentos e adaptações sejam feitas in loco, diretamente com a fonte da informação; 6) A entrevista tem vida própria, e se houver uma verdadeira interação e diálogo entre entrevistador e entrevistado, é possível conseguir alcançar profundamente a questão que está sendo trabalhada.

Ou seja, a entrevista se torna um instrumento valioso na medida em que permite que a pesquisadora e o pesquisador alcancem profundidade na relação com a entrevistada e o entrevistado para assim atingir profundidade no tema pesquisado. Para pensar a entrevista dentro da perspectiva do estudo de caso devo levar em conta que:

No estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, **a entrevista** se impõe como uma das vias principais (...) Antes de tudo ele alerta que se a entrevista não for muito bem planejada de antemão, pode não atingir seu objetivo. Fazer perguntas e ouvir é muito fácil, afirma Stake, mas fazer uma boa entrevista não é nada fácil. Segundo ele, o pesquisador deve elaborar um roteiro baseado nas questões ou pontos críticos, que podem ser mostradas ao respondente, acompanhadas do esclarecimento de que não se busca resposta do tipo sim e não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações. Pré testar a entrevista numa situação similar à real deve ser uma rotina. No desenrolar da entrevista, o pesquisador tem que se preocupar em ouvir, talvez tomar notas, mas, sobretudo, manter o controle da situação, centrando-se nas questões básicas, pedindo esclarecimentos, sempre que necessário. É importante que o pesquisador faça o relato da entrevista o mais próximo possível de sua ocorrência, para que não perca detalhes importantes (ANDRÉ, 2013, p. 100)

Por ser uma técnica de coleta de dados muito utilizada no estudo de caso, a entrevista se torna uma ferramenta importante porque consegue tocar em assuntos que vão de posicionamentos pessoais até explicações teóricas sobre determinado fenômeno. Porém, acredito que a autora, André, quer dizer ao falar sobre a entrevista é que não podemos considerá-la um instrumento de fácil utilização e execução.

Apesar das entrevistas serem veiculadas nos meios de comunicação, principalmente nos telejornais, e de alguma maneira estarmos acostumados com o gesto de “fazer perguntas e dar respostas”, fazer uma entrevista é um ato complexo. Exige o enfrentamento de quem faz a entrevista ao estar de frente a quem responde. Exige uma flexibilidade para saber “quando e o que” perguntar. E, exige um respeito muito grande para não ultrapassar os limites que a pessoa que está sendo entrevistada tem.

Me apoiarei no que Triviños indica para formular a entrevista com a Profa. Solange.

parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente sua linha de pensamento e

de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2012, p. 146)

Sendo assim, as questões da entrevista foram pensadas a partir da minha questão problema, objetivo geral e objetivos específicos. Peguei esse conjunto de informações e formulei 10 questões respeitando o prazo de 1 hora de duração da entrevista. Durante a entrevista com a Profa. Solange, algumas outras perguntas foram surgindo de acordo com o desenrolar da conversa. Além disso, as perguntas que fiz não necessariamente seguiam as mesmas palavras que eu havia planejado anteriormente, mas sim o mesmo conteúdo. Gravei o áudio da entrevista e depois fiz a sua transcrição, para conseguir visualizar o maior número de informações e detalhes.

A entrevista é uma técnica complexa que envolve, também, os sentimentos e emoções de ambas as partes. Eu fiquei nervosa, algumas perguntas tive que reformular e me explicar novamente porque não as fiz compreensivamente. Outros momentos me perdi um pouco com as questões tendo que voltar ao meu papel de apoio para verificar se não tinha deixado nada passar despercebido.

A Profa. Solange explicou detalhadamente como ela utiliza o fanzine na sala de aula; qual a sua intencionalidade com a atividade; como se ela se vale dos processos comunicacionais de forma de geral; ela foi muito aberta em me ouvir e muito aberta ao falar. Portanto, a entrevista foi muito importante para o estudo de caso, elucidou muitos pontos. Um desses pontos, por exemplo, foi o fato de ela ter explicado o processo todo até chegar ao fanzine em si, que contava com muitas etapas para a compreensão do fanzine, falarei mais a frente sobre isso

### **1.2.2. Análise documental**

Segundo Lüdke e André (1986) a análise documental pode ser feita nos mais variados tipos de documentos, sejam eles leis, normas, cartas, diários, jornais, revistas, arquivos escolares, entre tantos outros. E tem como objetivo identificar informações que podem auxiliar nas respostas do problema de pesquisa investigado.

As autoras, dizem ainda, que as vantagens da análise documental envolvem: 1) o fato de ser uma fonte estável e rica, que persiste ao longo do tempo, ao passo em que podem ser consultados várias vezes; 2) os documentos são uma fonte natural de informação sobre o

próprio documento e sobre seu contexto; 3) os documentos são uma fonte não-reativa, o que quer dizer que os dados podem ser obtidos mesmo quando o sujeito que os fez não pode ser contatado, e, também, que não há interferência do pesquisador na coleta de dados. Porém, algumas críticas são feitas à análise documental por serem amostras não-representativas dos fenômenos estudados; por sua falta de objetividade, por ser um objeto de análise subjetivo; e, por fim, por representar escolhas subjetivas e arbitrárias em relação aos temas e aspectos a serem enfatizados.

Para assegurar que a análise documental tenha validade é necessária a observação de alguns detalhes. O primeiro deles é a coerência entre o objeto de pesquisa e o tipo de documento selecionado. A escolha desses documentos não pode ser aleatória, tem que se guiar por todo o contexto que envolve a pesquisa, seja a questão problema, os objetivos etc. Por isso, nesse estudo de caso a análise está voltada para o Projeto Político Pedagógico do curso (PPC) de pedagogia e para os fanzines produzidos pelas alunas e alunos. André fala sobre a análise de documentos no contexto dos estudos de caso:

Quase todos os estudos incluem **análise de documentos**, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais. Como nas situações de entrevista e de observação, o pesquisador deve ter um plano para seleção e análise de documentos, mas ao mesmo tempo tem que estar atento a elementos importantes que emergem na coleta de dados (...) Documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados. Embora se tenha dado destaque às entrevistas, à observação e à análise documental como principais métodos de coleta de dados no desenvolvimento dos estudos de caso, há outras formas que podem ser associadas a essas, como, por exemplo, grupos de discussão ou focais, memoriais, mapas conceituais, dados estatísticos ou outros. O importante é não perder de vista os pressupostos que orientam o estudo de caso qualitativo (ANDRÉ, 2013, p. 100)

Sendo assim, farei uma análise documental contemplando o PPC de Pedagogia, e os fanzines produzidos pelas alunas e alunos. Meu objetivo com esse movimento analítico é me valer de informações complementares as dadas pela Profa. Solange na entrevista, para assim ter acesso à outras visões sobre o tema. Essas análises estão distribuídas ao longo dos últimos capítulos desse texto e são apresentadas paulatinamente de acordo com cada categoria de análise.

## **2. Olhares para a educomunicação**

Há várias formas de se olhar para um conceito, isso depende de vários fatores, como o posicionamento teórico, metodológico e de mundo que a pesquisadora e o pesquisador assumem. Meu objetivo nesse capítulo, portanto, é discutir conceitualmente a educomunicação e a comunicação a partir de uma visão que contempla esses conceitos de maneira crítica e de entrelaçamento, assumindo assim meu lugar de falar, a forma como a pesquisa olha para esses conceitos.

Contextualizo o conceito de educomunicação enquanto falo de comunicação, é impossível falar de educomunicação sem falar de comunicação e vice e versa, são conceitos intrínsecos. Da mesma forma falo de educação e de educomunicação, a origem da palavra já indica essa natureza indissociável de um pelo outro. Sendo assim, falo de educomunicação, comunicação e educação e de conceitos que são importantes para a explicitação do lugar de fala da pesquisa como emancipação, consciência, autonomia, entre outros.

É nesse capítulo, também, que faço uma apresentação do fanzine, falando de sua história, contexto social de surgimento e da forma como ele pode ser utilizado dentro de uma prática educacional, com intencionalidade pedagógica.

### **2.1. Contextualização do conceito educomunicação**

A educomunicação surge enquanto campo de intervenção social que alia conceitos, metodologias e técnicas dos campos da comunicação e educação para criar uma práxis social. Tem como objetivo gerar uma ação transformadora na vida de sujeitos. Sua base teórica está alicerçada, principalmente, na América Latina, com vários pensadores que se dedicam à investigação do conceito e da prática da educomunicação.

Dentro do arcabouço conceitual que envolve o estudo e investigação da perspectiva da educação e da comunicação alguns teóricos foram expoentes como Mário Kaplún, Jesús Martín-Barbero, Maria Immacolata, Daniel Castillo, Ismar Soares, Cicilia Peruzzo, Guilherme Orozco-Gómez, Adilson Citelli, Maria Baccega etc. que se inspiram fortemente em Paulo Freire, Célestin Freinet, entre outros pensadores da educação, para consolidarem o conceito de educomunicação.

Segundo Soares (2014) desde 1960 há o registro de projetos que trabalhavam com a ideia de educação para a comunicação como, por exemplo, o PlanDeni que analisava

produções cinematográficas através de cineclubes, colóquios e discussões que aconteciam em sua maioria em paróquias e escolas católicas. A partir dos anos de 1970 foi difundida a necessidade de uma leitura crítica dos meios, surgindo daí a leitura crítica da televisão que visava formar a consciência crítica das audiências. Depois de 1980 com uma forte influência dos meios de comunicação na sociedade houve um alargamento no interesse de temas que envolviam comunicação e educação.

Desde meados dos anos 90 o conceito de educomunicação passou por um profundo movimento de tentativa de fortalecimento tanto epistemológico - de consolidação dos seus aportes teóricos, práticos e metodológicos - quanto no âmbito de políticas públicas - de tentativas de inserção, do ponto de vista legal, da educomunicação em escolas públicas, principalmente na cidade de São Paulo. Esse movimento ganha força graças ao esforço do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP).

Soares (2014) nos diz que o neologismo educomunicação, criado para designar a interface entre comunicação e educação, é polissêmico por natureza. O fato de ser polissêmico, ou seja, de poder ter vários sentidos e usos é dos motivos que deve alertar para a necessidade de uma explicação exata do que se entende por. Ser polissêmico não é necessariamente uma desvantagem, isso significa que o conceito pode abarcar muitos sentidos e contemplar vários contextos de atuação. Porém, exige atenção epistemológica, na medida em que é necessário entender “quem, como, e de qual” perspectiva se fala de educomunicação: que pode ser em uma perspectiva hegemônica ou contra hegemônica.

O autor, Soares (2014), diz ainda que alguns grupos acham que educomunicação é educação para os meios, ou, uma educação midiática, mas que a partir de 1999 um terceiro sentido surgiu que designa a educomunicação como um campo de intervenção social. Isso quer dizer que não devemos encarar a educomunicação como o uso de recursos midiáticos dentro das salas de aula, como por exemplo, o uso de filmes para auxiliar a compreensão de determinados temas. Ou, ainda, que vai além da leitura crítica da mídia. A educomunicação só toma forma e conteúdo se pensada e praticada de modo que intervenha na realidade e gere transformação social, mesmo que seja em um âmbito local. Além disso, há outros elementos que compõem o arcabouço de significados que podemos extrair do termo. Em suma, podemos designar a educomunicação como um conjunto de ações inerentes ao:

planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a: (1) promover e fortalecer ‘ecossistemas comunicativos’, qualificados como abertos e participativos, garantidos por uma gestão democrática dos processos de comunicação nos diferentes ambientes de relacionamento humano (envolvendo, no

caso, em igualdade de condições, a comunidade como um todo, seja ela educativa ou comunicativa); (2) ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos, mediante práticas culturais e artísticas, assim como através do uso dos recursos disponibilizados pela era da informação, tendo como meta prioritária o reconhecimento e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o sistema midiático (SOARES, 2014, p. 17)

Porém, algumas questões epistemológicas podem ser suscitadas quando penso a educomunicação: será que é própria da comunicação? Ou da educação? Ciências Sociais Aplicadas ou Ciências Humanas? É um campo científico ou interface? Soares (2011b) defende que a educomunicação está para além da comunicação e da educação, um campo de diálogo, autônomo e independentemente das disciplinas que são sua base.

Não caberia, portanto, criar uma disputa entre uma e outra – tanto à educação com sua base teórica, empírica e epistemológica consolidada, quanto à comunicação em pleno processo de consolidação. O que inclui todas as contradições que dão ou não um status epistemológico à comunicação, que continuam com “lugar e espaço” de reflexões e teorias garantidos. Dessa maneira, “o mais importante e decisivo eixo construtor do novo campo é a interdiscursividade. Para esses, as investigações nesta área de confluência têm a polifonia discursiva como seu elemento estruturante ” (SOARES, 2011b, p. 21).

Essa polifonia discursiva abrigaria, portanto, muitas vozes, muitos discursos. Do ponto de vista da concretização da educomunicação junto à um grupo de pessoas, essa característica polifônica é um aspecto fundamental porque consegue aglutinar elementos de vários campos de estudos como as artes, a história, a ecologia, filosofia. Sendo assim, durante uma prática educacional seria possível trabalhar diversos temas em variadas plataformas. Por exemplo, poderia trabalhar a questão ambiental em um programa de rádio, ou falar sobre violência contra mulher em uma história em quadrinhos. O outro lado da polifonia discursiva engloba sua base teórico-metodológica que pode unir elementos do discurso das ciências sociais aplicadas e das ciências humanas, levando em conta as especificidades da educação e da comunicação.

Apesar da tentativa de autonomia epistemológica, a educomunicação carrega elementos importantes da educação e da comunicação. O fator do tempo e do amadurecimento do conceito e esforço coletivo serão determinantes para o fortalecimento da educomunicação. Segundo Soares (2014), do campo da educação são importantes para educomunicação os conhecimentos produzidos pela sociologia da educação, além da própria legislação, dos parâmetros curriculares que envolvem o protagonismo dos sujeitos etc. Do campo da

comunicação são caros à educomunicação alguns elementos como a criatividade, o potencial inovador que vêm da produção cultural e tecnologias da informação, além das pesquisas sobre recepção.

Além disso, a educomunicação carrega consigo a obra deixada por Paulo Freire que é originária da educação, mas que é uma das bases para se pensar a educomunicação, porque a educomunicação pode ser guiada por uma perspectiva dialógica e participativa. De acordo com Aparici a

Educomunicação nos apresenta uma filosofia e uma prática da educação e da comunicação, baseadas no diálogo e na participação que não exigem somente tecnologias, como também uma mudança de atitudes e concepções. Muitos de seus princípios são oriundos da comunicação dialógica que Paulo Freire (1973) aprofundou (APARICI, 2014, p. 32)

Mesmo que a educomunicação assuma uma perspectiva dialógica e participativa para contextualizar sua ação e sua teoria, isso não garante que vá conseguir emancipar sujeitos. A educomunicação que emancipa pode ganhar força na medida em que se fundamenta em Freire. Segundo Moreira (2015) a emancipação freiriana é uma conquista política efetivada pela práxis humana, na luta a favor da libertação das pessoas de suas vidas oprimidas e de dominação social; a educação teria, portanto, o papel de ser um instrumento de processos de libertação ao problematizar e refletir criticamente sobre a realidade das pessoas e classes oprimidas incentivando a intervenção no mundo. Seria um processo de conscientização que é:

A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmistificada (FREIRE, 2005, p. 104)

Portanto não posso dizer que todas as práticas educacionais levaram e levarão a transformações de sujeitos, a transformação de realidades, a uma visão desmistificada da realidade, visto que a educomunicação pode ser uma ferramenta usada tanto para estabelecer e fixar padrões hegemônicos quanto para ser foco de resistência, do pensar e fazer, contra hegemônicos.

Explico-me melhor: a educomunicação, antes de ser pesquisada e pensada teoricamente, surge nos e com os movimentos sociais que usavam os meios de comunicação como forma de luta e de democratização da comunicação. Sendo assim, a educomunicação era

uma das poucas possibilidades para que os sujeitos falassem de suas realidades e conquistassem sua autonomia. Freire nos diz que é preciso que o sujeito

assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo é sempre os dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo o dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2015, p. 105)

Caberia a educação à responsabilidade de estimular essas experiências de tomada de decisões, de vir a ser. E a educomunicação dialógica que tem por princípio as tomadas de decisões coletivas, o fazer junto, a mediação de processos comunicacionais é importante para estimular essas experiências.

Porém, numa tentativa de legitimar o campo e consolidar os conceitos, os intelectuais que militam pela educomunicação (principalmente docentes do NCE-USP)<sup>1</sup> se valem de dois aspectos que podem soar contraditórios a partir do ponto de vista dos movimentos sociais, ou podem soar contraditórios se pensados pelo prisma de uma prática contra hegemônica.

O primeiro aspecto que é de elaboração de políticas públicas que assegurem uma disseminação legal para a educomunicação e o segundo é se basear nas políticas desenvolvidas pela UNESCO. Compreendo que o primeiro aspecto de elaboração de políticas públicas tenha um papel importante para disseminação da educomunicação, para que atinja um maior número de pessoas. E, compreendo também que, quando há legitimação por parte do Estado uma série de portas se abrem, como financiamento dos projetos, contratação de pessoal e de compra de equipamentos etc. Por outro lado, há uma forte crítica dos movimentos sociais contra essa tentativa de criação de políticas públicas, crítica baseada em um medo de que a máquina estatal coopte a essência da educomunicação e apenas faça um reforço de conceitos e pontos de vista hegemônicos.

---

<sup>1</sup> Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP)

No mesmo sentido, podemos notar que essa vontade de se legitimar via UNESCO pode seguir na contramão de uma educação emancipadora, na medida em que esse organismo internacional tem um papel fundamental na manutenção da ordem dominante vigente. Segundo Gomide

Desde sua criação em 1945, e com base num discurso humanista, a UNESCO construiu sua imagem simbólica em favor da paz e da prosperidade, disseminando valores apropriados à ordem burguesa. Incentivou os países signatários, dentre eles o Brasil, a adotarem suas recomendações, que se consolidaram no modo de compreender a educação, de organizar a escola, definir princípios, objetivos, prioridades políticas ou valores morais, articulando-os ao contexto maior das políticas educativas e da formação de professores (...) Suas orientações, incorporadas nas políticas públicas educativas, enfraqueceram a educação brasileira, a formação de professores, bem como a escola pública, que se reconfigurou em um espaço para ações assistencialistas e absorção de estratégias exitosas da educação não formal (GOMIDE, 2010, p. 122)

Se por um lado a UNESCO investe suas forças para incentivar a educomunicação, inclusive criando manuais que falam sobre o conceito, bem como apontam atividades para serem desenvolvidas na educação formal e não formal<sup>2</sup>, é porque, em alguma medida, aprova e

---

<sup>2</sup> Me apoio na autora portuguesa Ana Bruno (2014) para pensar essas modalidades da educação - formal, não formal e informal – que serão trabalhadas ao longo do texto. Segundo a autora, a educação formal acontece nos “ambientes e contextos são normalizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. Aqui as finalidades prendem-se com objectivos relativos ao ensino-aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados e normalizados por lei. Desta forma, a educação formal requer tempos e locais específicos, pessoal especializado, organização, sistematização sequencial das actividades, disciplina, regulamentos e leis, órgãos superiores; tem um carácter metódico e organiza-se por idades/níveis de conhecimento. O resultado esperado é a aprendizagem efectiva, certificação e atribuição de diplomas que capacitam os indivíduos a seguir para níveis e graus mais avançados” (2014, p. 13). Já na educação não formal “o local, espaço ou território onde se educa, assume-se como outra das questões fundamentais nesta distinção, pois acompanha as trajectórias de vida dos grupos e indivíduos fora das escolas, seja em locais informais, seja em locais onde existem processos interactivos intencionais. O contexto ou situação educativa constrói-se em ambientes de acção construídos colectivamente e a participação, regra geral, é voluntária. (...) na educação não formal a finalidade consiste em abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos, bem como das relações sociais que este estabelece. Neste sentido capacita-os para se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Aqui os objectivos não são dados previamente, constroem-se na interacção, gerando um processo educativo, voltado para e a partir dos interesses e necessidades de quem participa. A educação não formal não é organizada por níveis, idades ou conteúdos e pode actuar sobre aspectos subjectivos de um grupo (cultura política, laços de pertença, identidade colectiva, processos de cidadania colectiva e pública do grupo)” (2014, p. 13 -14). Agora pensando na educação informal a autora nos indica que “no âmbito da educação informal o agente do processo de construção do saber situa-se nas redes familiares e pessoais, ou nos meios de comunicação. Aqui os espaços educativos não estão delimitados e são fortemente marcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, género, religião, etnia, marcados pela espontaneidade dos ambientes, onde as relações sociais se definem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados. A educação informal está associada ao processo de socialização dos indivíduos, e, neste sentido, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar segundo valores e crenças do grupo a que se pertence ou se frequenta. A educação informal é um processo permanente e não organizado: os conhecimentos não são sistematizados, são transmitidos a partir da prática e da experiência anteriores, e actua no campo das emoções e sentimentos” (2014, p. 15).

acredita no potencial educucomunicativo. Além disso, devemos considerar que existem pessoas que trabalham em prol de educação emancipadora mesmo nesses organismos internacionais.

O cuidado é necessário para diferenciar as estratégias de cooptação que visam transformar ações contra hegemônicas em ações que reforçam o poder hegemônico. Além da UNESCO podemos citar a UNICEF como outra agência que incentiva a educomunicação. O fato de a UNESCO e da UNICEF incentivarem a educomunicação tem um lado positivo. O problema é qual a carga ideológica que está sendo “depositada” nas pessoas que entram em contato com essas iniciativas.

É nesse ponto que surge uma questão crucial para educomunicação. Ela é uma ferramenta que pode ser usada tanto para afirmar questões hegemônicas, bem como contra hegemônicas. Considero que a educação sempre é carregada de intencionalidades e que podemos olhar para a educomunicação diretamente ligada a uma educação e a uma comunicação que forme sujeitos conscientes de si e do mundo, críticos e emancipados.

## **2.2. Educomunicação, comunicação e a questão da interface**

Soares afirma que “por representar um campo em construção, o termo ‘educomunicação’ ainda não tem condições de ser descrito por definições sumárias e definitivas” (SOARES, 2014, p. 16), porém na tentativa de refletir acerca do tema propõe que

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

Na literatura acessada até então sobre educomunicação não encontrei registros de discussões acerca do campo da comunicação no sentido de identificar qual seria seu objeto, ou até mesmo de definir quais são os parâmetros que determinam o uso do conceito de comunicação para além do lugar comum da comunicação enquanto parte do ser humano e da sociedade.

Talvez a discussão não aconteça porque o campo já é considerado tradicional, o que nos parece uma saída fácil - consideram a comunicação como um campo acabado para que não haja a necessidade de discussão de temas que possam deslegitimar ou causar problemas para o campo que querem construir. Isso porque a comunicação não tem um objeto, metodologias próprias, que sejam consenso na comunidade acadêmica.

Nesse sentido, justifica-se a criação do nome “educomunicação” para esse novo campo, pois ao criar um neologismo, também há a possibilidade de criar seu significado, o que possibilita um desligamento entre as duas áreas de origem. Refletindo em outra perspectiva, talvez os teóricos do campo tenham uma outra visão do que é o fazer e o ser ciência ao não encarar o método e o objeto científico com tanto rigor ao pensar a comunicação.

Em contrapartida, se pensarmos na atual crise da ciência no mundo contemporâneo que conforme nos indica Signates (2012) perpassa pela crise da verdade (em suma, a dúvida de que as ciências dão conta de uma verdade absoluta e de teorias universais), das especializações (ausência de teorias integradoras dos conhecimentos especializados) e a crise social (de que a ciência não conseguiu cumprir algumas promessas da modernidade, como, por exemplo, a de alcançar a justiça social); talvez essa questão de como a educomunicação lida com os problemas epistemológicos da comunicação fique em segundo plano, tendo em vista, os bons resultados que suas práticas e sua teoria conseguem alcançar.

Além disso, conforme Signates (2012) há notadamente uma intenção das ciências na tentativa de encontrar soluções para as crises ditas anteriormente, de seguirem rumo ao caminho da interdisciplinaridade, abandonando ou amenizando as fronteiras das disciplinas científicas. A comunicação em sua essência é interdisciplinar, com fronteiras difusas e pouco acabadas, bem como a educomunicação demonstra ser. Será que esse não é o caminho certo para se pensar epistemologicamente os dois campos? Assumindo essa característica interdisciplinar e se pautando desta maneira para legitimar suas falas? Tendo a crer que sim, apesar de reconhecer que é necessário refletir mais sobre tais questões.

Entretanto, pensar que a educomunicação não é um campo tradicional, ela parte de um estudo de interface que é caracterizado segundo Braga e Calazans:

Entre campos especializados, as interfaces caracterizam normalmente como uma interdisciplinaridade, na qual os campos trazem suas especificidades para um objeto de interesse comum. Nesse espaço de fronteira, tende a se desenvolver um campo interdisciplinar específico - que é, portanto, uma especialização possível a partir de qualquer um dos campos de origem (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 56)

O campo, aqui estudado, preenche esses requisitos, porque parte de dois campos especializados e específicos e com um interesse em comum: unir a comunicação e a educação para construir uma inter-relação que intervenha socialmente para transformar realidades a partir de uma práxis social. Ou seja, se torna um campo interdisciplinar específico aos moldes

propostos pelos autores. Entretanto, há necessidade de reflexão sobre esses dois campos que possibilitaram a criação da educomunicação, pois,

Tratando-se de campos originais abrangentes, que tendem a absorver e avassalar todos os assuntos à suas perspectivas peculiares e ao espaço de suas metas e processos, aquela descrição de interface por interdisciplinaridade parece insuficiente. Assim, as preocupações comunicacionais da Educação, e as preocupações sobre aprendizagem na Comunicação, parecem de algum modo penetrar os dois campos originais na sua totalidade e fornece-lhes novos ângulos e questões para observação. O interfaceamento, em vez de apenas gerar um campo específico na fronteira, tendencialmente penetra os dois campos, solicitando reconsiderações em largas porções de suas práticas e seus conceitos (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 56)

Essa preocupação expressada pelos autores, de que tanto a comunicação e a educação em interface são avassaladoras, não faz sentido se pensarmos que todas as interfaces se dedicam à união de campos avassaladores. Pensemos, então, uma interface formada entre comunicação e antropologia, ou em educação e filosofia, ou em comunicação e psicologia. Enfim, refletindo sobre as áreas do saber, não há como afirmar que algum campo não seja abrangente e avassalador, ou que algum seja suficientemente fraco para que um não penetre no outro. Por isso, é possível sim criar um campo específico na fronteira, apesar de isso exigir reconsiderações de suas práticas e conceitos.

E nesse sentido, concordo e discordo, ao interpretar Braga e Calazans, quando colocam que

Postos em interface, mais do que apenas gerar um recorte interdisciplinar especificável, o que parece ocorrer é uma espécie de absorção mútua, relacionada àqueles aspectos avassaladores de ambos os campos - de tal forma que trabalhar na interface parece exigir um acionamento de todos os recursos e reflexões elaborados em cada um deles (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 70)

Concordo que parece ocorrer uma absorção mútua entre comunicação e educação, mas discordo que isso seja gerar mais que um recorte interdisciplinar especificável. O fato de essa absorção mútua acontecer é justamente o que torna possível dizer que é um campo interdisciplinar especificável, pois é a partir dessa simbiose que se cria um novo “ser/estar” no mundo. Portanto, talvez o que falte à educomunicação seja deixar explícito o acionamento dos recursos, reflexões, conceitos, práticas etc. que foram assimilados tanto da educação quanto da comunicação, para, a partir daí, repensá-los e recriá-los de acordo com as necessidades teóricas e práticas que surgirão da própria educomunicação. Entrementes, outra justificativa que se mostra contundente para aceitar a educomunicação enquanto campo científico é a de que assim

como a comunicação, a educomunicação tem pesquisadores, núcleos de pesquisa, cursos de graduação e pós-graduação voltados unicamente para compreensão do conceito e suas atribuições teóricas bem como práticas.

Talvez, a força da educomunicação venha justamente do fato de ser uma interface. Isso quer dizer que o potencial de transformação social que a educomunicação tem só é possível se a educação for pensada com a comunicação, e a comunicação com a educação. Pode soar óbvia essa afirmação, porém é fundamental para se pensar a educomunicação, pois se trata de uma inter-relação, que apenas existe com dois ou mais elementos, e que nesse caso, só existe se for essa a combinação: comunicação com a educação.

Até então, fiz uma reflexão acerca do conceito de educomunicação a partir da sua historicidade e dos estudos de interface, com fins de situar e contextualizar o universo simbólico no qual estou trabalhando. A partir de agora farei um outro movimento, necessário à pesquisa por estar situada dentro de um programa de pós-graduação em comunicação. Falar de educomunicação é falar de comunicação, mas essa relação precisa ser melhor aprofundada para ficar explícito qual o lugar da comunicação na pesquisa. Para tanto me inspirei em Braga que nos diz que

Na fase atual interessa menos definir qual o objeto do campo (seja em notação empírica, seja conceitual) e mais buscar problemas e questões que pareçam relevantes para o campo (em formulações que não se limitem a copiar as questões já habitualmente feitas em outras áreas de conhecimento). Isso significa buscar explicitamente o que há de comunicacional (e não apenas sociológico, linguístico, antropológico, artístico, histórico, educacional, etc.) no questionamento. Isso leva a assumir, como uma política acadêmica relevante para área, que os problemas de pesquisa da área sejam explícitos e claros a respeito de como e em quê tratam de questões propriamente comunicacionais... (BRAGA, 2014, p. 221-222)

Nesse sentido, pode parecer um contrassenso, pensar em como defender a educomunicação enquanto campo, ao passo que refletir sobre como a educomunicação pode ajudar a comunicação a se “conhecer melhor”. Esse “conhecer melhor” aqui proposto para a comunicação parte do que Braga indica da busca sobre o que é explicitamente comunicacional, que nesse caso está entranhado em uma interface.

Para compreender o que há de comunicacional na pesquisa preciso, em um primeiro momento, evidenciar qual o conceito de comunicação escolhido para permear as discussões teóricas e epistemológicas. Partimos de dois conceitos de comunicação para iniciar essa reflexão. A primeira concepção de comunicação é mais aceita pela comunidade acadêmica. É mais difícil de contestar e muitos autores discutem e trabalham nessa perspectiva:

A comunicação é conatural ao ser humano. Não há sociedade, não há comunidade, sem comunicação entre os homens. Para agir em comum os seres humanos interagem. Desde que se pode identificar a existência de grupos humanos na pré-história mais remota, existe “comunicação social”. Em contraste com este truísmo, entretanto, é interessante perceber que esta questão - de como os homens se comunicam - só se coloca na sua forma atual a partir do início do século XX (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 14)

Apesar de aparentar certa obviedade, essa asserção é muito importante para a comunicação. Se considero a comunicação aspecto intrínseco ao ser humano, posso considerar a educação também, pois desde que nascemos começamos a aprender e apreender as coisas do mundo, a entender os signos que nos são expostos. É, nesse sentido, que posso compreender a comunicação e a educação como parte fundante e fundamental do ser humano.

Porém, a comunicação transbordou a esfera apenas de interação entre os seres humanos, e passou a ser muito mais com o advento de toda tecnologia comunicacional, com os meios de comunicação e a mídia. E esse “ser mais” da comunicação na era da sociedade da informação interfere diretamente nos processos educacionais formais, não formais e informais. O aprendizado não se limita mais ao espaço escolar, o mundo é a escola, e a comunicação tem um papel fundamental de disseminar informações em tempo real - ainda mais com a internet.

A partir disso, chego ao conceito principal que adoto, para entender o que há de especificamente comunicacional na pesquisa, que é defendido por Braga em vários textos e, nesse em parceria com Calazans, que é o da comunicação como interação:

Uma maneira (intuitiva e não definidora) de referir-se à interação comunicacional é considerar que se trata de processos simbólicos e práticos que, organizando trocas entre os seres humanos, viabilizam as diversas ações e objetivos em que se vêem engajados (por exemplo, de área política, educacional, econômica, criativa, ou estética) e toda e qualquer atuação que solicita co-participação. A comunicação é também o que decorre do esforço humano de enfrentar as injunções do mundo e de desenvolver aquelas atuações em direção a seus objetivos - próprio “estar em contato”, quer seja solidário quer aflitivo - e provavelmente com dosagens variadas de ambos, por coordenação de esforços ou por competição e dominação (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 16-17)

Ou ainda,

Como a palavra “interatividade” já se tornou corriqueiramente associada àquele conceito restrito (de tipo conversacional), vamos propor o uso da expressão “interacionalidade” para, em distinção, nos referirmos à característica geral dos meios de comunicação, de viabilizar algum tipo de interação: dialogal, homem/máquina, homem/produto (interpretação), pessoas entre si sobre produtos, interações diferidas e/ou difusas. O conceito inclui ainda interações face-a-face imbricadas a interações mediáticas. Assim, propomos “interacionalidade” como um conceito mais amplo, que

abrange a interatividade (sentido restrito) mas não se limita a esta (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 29)

Essa interação, defendida por Braga e Calazans, que envolve as mais variadas formas de trocas simbólicas é o que distingue o fazer comunicacional de outras áreas do saber. Ou, talvez, é a força que possibilite desentranhar o que há de comunicacional em pesquisas de diversas áreas. Kaplún explica como educação e comunicação se encontram ao dizer que

Conhecer é comunicar: o enunciado pode soar aventuroso. Tendemos a segmentar ambos os momentos: um primeiro, em que adquirimos o conhecimento de algo, e o outro posterior em que - com o conhecimento já adquirido e se houver uma ocasião para isso - passamos a comunicá-lo. No entanto, a própria experiência deveria incentivar-nos e levar-nos a duvidar desta fragmentação; a reconhecer a relação entre o conhecimento e comunicação como um processo mais interativo. Com efeito, se fizermos um balanço introspectivo das coisas que realmente aprendemos em nossa vida, comprovaremos que são majoritariamente aquelas, ao longo do tempo, a oportunidade e o compromisso de transmitir a outros. As restantes - essas que só lemos e escutamos - ficaram, salvo raras exceções, relegadas ao esquecimento. Chegará o momento em que se integrará na teoria da aprendizagem o fator comunicacional (KAPLÚN, 2014, p. 70)

Ao reconhecer que o aprendizado se dá interativamente entre o conhecimento e a comunicação, veremos um agir sobre o outro. Ao retomar a citação que utilizada de Braga anteriormente acerca da absorção mútua de um campo pelo outro e verificar que esse processo não ocorre apenas na teoria, mas se desenrola na prática. O fazer comunicacional, ou o ato de expressão, que a comunicação nos permite ter é um fator potencializador do processo de aprendizagem.

É nesse sentido que a pesquisa desentranha o especificamente comunicacional porque busca investigar como essa interação comunicacional se dá em um contexto de ensino formal por meio de uma prática educacional. Se educação e comunicação são constituídas dessa interação comunicacional, a educomunicação quase tautologicamente também o é.

Sendo assim, o que há de especificamente comunicacional é a intenção de entender como um processo de comunicação, de interação utilizado com intencionalidade pedagógica, pode interferir no processo de aprendizagem dos sujeitos sobre determinado assunto. Ou seja, como a educomunicação, viabiliza um tipo de interação comunicacional dialógica capaz de mediar a formação do conhecimento.

Portanto, vejo o específico de comunicacional, na pesquisa, em algumas perspectivas principais: 1) do ponto de vista teórico, no qual o conceito de comunicação é fundamental para o corpus do trabalho, na medida em que a educomunicação é uma interface,

que é um processo relacional entre duas áreas de conhecimento que foram postas para dialogar, comunicação e educação, para encontrar um caminho dialógico que as torne fonte de interação e práxis; 2) a partir do prisma empírico com o estudo de caso do uso de fanzine em sala de aula; 3) A pesquisa pensa uma comunicação dialógica, como defendida por Paulo Freire (2011), e que está direta e intrinsecamente ligada à educação como forma de emancipação, como veremos mais adiante.

### **2.3. Entrelaces entre a educomunicação e a educação**

Justifica-se a necessidade da educação se valer da educomunicação na medida em que há um processo relativamente novo de influência dos meios de comunicação e mídia na educação tanto formal, não formal e principalmente informal. Com advento da internet, dos smartphones, tablets, com a proliferação das lanhouses e do uso do computador, sem deixar de mencionar o impacto da televisão na vida das pessoas, grande parte das crianças já chegam à escola com uma bagagem midiática muito grande.

Não posso considerar que o sujeito é uma folha em branco que vai ser preenchida com a educação formal na escola. Devo/devemos considerar toda a vivência, afetos e experiências que são anteriores e concomitantes ao período escolar. Isso quer dizer que tanto as escolas em si, quanto os docentes, precisam lidar com essa facilidade de conseguir informações que vemos hoje e para pensar que todo sujeito pode ser um meio de comunicação midiática, seja por redes sociais, youtube, entre outros. Gadotti nos alerta para que

Frente à disseminação e à generalização da informação, é necessário que a escola e o professor, a professora, façam uma seleção crítica da informação, pois há muito lixo e propaganda enganosa sendo veiculados. Não faltam, também, na era da informação, encantadores da palavra que desejam tirar algum proveito, seja econômico, seja religioso, seja ideológico. Isso é válido tanto para a educação formal quanto para a educação não-formal (GADOTTI, 2005, p. 3- 4)

Isso quer dizer que a educadora e o educador devem ajudar a estabelecer com as estudantes e os estudantes qual tipo de informação tem embasamento e fazer com que tenham o entendimento que tudo, inclusive os meios de comunicação, envolvem uma carga ideológica e política. A educomunicação é uma forma de educar pelos e para os meios de comunicação, ou seja, pode ser uma prática que gera autonomia, no sentido em que tira essas alunas e esses alunos do conforto e os confrontam com a possibilidade de fazerem comunicação

e educação ao mesmo tempo. Aparici nos fala que todos podem fazer comunicação se pensarmos que:

Como nas origens da educomunicação, é preciso se falar de outro modelo de comunicação que supere os limites instaurados pelos paradigmas funcionalistas. As predições que foram feitas nas origens mencionadas agora podem ser realidade e cada pessoa pode ser e agir com um meio de comunicação, através de blogs, wikis, vídeos no youtube (APARICI, 2014, p. 38)

Apesar de as questões epistemológicas que envolvem a educomunicação terem surgindo no paradigma dominante, de se valerem dos órgãos internacionais e políticas públicas para se legitimarem penso que há formas de compreendê-la a partir da epistemologia da práxis. Se pensarmos que o esforço teórico pode ser usado em práticas educacionais, no sentido de fazer com que, por exemplo, na criação de uma fanzine sejam usados textos acadêmicos para produção de matérias e não reportagens de jornais, estaremos fazendo uma ponte entre o pensamento científico e um meio de expressão pela comunicação. Sendo assim, a educomunicação é vista como estratégia para o ensino-aprendizagem na educação.

Sei que os desafios são grandes e que não é uma relação sem conflitos, porém a utopia faz com que acreditemos que o mundo e os sujeitos possam ser transformados por essa educomunicação que emancipa. E essa transformação só é possível graças às características específicas da educação e da comunicação.

No sentido de que a primeira, a educação, tradicionalmente, é relacionada à aprendizagem, ao conhecimento e tem papel formador na sociedade; e a segunda, a comunicação, também tem participação completa na sociedade, é carregada de uma intensa possibilidade de reinvenção, inclusive se pensarmos no uso dos meios de comunicação – na perspectiva de que podemos usar um jornal como uma ferramenta de discussão, por exemplo, para contribuir para a hegemonia e reproduzir os padrões colocados pela grande mídia ou o contrário. Uma prática educacional deve discutir como as informações são pensadas e repassadas para os sujeitos, qual a intencionalidade de cada palavra, enfim, para pensar criticamente esse jornal.

Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas de que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo (SOARES, 2011b, p. 23)

Esse projeto pedagógico sustentado pela educomunicação necessita lidar com a complexidade posta pela sociedade brasileira por considerar que seu campo de trabalho é múltiplo, multifacetado e se desenvolve dentro de contextos de ensino constituídos pelas mais diversas realidades sociais, econômicas, culturais, emocionais etc. As práticas educacionais podem ser voltadas para variados temas como leitura crítica da mídia e discussão sobre a violência escolar a depender do projeto desenvolvido. Talvez essa seja outra grande possibilidade da educomunicação porque não se limita a um só tema, ela consegue lidar com um grande espectro de assuntos e sua linguagem. Seu *modus operandi* pode ser moldado de acordo com a realidade na qual está inserida.

Ainda segundo Soares (2011a) as práticas educacionais apontam que as pessoas que participam de projeto em educomunicação demonstram o

Desejo de encontrar nas possibilidades de produção de cultura, através do uso dos recursos da comunicação e da informação, os sonhos cotidianos e a transformação da realidade local. Eles se abrem para a compreensão crítica da realidade social e ampliam seu interesse em participar da construção de uma sociedade mais justa, confirmando sua vocação pela opção democrática de vida em sociedade (SOARES, 2011a, p. 31)

Assim sendo, posso olhar a educomunicação como um campo que cria ou reforça a necessidade de se pensar a cidadania na medida em que os sujeitos envolvidos tomam consciência de si e do seu mundo a partir da reflexão e da leitura crítica. Frente a essa complexidade a educomunicação pode fazer com os sujeitos envolvidos acessem a suas próprias realidades, reconfigurando-a criativamente e criticamente para que sejam construídos e reconstruídos valores e percepções desse mundo tão individual, no sentido de que afeta o “eu”, e tão coletivo na medida em que abre discussões sobre problemas que os circunscrevem na sociedade e, acendendo uma vontade de mudança.

Ao beber na fonte de Paulo Freire, a educomunicação, por conseguinte, “se recusa a ‘domesticação’ dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de *comunicação*, não ao de *extensão*” (FREIRE, 2011, p. 23, grifos do autor). Extensão, grosso modo, é a passagem do saber de quem o detém (neste caso a educadora, o educador ou a professora, professor) para seu receptáculo, o objeto que só recebe esse saber e o acumula.

Ou seja, o sujeito é objetificado, não reflete sobre o que ouve, vê, sente e aceita o que é transmitido, aceita a condição que está posta. Não obstante, a perspectiva da comunicação crê que quando a dialogicidade acontece tanto a educadora e o educador quanto a educanda e o

educando são transformados, desta maneira, só na educação que é comunicação e apenas na comunicação que é educação há transformação, há troca, há uma vivência de almas.

Além disso, a educação que é comunicação deve considerar o lugar de fala daqueles que estão envolvidos no processo, deve entender de onde eles vêm, deve considerar o tempo e a especificidade de cada sujeito, compreendendo a forma como ele se vê e se coloca no mundo para que não haja desrespeito e para que haja a mediação da emancipação.

Para Dias (2014) “se não há modificação mútua e constante, não está aí estabelecido o dialogismo, não há interação humana, não se constrói o processo comunicacional efetivamente” (DIAS, 2014, p. 341). Esse exercício é extremamente complexo levando em conta que nossa educação é bancária e que a falta de diálogo, que a rigidez de opiniões, é reforçada pelas formas hegemônicas e nunca democráticas impostas pelos meios de comunicação e aceitas, ainda hoje, por grande parte da população.

A internet se tornou um espaço onde as vozes podem falar e os ouvidos ouvir, mas ter esse espaço não significa necessariamente que as pessoas saibam usá-lo e me preocupa a grande quantidade de violências e preconceitos de todos os tipos que se alastram pela rede e que têm muitos adeptos. Toda ferramenta pode ser usada de diversas maneiras, basta que aqueles que a usam tenham consciência do que fazem, ou seja, mais uma vez voltamos a criticidade de se ver o mundo e a necessidade de pensarmos em uma comunicação verdadeira que “não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão de conhecimento de um sujeito ao outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente” (FREIRE, 2011, p. 92-93).

Essa comunicação verdadeira faz com que pensemos enquanto educadoras, educadores, comunicólogas, comunicólogos, professoras e professores, seres humanos em um mundo melhor e faz com que tenhamos consciência dos impactos da comunicação e da educação na sociedade. Essa é uma preocupação que deve ser disseminada, não no sentido de fazer alarde, mas no sentido de que todos que estão em escolas e em meios de comunicação tenham, também, consciência da importância dos seus trabalhos e de suas vidas para a criação de um mundo melhor.

Cabe à educomunicação ajudar a se pensar na potencialidade que tem em mãos para preparar os sujeitos e aceitar a responsabilidade ética, moral e social que intrinsecamente carrega ao assumir-se como transformadora de mundos e na sua responsabilidade em assumir-se como um campo, como uma ciência, que tão solidamente acredita na capacidade de criar e sustentar

Uma pedagogia de projetos voltada para a dialogicidade educacional, em condições de prever formação teórica e prática para que as novas gerações tenham condições não apenas de ler criticamente o mundo dos meios de comunicação, mas, também, de promover as próprias formas de expressão a partir da tradição latino-americana, construindo espaços de cidadania pelo uso comunitário e participativo dos recursos da comunicação e da informação (SOARES, 2011a, p. 37)

A educação tem um longo caminho a ser percorrido para se sustentar enquanto campo, bem como para conseguir que suas práticas sejam adotadas em diferentes espaços e que consigam atingir muitas pessoas. Temos que ter esperança e esforço para conseguir perseverar e fazer com que o projeto dê certo.

Gente livre significa gente capaz de saber ler a publicidade e entender para que serve, e não gente que deixa massagear o próprio cérebro; gente que seja capaz de distanciar-se da arte que está na moda, dos livros que estão na moda; gente que pense com a própria cabeça, e não com as ideias que circulam ao seu redor (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 134)

O pensador Martín-Barbero (2011) acredita que temos que lutar para fazer gente livre, que pessoas livres conseguem diferenciar as mensagens midiáticas e pensar com a própria cabeça. Essa “gente livre” é aquela que se emancipa da sua condição de opressão e consegue lutar por um mundo melhor. É aquela gente que é autônoma para ver e entender o mundo e seus discursos.

#### **2.4. Implicações para a cidadania**

Parto agora, para outro momento, tentando entender como a comunicação e a educação se relacionam com a cidadania. A comunicação é um dos eixos centrais da cidadania e do convívio em sociedade. Antes, a comunicação possibilitou a sobrevivência por conta do viver em comunidade. Agora, a comunicação é o processo que sustenta esse viver em comunidade e, nesse sentido, estamos falando de todas as comunicações, desde a comunicação feita entre pessoas até a comunicação pensada em sentido global.

Porém, esse movimento que sai da individualidade dos sujeitos e que chega ao grupo para se comunicar na sociedade

Somente é possível por meio da troca de informações, da formulação de ideias, da identificação comum dos objetivos e da racionalização dialógica de cada uma das propostas apresentadas: ou seja, somente é possível por meio de um processo de

comunicação. Em termos mais amplos, portanto, é a comunicação que permite a cada indivíduo do grupo, mesmo sem esquecer a própria individualidade como parte de conjunto não ligado fisicamente, estrategicamente voltado para a realização de um objetivo (TEMER, 2014, p. 130)

Portanto, é a partir dos processos comunicacionais que nós obtemos as principais informações e atualmente isso se dá em escala global. Temer, completa que “o acesso à informação tornou-se um elemento essencial para o indivíduo exercer a cidadania e estar preparado para sobreviver e ser produtivo.” (TEMER; NERY, 2009, p. 9). Ou seja, sem informação o exercício da cidadania é comprometido, logo, em termos gerais, sem comunicação não há cidadania plena. Quando falamos em cidadania plena estamos nos referindo ao momento em que todas as esferas sociais, civis, políticas, de justiça etc. que englobam a cidadania são respeitadas e funcionam dentro dos mais diversos contextos e para todos os sujeitos.

Apesar do ponto de vista de Temer levar em conta, aparentemente, princípios neoliberais como a exacerbação do eu em detrimento do coletivo e de acreditar que essa ideia do ser humano como ser individualista segue os ideais dominantes, a autora expõe um lado da comunicação que nos interessa e que dá sustentação para as relações sociais, para a interação entre o que é pessoal e o que é coletivo.

Ao analisar o campo da comunicação percebo que são vários os seus conceitos e formas de existência. Na comunicação feita pelos veículos comunicacionais tradicionais – televisão, rádio e jornal –, por exemplo, veremos que sua comunicação é unilateral: eles falam e o espectador escuta. Hoje com as novas formas de interação possibilitadas pelo acesso à internet, essa forma unilateral se modificou havendo assim algum nível de participação dos seus espectadores – como, por exemplo, a possibilidade de enviar um *tweet* falando sobre seu programa favorito, ou pedindo uma reportagem – mas, ainda hoje, majoritariamente, a comunicação feita pelos meios é unilateral. Porém, não cabe a esta pesquisa refletir acerca da unilateralidade ou bilateralidade dos meios de comunicação, mas sim na forma como influência no processo comunicativo, educativo e da conquista da cidadania.

Para tanto se parto do pressuposto de que a mídia exerce, em maior ou menor grau, influência nos sujeitos. Não cabe, nesse momento, discutir acerca da negatividade ou positividade dessa influência, mas, sim, articular conceitos que nos ajudem a compreender esse fenômeno. Sendo assim, posso pensar na relação entre a comunicação midiática e a educação na sociedade contemporânea, na tentativa de compreender como uma esfera é entremeada pela outra.

Sodré (2002) acredita que o “espelho” midiático é em si mesmo um gerador de controle moral, publicitário-mercadológico e que as técnicas de verossimilhança compactuam para que esse controle seja ainda mais forte por seu caráter naturalista. Thompson problematiza ainda mais a questão refletindo sobre como essa influência acarreta na transformação do “eu” - ou “*self*”.

O Self foi absorvido por uma desarticulada exibição de imagens mediadas, o self se torna mais e mais disperso e descentrado, perdendo qualquer unidade ou coerência que possa ter. Como as imagens refletidas num espelho, o self se torna um jogo sem fim de símbolos que mudam a cada momento. Nada é estável, nada é fixo, e não há entidade separada da qual estas imagens são o reflexo: na idade da saturação da mídia, as múltiplas e mutáveis imagens são o self (THOMPSON, 1998, p. 201)

Os produtos midiáticos nas suas diferentes formas e conteúdos se tornaram parte do cotidiano de nossas vidas de uma maneira quase onipresente. Com o desenvolvimento da internet e, também, de sua crescente acessibilidade, tornou-se possível integrar meios de comunicação de massa tradicionais como a televisão e o rádio em um mesmo dispositivo, como um aparelho celular *smartphone*, por exemplo. Ou seja, é possível estar em muitos espaços – reais ou virtuais – concomitantemente pela mediação das imagens.

Esse fenômeno abre margem para que o sujeito naturalize a recepção dessa grande quantidade de informações e de símbolos de um modo que sua percepção se torne difusa a ponto de não conseguir distinguir os múltiplos sentidos das mensagens midiáticas e, muito menos, as intenções persuasivas que as permeiam. Tudo isso é levado para dentro de sala de aula, pois não nos separamos das nossas vivências e experiências ao entrarmos em um contexto de ensino formal.

Ainda sobre o conceito de formação do *self*, Thompson percebe que a mídia pode exercer uma influência conflituosa nos sujeitos, pois ele acredita que

Enquanto a disponibilidade dos produtos da mídia serve para enriquecer e acentuar a organização reflexiva do self, ao mesmo tempo a torna extremamente dependente de sistemas sobre os quais o indivíduo tem relativamente pouco controle. Isto é o que chamo de dupla dependência mediada: mais o processo de formação do self se enriquece com as formas simbólicas mediadas, mais o indivíduo se torna dependente dos sistemas da mídia que ficam além do controle (THOMPSON, 1998, p. 187)

Nesse ponto, Sodré, a partir de uma leitura da obra de Freire nos indica, resumidamente, um aspecto fundamental das práticas libertárias defendidas pelo pedagogo, práticas que apontam para o caminho “da ‘educação para o homem-sujeito’, isto é, a experiência

formativa baseada na integração do indivíduo com sua realidade histórica, com vistas ao desenvolvimento da consciência autônoma e crítica” (SODRÉ, 2012, p. 140).

Jesús Martín-Barbero acrescenta que o papel da educação é fundamental para “ajudar a criar nos jovens uma mentalidade crítica, questionadora, desajustadora da inércia na qual as pessoas vivem, desajustadora da acomodação na riqueza e da resignação na pobreza” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 134). Como pensar em uma educação que ao mesmo tempo lida por si própria com a complexidade da sociedade (economia, história, desigualdades etc.) e ainda precisa dar conta de formar cidadãos e cidadãs críticos que conseguem ler a mídia, talvez esse seja um grande desafio. Um caminho para buscar essa completude talvez seja pensar na educação e na comunicação postas lado a lado nos ambientes educacionais. Ou seja, podemos pensar na educomunicação para unir educação e comunicação nas escolas, pois,

O primeiro axioma afirma que a educação só é possível enquanto “ação comunicativa”, uma vez que a comunicação configura-se, por si mesma, como um fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano [...] O segundo axioma afirma que toda comunicação – enquanto produção simbólica e intercâmbio/transmissão de sentidos – é, em si, uma “ação educativa”. No caso, diferentes modelos de comunicação determinariam resultados educativos distintos (SOARES, 2011a, p. 17)

Sendo assim, a partir de Soares, poderíamos pensar que se a educação formal tem se distanciado dos jovens, por não ir de encontro aos seus interesses mais imediatos e não acompanhar a forma dinâmica em que as relações no mundo se estabelecem por meio da mídia. Talvez a comunicação poderia ser responsável por trazer para a educação novas formas de se comunicar com esses jovens - de forma dialógica e participativa - a ponto de trazer resultados educativos diferentes do que encontramos habitualmente em nossas escolas.

## **2.5. Fanzine?**

Uma das formas possíveis de aproximação entre esse mundo dos jovens tão conectado à internet e as novas tecnologias da informação seja a utilização do fanzine como recurso pedagógico nas salas de aula porque é um meio de comunicação livre, criativo que abre possibilidades para várias formas de se trabalhar com ele. Sendo assim, a questão problema dessa pesquisa tenta investigar como o fanzine pode ser uma ferramenta para ensino-aprendizagem. Porém, antes de começar a investigação sobre o fanzine, devo conceituá-lo de acordo com o que explica Magalhães, H.:

O fanzine é uma publicação alternativa e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa artesanalmente. É editado e produzido por indivíduos, grupos ou fãs-clubes de determinada arte, personagem, personalidade, *hobby* ou gênero de expressão artística, para um público dirigido e abordando, quase sempre, um único tema (...) Os fanzines são veículos amplamente livres de censura. Neles seus autores divulgam o que querem, pois não estão preocupados com grandes tiragens nem com lucro; portanto, sem amarras do mercado editorial e de vendas crescentes (MAGALHÃES, H., 1993, p. 9-10)

Uma característica forte do fanzine além de ser um veículo livre, pessoal e coletivo de expressões artísticas, sentimentos e conteúdos sistematizados é o fato de que todo o processo de criação, produção e execução é realizado artesanalmente por quem o idealizou. Magalhães, H., fala sobre isso afirmando que

Uma das mais importantes características dos fanzines é que seus editores se encarregam completamente do processo de produção. Desde a concepção da idéia até a coleta de informações, diagramação, composição, ilustração, montagem, paginação, divulgação, distribuição e venda, tudo passa pelo domínio do editor. Em muitos casos, até a própria impressão é feita pelo editor, que aprende a lidar com o produto jornalístico de uma forma global. A manipulação de todo o processo, embora exija mais tempo e habilidade, dá maior liberdade de criação e execução da idéia (MAGALHÃES, H., 1993, p.10)

As práticas educacionais podem se guiar por diversos meios de comunicação: rádio, televisão, jornal, boletim, jornal mural, revista, panfletos, blogs, páginas da internet, fotografias, vídeos, filmes, entre outros. E, uma dessas formas é o fanzine. Esse universo que abarca a educação, por meio do fanzine, é pouco explorado. Nas pesquisas que fiz de dissertações e teses, principalmente da ECA/USP, a maioria dos trabalhos são teóricos ou fazem estudos de caso do projeto Educom.rádio<sup>3</sup> (realizado em escolas públicas em São Paulo, com o objetivo de diminuir a violência) desenvolvido pelo NCE/USP.

Outra dificuldade que encontrei no percurso dessa pesquisa foi de ter acesso a literatura específica sobre o fanzine. Muitos sites falam sobre sua história e surgimento, mas sem uma fonte segura de confirmação das informações. Esses sites ou blogs são comumente mantidos pelos próprios realizadores dos fanzines, chamados fanzineiros, que tentam manter a cultura do fanzine ativa ao postar sobre as suas produções e de outros fanzineiros.

Segundo Lerm há um crescente interesse pelo fanzine nas áreas da comunicação e design, nas quais o fanzine é considerado uma mídia alternativa, bem como um aumento do uso do fanzine como prática pedagógica. Mas, a autora indica que

---

<sup>3</sup>Mais informações sobre o projeto no link: <http://www.usp.br/nce/?wcp=/oquefazemos/texto.4,14,30>.

Por outro lado, a busca de pesquisas que tenham como objeto de estudo ou corpus de análise o fanzine em bancos de teses e dissertações disponíveis para consulta na rede internacional de computadores (internet) e em livros específicos sobre o tema publicados no Brasil demonstrou ser embrionário o estudo acadêmico sobre fanzines no país (LERM, 2015, p. 2856)

A maior quantidade de publicações encontradas sobre fanzine estão ligadas a Marca da Fantasia<sup>4</sup>, uma editora independente que tem em seu acervo livros que falam sobre fanzine, nos quais se destacam os escritos por Henrique Magalhães, e, também, vendem diversos fanzines, histórias em quadrinhos, produzidos por diferentes autores. Outro livro interessante que fala sobre os fanzines é o “Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si” organizado por Cellina Muniz – nesse livro há vários relatos de experiências pessoais que utilizam fanzine como meio de expressão e recurso pedagógico.

Magalhães, H., (1993) indica que os fanzines surgiram na década de 30 nos Estados Unidos com publicações voltadas para ficção científica. Mas que o nome Fanzine foi criado em “1941, por Russ Chauvenet. O termo *fanzine* é um neologismo formado pela contração dos termos ingleses *fanatic* e *magazine*, que viria a significar “magazine do fã” (MAGALHÃES, H. 1993, p.9). O fanzine foi importante para expressão de ideias e ideais de movimentos de contracultura como os punks e as feministas nas décadas de 70 e 80. Além disso, muitos criadores de fanzines se dedicavam a falar de suas bandas preferidas, ou de suas criações pessoais. Ainda de acordo com Magalhães

Respeitando suas particularidades, os fanzines representam para a década de 1980 o que representou a imprensa “marginal” para os anos 1970: um espaço de crítica e resistência aos padrões estabelecidos. Os fanzines firmaram-se na distensão do regime militar, seguiram a tendência de segmentação da imprensa e ampliaram os canais de liberdade de expressão (MAGALHÃES, H., 2014, p. 116)

Sendo que essa liberdade de expressão configura o fanzine como uma mídia valiosa para a compreensão da forma como as mídias tradicionais funcionam. Ao entender que essa liberdade de expressão é restrita a determinados suportes é mais fácil entender como o fanzine é precioso para determinados grupos. Muniz nos indica que “ Tradicionalmente produzidos e difundidos às margens dos circuitos profissionais e comerciais de escrita e leitura, os fanzines atuam como elos de laços sociais e veiculam afetos e estéticas particulares” (MUNIZ, 2010 p. 16). Esses laços sociais, afetos e estéticas particulares que o fanzine pode gerar são importantes

---

<sup>4</sup> Para maiores informações acesse o site da editora: <http://marcadefantasia.com/>

em contextos de sala de aula. Aprendemos melhor quando gostamos daquilo que fazemos e o fanzine pode ajudar a despertar esse gostar.

Andraus e Neto defendem que os “fanzines, por serem ‘livres’ de amarras de padrões, são também ‘libertários’, por permitirem uma construção nova, em que o autor se percebe capaz de criar (...), e avançar em seu processo de humanização” (ANDRAUS; NETO, 2010, p. 44). Esse processo de criação que é criativo e livre de amarras também é muito caro para a educação. É uma forma de estimular a tomada de decisões, a autonomia dos que interagem com essa ferramenta. Nascimento aponta que “a prática zinesca veicula formas de aprender, construindo e reconstruindo saberes que potencializam o poder de intervir como sujeitos pensantes no meio sociocultural” (NASCIMENTO, 2010, p. 125). Sujeitos pensantes, críticos, com consciência em relação a si e ao mundo é onde a educação e a comunicação podem chegar.

Nascimento ao refletir sobre a sua experiência com fanzines em sala de aula indica que uma

(...) vantagem é que o fanzine, que apresenta num mesmo suporte imagens e textos verbais, revela-se também como um instrumento enriquecedor das “vozes” dos estudantes, comunicando significados, construindo e reconstruindo saberes. Nessa direção, as múltiplas visões de mundo, as diferentes proposições estéticas e criativas que permeiam o fanzine podem produzir experiências significativas, uma vez que possibilitam a integração e conexão entre sujeitos e o conhecimento. Sob este ponto de vista, os estudantes, ao produzirem fanzines, mostram no seu fazer o pensamento elaborado e reelaborado a partir de uma relação de conhecimento em que dão significado ao mundo e à vida (NASCIMENTO, 2010, p. 126)

E ainda que

O fanzine, como prática social e cultural resultante da iniciativa de pessoas que estão envolvidas numa atividade cultural ou artística que está à margem do que se oficializou como meio de comunicação impressa (jornais, revistas etc.), e que na maioria das vezes está a serviço de um “poder” (LOURENÇO, 2006), propicia no âmbito educacional, o desenvolvimento da capacidade dos educandos das diversas disciplinas, além de produzir um material de comunicação que expresse suas ideias, incorporando a união de desenhos e outras imagens tomadas de outros meios, enfatizando a relação entre estes e destacando soluções mais criativas (NASCIMENTO, 2010, p. 125)

Apesar do objetivo final do fanzine originalmente não ser uma ferramenta de ensino-aprendizagem em contexto formal de educação, ele pode ser apropriado e utilizado dentro das salas de aula. Vários fatores são determinantes para esse uso do fanzine no âmbito educacional, como o fato de unir imagens e texto, auxiliar na tomada de decisões, estimular o

trabalho individual ou em grupo, ser e permitir criatividade, entre muitos outros. A partir do estudo de caso investigo como se dá a apropriação do uso do fanzine como recurso pedagógico e quais são as vantagens e desvantagens desse uso.

### **3. A complexidade da formação docente**

A partir de agora farei um movimento importante para esta pesquisa: o de pensar os paradigmas científicos (dominante e emergente) do ponto de vista da educação. Importante porque é difícil situar este trabalho em apenas um local de fala, porque é uma pesquisa de fronteiras, que articula conceitos complexos como educomunicação, educação, comunicação, formação docente, estratégias de ensinagem e cidadania. Primeiramente situo quais são os paradigmas científicos, suas origens e seus desdobramentos, para defender que esses paradigmas influenciam diretamente na educação brasileira e mundial.

Para então, adentrar nos conceitos de epistemologia da prática e epistemologia da práxis que nortearam a pesquisa na tentativa de explicitar qual é a educação que acreditamos e a que defendemos na perspectiva dessa pesquisa. O terceiro tópico desse capítulo faz um fechamento do pensamento iniciado nos tópicos anteriores ao refletir sobre a formação de professoras e professores em um contexto paradigmático, além de expor o que compreendo por formação docente. Já o último tópico do capítulo foca a atenção nas relações entre a cidadania e a educação, em uma perspectiva de cidadania ativa e crítica.

#### **3.1. Contextualizando o ser e o estar no mundo das ciências: paradigma dominante e emergente**

Santos (2002) faz uma provocação ao dizer que perdemos a confiança epistemológica e que o momento atual da ciência é o de “estar em movimento”, passando de um paradigma dominante – que se encontra em crise – para um paradigma emergente. O paradigma dominante, vincado pela ciência moderna, em suma, tem suas bases no positivismo, e carrega a herança deixada por vários autores clássicos e outros mais contemporâneos como Descartes, Newton, Bacon e Comte.

Já o paradigma emergente tenta encontrar respostas para a crise do paradigma dominante e, ainda, propõe outras dinâmicas para compreensão da ciência, como, por exemplo, a dissolução ou união das ciências da natureza com as ciências sociais. Esse paradigma emergente, ou pós-moderno, critica o otimismo científicista que “se manifesta na crença de que, num determinando futuro (concreto ou assintótico), pela Ciência o ser humano teria acesso às verdades do mundo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 27). Critica ainda, que a ciência, por intermédio

do seu avanço, conseguiria curar os males da humanidade (fome, desigualdades, miséria, analfabetismo etc.). Souza pensa a ciência moderna em contraposição à pós-moderna ao dizer:

A forma como esse paradigma impregnou a ciência moderna, provocou gradativamente a fragmentação do pensamento, a unilateralidade da visão, pois de acordo com essa maneira de conceber todos os fenômenos complexos para serem compreendidos necessitam ser reduzidos às suas partes constituintes: esta concepção provocou a exclusão do pensador do seu próprio pensar, modificou os valores e as relações entre os homens, deu origem a uma nova forma de ciência que passou a predominar: uma ciência materialista, determinista, cheia de certezas, que ignora as interações que existem entre os indivíduos, entre ciência e sociedade, entre técnica e política, entre cultura e conhecimento (SOUZA, 2014a, p. 226)

Nem todos os autores concordam que o momento de transição que vivemos é a pós-modernidade, alguns dizem que é uma modernidade tardia ou usam outros termos para designar essa fase. Os modernos defendem a modernidade, os pós-modernos também o fazem. O que não podemos negar é que há uma contestação do que compreendemos de maneira geral por ciência, e essa contestação está gerando formas novas e inovadoras de se fazer e se pensar a ciência.

O paradigma dominante surge na cultura ocidental durante a transição da Idade Média para a Idade Moderna. Na idade média prevalecia o sagrado enquanto referencial para compreensão do mundo. Segundo Souza (2014a) tudo era criado por Deus e conseqüentemente sagrado, e nesse sentido, o ser humano não buscava a predição nem o controle dos fenômenos, mas sim a compreensão do significado dos mesmos, haja vista que sua origem era sabida e não poderia ser posta em discussão, o que significaria questionar o divino.

Porém, Souza (2014a) diz que, ainda no período medieval, as descobertas de Copérnico, Galileu e Newton provocaram mudanças no pensamento científico e, a partir daí a visão sagrada começou a ser deixada de lado, sendo substituída por uma noção na qual o ser humano era o centro do pensamento, o mundo era uma máquina, composto de objetos diferentes e separados. Passando de uma aceitação passiva do mundo enquanto produto divino, para uma postura ativa em relação ao poder do ser humano de controle e transformação de si e da natureza.

É sabido que a luta histórica pela valorização da ciência moderna passou por incontáveis e sangrentos esforços contra o obscurantismo da Idade Média, onde o paradigma de verdade estava alicerçado no dogma religioso e no conhecimento do senso comum. Foram séculos de embates e, ainda que o Renascimento tenha representado um avanço na estrutura de poder da época, repercutindo na tecnologia e nas artes, só a partir do século XVIII é que a humanidade viu encaminhar o

predomínio da razão e se tornar a realidade uma maior independência entre estado e religião (CUNHA, 1998, p. 18)

Essas mudanças que aconteceram no mundo científico entre a Idade Média e a Idade Moderna acarretaram processualmente, como nos disse Cunha, uma mudança dogmática entre uma razão alicerçada na fé, para uma razão alicerçada na razão. Como se o eixo da fé tivesse sido retirado de Deus e posto na razão, portanto criou-se uma nova forma de ter fé – uma fé na razão. Porém, quais seriam os parâmetros para essa científicidade baseada na razão pela razão? Antes Deus era a força que explicava tudo. Nesse outro período em que se perde um Deus onipotente surge a necessidade de garantir uma estrutura lógica, racional, que não comprometesse a científicidade dessa nova forma de se fazer a ciência.

Na tentativa de legitimação desses parâmetros é que a ciência aos moldes positivistas se encaixou perfeitamente na nova ordem que estava em gestação, justamente pelo positivismo considerar que “só a observação científica objetiva, mensurável, neutra e constante e, portanto, positiva de suas manifestações, poderia ser validadora da verdade e constituidora daquilo que poderia ser considerado científico” (CUNHA, 1998, p. 18).

É nesse sentido, que floresce essa perspectiva epistemológica com método específico de verificação da realidade e que toma conta do pensar e do fazer científico, na tentativa de formular leis universais que dessem conta de explicar os fenômenos da natureza. Segundo Cunha essa forma de ver o mundo “foi a responsável, na história contemporânea, pela consolidação dos paradigmas científicos atuais e, se por um lado esta foi uma contribuição importante, por outro, tornou a organização do conhecimento acadêmico refém de seus princípios” (CUNHA, 1998, p. 18). Santos, reforça ainda mais essa posição hegemônica do paradigma dominante ao nos afirmar que

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas (SANTOS, 2002, p. 22)

Essa hegemonia do positivismo fez com que as ciências humanas e sociais tentassem durante muito tempo se encaixar nas prerrogativas de legitimação do conhecimento científico estabelecidas por esse paradigma. Porém, não há como explicar os fenômenos ligados ao ser humano com fórmulas matemáticas e com metodologias que quando aplicadas sob as mesmas condições teriam que dar o mesmo resultado.

Santos (2002) caracteriza o paradigma emergente em quatro aspectos que seriam os responsáveis por sua diferenciação em relação ao paradigma dominante e seriam, também, responsáveis por tentar encontrar caminhos para a crise da ciência, perpassarei esses aspectos de maneira sucinta a partir de agora.

O primeiro aspecto diz que todo conhecimento científico-natural é científico social, o que quer dizer que “a distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade. Esta distinção mecanicista da matéria e da natureza contrapõe, com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e sociedade” (SANTOS, 2002, p. 13).

Ainda segundo Santos (2002) isso se explica porque os avanços das ciências naturais, principalmente nas áreas da física e da biologia começam a enxergar em níveis microscópicos propriedades e comportamentos que eram considerados anteriormente como específicos dos seres humanos e das relações sociais. O que leva, em algumas teorias, a introdução de conceitos como historicidade, processo, liberdade, autodeterminação, consciência, entre outros, que eram exclusivos das ciências humanas e sociais e passaram a ser ponto de apoio para as ciências duras.

É como se a dura separação entre ciências naturais e sociais estivessem dando lugar a uma fluidez de pensamentos e conceitos, na qual uma pudesse explicar a outra, longe dos moldes cartesianos. Essa fluidez seria um dos indícios para esse movimento transitório de epistemologias. Santos nos diz que “à medida que as ciências naturais se aproximam das humanidades. O sujeito, que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa revestido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica” (SANTOS, 2002, p. 16). Nessa nova ordem científica há transformações mútuas, nas quais tanto as ciências naturais quanto as ciências sociais saíram e sairão transformadas.

O segundo aspecto é relacionado ao local e ao total no conhecimento. No sentido de que a ciência moderna avança pela especialização, o que é um de seus dilemas:

O rigor aumenta na proporção directa da arbitrariedade com que espartilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor (SANTOS, 2002, p. 17)

Essa contestação da especialização da ciência moderna pode ter se iniciado quando Einstein descobriu que as leis da mecânica de Newton não se aplicavam as partículas subatômicas. E se aprofundou quando Heisenberg e Bohr demonstraram que todo objeto sofre

interferências quando observado, que não é possível entrar e sair da mesma forma de um experimento. Desde então, essa especialização que era um dos argumentos para a neutralidade científica e que era responsável pelos índices de verdade foi posta em dúvida.

Sendo assim, o paradigma emergente não é composto por especializações, mas sim por um conhecimento total. Se diferencia da ciência moderna porque tem

Como horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohm. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos com projectos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil (...) A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros (SANTOS, 2002, p. 18)

Essa característica do local é importante para termos mais contato com as realidades sociais com as quais a ciência se depara. Pensar no local é valorizar os substratos que compõem a ciência, mesmo com toda a historicidade de rejeição ao local que o paradigma dominante carrega. Pensar no local talvez seja uma possibilidade ou uma chance de devolver à sociedade um retorno efetivo. Olhar para o local é se atentar para as realidades que circundam os grupos sociais, talvez seja o que Santos defende como “humanizar a ciência”, porque resgata o seu potencial de criação e transformação das sociedades.

Pensar no local e no total também é pensar na ciência proposta pelo paradigma emergente como

Assumidamente analógica, é também assumidamente tradutora, ou seja, incentiva conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem (...) O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local (SANTOS, 2002, p. 18)

O terceiro aspecto de que a ciência pós-moderna se encarrega de defender é que todo o conhecimento é autoconhecimento. Se na ciência moderna o objeto deveria ‘estar’ distante do pesquisador, no sentido de que quanto maior a distância maior a objetividade e a neutralidade da pesquisa, na ciência pós-moderna acontece o contrário. Essa dicotomia entre sujeito e objeto é deixada de lado, no paradigma emergente, para resgatar o sujeito e a sua importância para o objeto. Santos, defende que

Parafrazeando Clausewitz, podemos afirmar hoje que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é auto-conhecimento. A ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real (SANTOS, 2002, p. 18)

Esse “conhecer o objeto” traz uma perspectiva que humaniza a ciência e muda a perspectiva de uma ciência dura que lida com o objeto como algo coisificável, para uma ciência sensível que se reconhece nos objetos e que, se tratando de ciências humanas e sociais, se reconhece nos sujeitos (e não mais objetos) que estão envolvidos nas pesquisas. Tratar o objeto ou sujeito da pesquisa como continuação da pesquisadora e do pesquisador é estabelecer uma relação de confiança e de mútua transformação. Se resgatarmos Heisenberg e Bohr lembraremos que nenhuma parte entra e sai de um experimento da mesma maneira, o que inclui a pesquisadora e o pesquisador.

Freire nos diz que “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 2011, p. 29). Assumir que somos sujeitos lidando com sujeitos (independente do lugar de fala que estamos situados) é deixar evidente o posicionamento político, de alteridade, de respeito com o outro. É assumir que todo conhecimento é construído coletivamente.

O quarto e último aspecto da teoria de Santos para a compreensão da pós-modernidade talvez seja o mais fundamental para a transformação do lócus do pensamento científico da modernidade para a pós-modernidade. Santos defende que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (SANTOS, 2002, p. 20). Se antes, a ciência moderna criou uma cisão entre conhecimento científico e senso comum para afirmar que o seu tipo conhecimento, em alguma medida, era superior ao senso comum, pois se valia de parâmetros tidos como científicos para se estabelecer enquanto verdade e com potencial para explicar da realidade. Agora, a ciência pós-moderna contesta essa cisão e, ainda, contesta essa racionalidade científica porque

Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se pensar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento misticador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser aplicada através do diálogo com o conhecimento científico (SANTOS, 2002, p. 21)

Essa volta ao senso comum nos parece um fator muito importante para compreender a pós-modernidade porque gera um duplo movimento: o primeiro movimento traz o senso comum para a ciência, no sentido de pensar que o senso comum tem uma importância no cotidiano, e que pode ser importante se apropriar das dimensões utópicas e de liberdade, para um não enrijecimento das ciências; e um segundo movimento que leva a ciência para o senso comum, no sentido de “deixar evidente” ou acessível para as pessoas o que o conhecimento científico tem a dizer.

Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. Só assim será uma ciência clara que cumpre a sentença de Wittgenstein “tudo o que se deixa dizer deixa-se dizer claramente”. Só assim será uma ciência transparente que faz justiça ao desejo de Nietzsche ao dizer que “todo o comércio entre homens visa que cada um possa ler na alma do outro, e a língua comum é a expressão sonora dessa alma comum” (SANTOS, 2002, p. 21)

Em um primeiro momento essa relação entre ciência e senso comum pode dar indícios, talvez, de uma tentativa de a pós-modernidade democratizar a ciência. Compreendo democratizar como levar a ciência para pessoas que não estão nas comunidades científicas, mas isso não significa que essas pessoas poderão produzir conhecimento científico. Aparentemente, essa volta ao senso comum “democratiza” no sentido de tornar acessível do ponto de vista da linguagem e do uso, mas continua extremamente elitista porque só alguns podem produzir esse tipo de conhecimento.

Isso me leva a refletir sobre esses aspectos que envolvem a pós-modernidade, e sobre os sentidos que estão atribuídos as suas características. Evidente que não conseguiríamos esgotar toda a discussão em torno à modernidade e pós-modernidade aqui, porém, essa compreensão me parece fundamental para esta pesquisa.

### **3.2. Epistemologias da prática e da práxis: por uma compreensão de mundo**

Para a compreensão dos conceitos de epistemologia da prática e epistemologia da práxis temos que ter em mente qual é o paradigma científico que dá sustentação para essas epistemologias. A epistemologia da prática está fincada no paradigma dominante, com raízes positivistas e liberais. Apesar de esse lugar epistemológico ser nítido, não podemos considerar

a epistemologia da prática de maneira homogênea. Existem diferenças conceituais e de interpretações que fazem parte do arcabouço dessa forma de ver o mundo.

Podemos citar os intelectuais que foram expoentes no exercício de colocar no papel os fundamentos da epistemologia da prática, que foram Maurice Tardif, Donald Schön, Philippe Perrenoud, Kenneth Zeickner, entre outros. Outra questão que devemos levar em conta é a de que há um momento de transição paradigmática, no qual alguns teóricos estão entre o paradigma moderno e o paradigma pós-moderno. Outros defendiam a epistemologia da prática em um primeiro momento, para posteriormente mudarem de posicionamento e defenderem a epistemologia da práxis. É nesse sentido, que devemos ter um cuidado epistemológico, teórico e metódico para falar desses conceitos. Por existirem autores que defendem um lado ou outro, estão em momento de transição, ou não possuem essa exatidão epistemológica.

A postura adotada pelos defensores da epistemologia da prática está fundamentada, como o próprio nome já indica, em uma crença na prática. Gómez resume bem a visão ao dizer que se a epistemologia da prática se

Baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. A orientação prática confia na aprendizagem por meio da experiência com docentes experimentados, como o procedimento mais eficaz e fundamental na formação do professorado e na aquisição da sabedoria que requer a intervenção criativa e adaptada às circunstâncias singulares e mutantes da aula (GÓMEZ, 1998, p. 363)

Essa abordagem rechaça, em maiores ou menores graus, a teoria e, também, o conhecimento produzido dentro da academia, criando um ciclo que começa e termina na prática do professor. Ou seja, a professora e o professor aprende seu ofício na prática e apenas a partir dela, da sua experiência e de seus colegas poderá melhorar e adquirir novas competências. O que é feito dentro das torres de marfim das grandes universidades não é de interesse, pois não corresponde à realidade e não considera o que é feito na prática e pela prática.

Essa perspectiva da epistemologia da prática se contrapõe, de acordo com Gómez (1998), à perspectiva acadêmica e técnica, mesmo que todas partam de uma mesma origem que é uma visão tradicional da educação. E se ambienta na chamada perspectiva prática. Porém, podemos situar alguns elementos que de maneira geral definem o posicionamento da epistemologia da prática: ela adota a transmissão de conhecimentos como princípio, considerando os alunos como repositórios; é conteudista; o professor é o detentor do saber, ou seja, o alunado não tem a possibilidade nem a capacidade de intervir, questionar, ou até mesmo

de contestar o conhecimento que o professor está reproduzindo; na epistemologia da prática a educação é alienante e fincada no paradigma dominante.

Freire, remete a essa forma de se ver a educação como uma educação bancária, que é caracterizada por:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2016, p. 106-107)

Ao traçar um paralelo entre a educação bancária e o paradigma científico dominante perceberemos muita influência de um pelo outro. O que não quer dizer que o paradigma emergente conseguiria dar conta de uma educação liberadora, mas, pelo menos, não opera em oposição a uma educação libertadora.

Freire afirma que nesse tipo de educação bancária o ser humano se torna mero objeto, que não é considerado enquanto sujeito. Isso quer dizer que a educação bancária é um tipo de educação que objetifica os seres humanos, porque não abre margens para a autonomia, para o pensar por si próprio, para a reflexão e teorização das coisas do mundo, porque nos torna objetos, coisas. A educação libertadora propõe o contrário, que seria a humanização, que é considerar o ser humano enquanto sujeito, ser criativo e autônomo, que consegue ler o mundo criticamente, que tem uma consciência crítica.

A educação pretende ser um instrumento de controle ideológico, na medida em que é pautada na manutenção da ordem dominante. Souza nos explica que

A educação atual continua assim, gerando padrões de comportamento pré estabelecidos, com base em um sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a busca de certeza sobre as coisas. As escolas continuam a limitar as crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. Reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas à sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos voos e de conquistar novos espaços (SOUZA, 2014a, p. 227)

Essa educação bancária interfere não só nos momentos em que os sujeitos estão no período escolar, mas é refletida em toda sua existência, desde a maneira como se compreende até sua vida profissional. Interfere na forma como lida com o outro, com o mundo, com a sua autoestima, com a fé que existe em si mesmo. Freire diz que “a questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais*.” (FREIRE, 2015, p. 35). Retomo minha história de vida, apresentada no prólogo desse trabalho, e percebo que eu não acreditava que poderia *ser mais*, e focava apenas no *ser menos*. Por isso a importância do pensamento de Freire, porque ele resgata a esperança em que temos em nós mesmos, nos outros, e no mundo.

Voltando agora à reflexão para a epistemologia da práxis (SOUZA; MAGALHÃES, S., 2014; 2015) perceberemos as diferenças entre essas epistemologias. A epistemologia da práxis opõe-se à epistemologia da prática. Ela visa à indissociabilidade entre teoria e prática. Isso quer dizer que não se pode olhar a educação apenas pela ótica da prática, mas que sim teoria e prática são intrinsecamente ligadas, uma não sobrevivendo sem a outra.

E essa indissociabilidade reverbera no ensino-aprendizagem, na forma como a educação é pensada e sentida, quanto em todo o processo de formação docente. Freire diz que “o homem que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser-em-situação’, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da ‘práxis’; da ação e da reflexão” (FREIRE, 2011, p. 30).

Na epistemologia da práxis a professora e o professor não são os detentores do conhecimento, nem são os responsáveis pela transmissão de conteúdo. As professoras e os professores são as mediadoras e os mediadores, como nos diz Souza

Na busca da práxis e da poiésis geradoras de aprendizagens significativas, cabe ao formador, como mediador do processo educativo, valorizar questões relativas à como melhor refletir; como adotar atitudes metacognitivas, pensar sobre seu próprio pensamento; fazer que o que se aprende tenha significado e esteja articulado à prática social ética que lhe deu origem, combinar a síntese com a análise, visar a práxis. (SOUZA, 2014b, p. 84)

Portanto, na epistemologia da práxis as professoras e os professores são mediadores que caminham com as alunas e os alunos rumo à autonomia e emancipação. A/o docente é crítico, é autônomo, tem consciência do seu tempo e do tempo histórico, compreende as contradições. Não prepara sujeitos para o mundo do trabalho, mas para o mundo. O mundo da vida, dos afetos, do conhecimento de si e do outro.

Nessa abordagem, tanto o professor como o aluno começam a ser vistos como sujeito: o que aprende, o que atua na realidade, o que constrói conhecimento, não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções. Há um esforço de construção de novas formas de pensar e compreender, de valorizar as questões pedagógicas, de construir novas concepções curriculares e sistemas mais adequados de avaliação, valorizando práticas que possibilitem a integração do corpo e da mente, da racionalidade e da sensibilidade do sujeito e do objeto, do hemisfério cerebral direito e do esquerdo, do consciente e do inconsciente, do indivíduo e do seu contexto, do seu humano e da natureza. Ao mesmo tempo pretende-se construir caminhos educativos que promovam o resgate do potencial humano, facilitando sua expressão de novas formas de relações entre as pessoas, para que passem a se caracterizar como seres mais solidários e cooperativos (SOUZA, 2014a, p. 230-231)

Porém, esse trânsito entre epistemologia da prática e da práxis, entre uma educação bancária para uma educação como prática da liberdade, não é tranquilo, ele exige ruptura paradigmática. Isso quer dizer que exige o rompimento com o pensamento do paradigma dominante que está presente em todos os aspectos da sociedade desde a educação até a saúde.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2013, p. 25)

É mudar a forma como o mundo enxerga o mundo, como o eu enxerga o eu e os outros, como nos enxergarmos. É andar na contramão do que a maioria acredita que é verdade. É se emancipar. É romper processualmente com a hegemonia. E toda ruptura pode vir acompanhada de angústias, incertezas, medo do novo e da mudança, e é nesse sentido que a figura da professora mediadora e do professor mediador é fundamental, para que esse processo de ruptura epistemológica seja feito da melhor forma possível para todas as partes.

### **3.3. Formação de professoras e professores**

Após a discussão sobre os conceitos de epistemologia da prática e da práxis vou me dedicar a entender o que é a formação de professoras e professores do ponto de vista da epistemologia da práxis, que é a concepção que guia essa dissertação. André diz que a formação docente “tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que

implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Essa formação ao longo da vida não se restringe a formação inicial ou a formação continuada, ela pode ser vista como toda a experiência pessoal em contato com a educação. Seja, a experiência enquanto aluna e aluno, professora e professor em contextos de educação formal, não formal e informal. Acreditar nisso, significa dizer que é aberta a compreensão de que há formação o tempo todo, nas mais diversas experiências e que elas são refletidas em sala de aula. Existem várias formas de se encarar a formação de professoras e professores, a mais tradicional acredita que a formação inicial se dá apenas na graduação, ou antigamente nos cursos de magistério e escolas normais. Porém, ao considerar a episteme da práxis não posso desconsiderar tudo que o ser humano vivenciou, aprendeu e sentiu durante sua vida. Por formação inicial

entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração (CUNHA, 2013, p. 612)

Desde a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de número 9394 do ano de 1996 a formação inicial se dá nos cursos superiores, sejam de licenciaturas específicas (história, geografia, matemática, filosofia etc.), sejam nos cursos de pedagogia, que formam docentes para as séries iniciais. Gatti disse, na citação anterior, que essa formação inicial deve corresponder ao que a legislação solicita. O que quer dizer, no caso do Brasil, seguir a LDB que tem princípios neoliberais como base. Magalhães, S., indica que

Nosso marco teórico é a década de 1990, quando foram implantadas as reformas educacionais brasileiras para estruturar um novo sentido de economia (...). Na perspectiva econômica, foi estabelecida uma nova configuração societária, ancorada no ideário capitalista e articulada à refuncionalização do Estado em 1995, que o subordinou às orientações neoliberais de livre comércio, privatização e desregulação trabalhista, com redução de investimentos na área social. Ideologicamente, incorporou princípios liberais que legitimaram valores de competitividade e direitos individuais (MAGALHÃES, S., 2014, p.110)

Há uma herança positivista, neoliberal, que sustenta os poderes hegemônicos e que foi reforçada pela promulgação da LDB que colocava a escola enquanto entidade responsável por preparar as alunas e os alunos para o mundo do mercado de trabalho, por meio da aquisição

de competências e por um caminho individualista. Apesar da LDB ser importante para a cidadania e para a institucionalização da educação brasileira (acredito que é melhor ter uma regulamentação que seja neoliberal e que pode ser combatida do que não ter nada que dê suporte para a educação), ela retirou alguns elementos do currículo que levasse os sujeitos a uma visão crítica, autônoma e política do mundo e dos contextos locais que os circundam.

Segundo Shiroma e Evangelista as mudanças de perspectiva da legislação brasileira trouxeram mudanças para a formação docente no sentido de que

Ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho tendo em vista mitigar a exclusão social. Se até há pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera a capacidade de transformar o aluno em cidadão, pró-ativo, flexível, empreendedor, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego. Gradativamente as relações entre educação e trabalho, foram sendo respostas para operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos à falta de preparo educacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 06)

Essas medidas foram tomadas não só do ponto de vista das alunas e alunos, mas também do ponto de vista da formação das professoras e dos professores. É nesse sentido, que os paradigmas da ciência influenciam na formação docente, que por meio de mecanismos legais foram submetidos a uma ordem hegemônica. Shiroma e Evangelista dizem que essas políticas públicas que foram introduzidas na educação durante o governo do Fernando Henrique Cardoso foram responsáveis por substituir

A demanda por um professor capaz do exercício crítico em sua profissão, por um professor sem críticas, cuja capacidade reflexiva foi suprimida. O ilusionismo desse discurso permite falar no trabalho coletivo, grupal simultaneamente ao fomento de práticas que promovem o individualismo; fala em qualidade, estilhaçando-a. Esse discurso foi repetido *ad nauseum* enquanto se patrocinava uma profissionalização espúria (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 15-16)

Ou seja, a formação docente é essencial para o plano de nação neoliberal que tem como slogan a frase “ordem e progresso” e que luta por incutir na subjetividade das pessoas que a escola é responsável por todos os problemas da educação, e que as professoras e os professores não estão cumprindo seu papel de educadores. Como se a escola fosse a culpada por uma má educação e docentes fossem culpados por uma má escola, sendo que nessa ciranda os papéis do Estado e dos próprios cidadãos são esquecidos na luta por uma educação emancipadora. Porém, essa introdução neoliberal nas políticas educacionais foi realizada de uma forma natural, como se fossem para a melhoria da educação brasileira.

O ineditismo dessa política que favorece uma pedagogia da hegemonia e a precocidade de sua concretização gerou uma política de certificação no campo da formação docente que revelava uma dimensão praticista, fundamentada em técnicas de aprender a fazer. Era uma estratégia facilitadora na formação inicial dos professores que deslocou a perspectiva da aquisição de conhecimentos para a de desenvolvimento das competências, contribuindo para a fragilização e fragmentação da formação do professor (MAGALHÃES, S., 2014, p.111)

Evidentemente, esse projeto de nação neoliberal precisa da educação para sua legitimação. As professoras e os professores são mediadores dos processos de aprendizagem, conscientização, autonomia, emancipação, mas se não passarem por essas experiências como saberão que devem seguir o mesmo caminho? Magalhães, S., (2014, p. 118) diz que do ponto de vista político havia um consenso do docente enquanto profissional capaz de gerar transformações sociais, sendo necessário a cooptação desses profissionais para forjar consensos políticos porque as professoras e os professores têm potencial para serem conformadores sociais, formadores de opinião e mantenedores (ou transformadores da ordem vigente). Porém, a autora nos indica que sempre havia uma disputa de poderes, na medida em que alguns queriam manter a ordem hegemônica e outros subvertê-la. O que gera um jogo de forças que dividiam os interesses e que têm como bode expiatório as universidades.

As universidades de maneira geral, ficam no centro desses jogos de poder na medida em que tem um papel de emancipação, mas também se vê dependente dos esforços e incentivos do Estado. A universidade que se guia pelo caminho da epistemologia da práxis é aquela que

Buscando situar-se no campo da práxis, cabe à universidade pública viabilizar uma ação orgânica diante dos processos de transformação da ordem vigente, retomando seu lugar de “[...]instituição social, científica e educativa singular, que se produz historicamente, em cada tempo e espaço”(OLIVEIRA, CATANI, 2011, p. 21). Salvo qualquer limite, essa organização ainda parece ser o lugar daqueles que procuram manter um forte comprometimento com uma função social emancipadora e se preocupam com o papel da formação dos sujeitos que se desejam críticos (MAGALHÃES, S., 2014, p. 112)

E as universidades precisam estar atentas porque esses jogos de poder podem ser reconhecidos na formação docente “por meio das relações estabelecidas pelas atuais políticas para a graduação e pós-graduação que retiram da formação desse profissional os aspectos científicos e acadêmicos próprios da educação, localizando-a no campo do conhecimento da epistemologia da prática” (MAGALHÃES, S., 2014, p. 111-112). As universidades como qualquer elemento da sociedade também estão subordinadas a ordem hegemônica, mas são um foco de resistência importante porque há na sua base de funcionamento (com o tripé ensino, pesquisa e extensão) espaço para reflexão, pensamento crítico etc.

Toda essa bagagem neoliberal que também é sustentada pelas universidades acaba reverberando, também, nos processos de formação continuada. A formação continuada definida por Cunha (2013) faz referência as iniciativas instituídas que acompanham o tempo de profissão dos professores. Essas iniciativas podem ter formatos e duração diferenciados, sendo cursos, minicursos, entre outros. E assume a formação enquanto processo. Porém, essa formação continuada pode se guiar por diferentes aspectos. Por um aspecto neoliberal de “reciclagem” do conhecimento docente, que recebe orientações de como estabelecer novas formas e novas práticas dentro da sala de aula. E pode ter um outro lado contra hegemônico de esperança, que ajuda a manter a confiança na educação enquanto potência de transformação social, enquanto força de mudança pessoal.

Sendo assim, uma formação docente que tem como princípio a epistemologia da práxis deve ser guiada, como nos explica Souza por uma ideia de transformação dialógica:

A formação docente é dialética e dialógica ela tem em si a ideia de transformação. Necessitamos em termos formativos pensar a docência como uma prática complexa o que implica admitir que tenha uma dimensão de totalidade, compõe-se de múltiplos saberes, que, para serem compreendidos em suas relações, exigem uma preparação especial, bem como condições particulares para seu exercício. As consequências desta perspectiva condicionam que o processo de formação de professores fundamente-se na concepção prática docente como contexto de compreensão compartilhado, enriquecido com a contribuição dos participantes em que a aprendizagem se constrói de maneira cooperativa, dentro de um grupo com vida própria, com interesses, necessidades e exigências em que vão formando uma cultura particular. Demanda ainda, pensar o espaço educativo como um espaço de conhecimento construído mediante negociação aberta e permanente, de maneira que seja priorizada a reconstrução crítica do conhecimento de mundo que o aluno assimila acriticamente fora da universidade. Significa ainda que o projeto formativo se transforme em tempo-espaço de trocas simbólicas no qual todos participam. Implica em um processo criativo de mediação em que se transita de um conhecimento a outro, como ação provocadora de transformações (SOUZA, 2013, p. 22)

Essa concepção da práxis se vale de uma compreensão abrangente da realidade que leva em conta as vivências e experiências das professoras e dos professores e das alunas e dos alunos. Sendo que esse levar em conta não é apenas uma consideração em relação a esses elementos, mas é o respeito e o uso desses outros saberes em contextos educacionais. Outra questão importante é que há um processo relacional entre professoras/professores e alunas/alunos no qual ambos se abrem para uma experiência em que há aprendizados mútuos. É um processo de generosidade, abertura, diálogo, cooperação e formação de todos os lados envolvidos. E é nesse sentido que a formação docente é etapa fundamental no processo educacional porque ela dá o ponta pé para a compreensão do mundo e do que é ser docente. Souza diz que:

Essa proposta para formação emancipatória de professores destaca o que se denomina a valorização do “entre”, “a zona do meio”, o *trans*. Esta característica, indica apropriação de conhecimentos que supera o repasse de informações e de conteúdo disciplinar e, ressalta que o espaço de diálogo e de ressonância “entre” a outra cultura e o “eu” é uma exigência do ser vivo. O “entre”, nesse caso, expressa o espaço aberto onde o “eu” se encontra consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Esse “entre, espaço multidimensional, deve ser construído e reconstruído numa espiral crescente, alimentando o diálogo no percurso educativo. Nesse pensamento pedagógico julga-se que quando a situação de ensinagem assume uma dimensão coletiva, ela se enriquece, pois possibilita emergir o “entre”: a realidade dos participantes. Permite assim serem elaborados novos conteúdos de grande riqueza de interesses. Estes se tornam pontos de partida, alicerçados na aceitação do princípio dialógico, para a estruturação dos sujeitos que aprendem com os outros, em cooperação com os outros, para si e para os outros (SOUZA, 2013, p. 24-25)

Enxergar esse “entre” não é uma tarefa fácil já que estamos acostumados com uma educação tradicional: em que há os que falam e os que escutam e nada no meio disso. Esse percurso educativo exige um amadurecimento que permite entender o outro e aceitá-lo a medida em que existe a construção e reconstrução do conhecimento também a partir da realidade pessoal e coletiva dos sujeitos. Ressalto que a epistemologia da práxis sempre é vista por uma perspectiva coletiva que afeta o eu e o outro, independe se for professora ou professor, aluna ou aluno. Além disso, como a Souza diz esse pensamento pedagógico busca a ensinagem, conceito criado por Anastasiou que é compreendido por:

(...) o termo ensinagem, usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem (ANASTASIOU, 2005, p. 15)

Esse conceito é muito importante para a pesquisa porque cria possibilidades de se pensar em outras formas de se ensinar que vão além de aulas expositivas, pensando, desta maneira, em estratégias de ensinagem que levam as professoras e os professores e as alunas e os alunos ao que a autora conceitua como apreensão do conhecimento. Nesse sentido, pode ser utilizada como uma estratégia de ensinagem, e por conseguinte, o fanzine pode ser um instrumento muito rico para conseguir alcançar essa ação que é apreender. Ainda segundo Anastasiou

Existe também uma diferença entre aprender e apreender, embora nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos e o conhecimento. O apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores. O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de... (ANASTASIOU, 2005, p. 14)

Portanto, é interessante para a pesquisa que esse conceito de apreender esteja em mente durante todo o tempo. Apreender é mais que aprender, apreender é se apropriar de determinado conhecimento, torná-lo seu. E é nesse sentido que o fanzine pode ser uma estratégia de ensinagem porque cria uma intimidade entre o que é do conhecimento de âmbito pessoal para o conhecimento de âmbito geral porque permite que esse conhecimento seja tratado, pensado, repensado e colocado no papel.

### **3.4. Cidadania, caminhos para conexão**

O conceito de cidadania é caro para minha pesquisa por dois motivos principais: 1) faço parte da linha de pesquisa “mídia e cidadania”, portanto a maioria das disciplinas que cursei no mestrado tocavam direta ou indiretamente nesse conceito. Revelando, para mim, a sua importância na sociedade moderna; 2) A cidadania nessa dissertação é vista como um elo que conecta todos os conceitos-chave da pesquisa, porque sua forma e seu conteúdo dizem respeito a educação, a comunicação e a todos os outros conceitos que formam a trama teórica que trabalho ao longo do texto. Não posso falar apenas de cidadania sem explicar o que eu entendo por cidadania e qual dessas tantas formas de se entender a cidadania escolhi para fundamentar a pesquisa. Sendo assim, explicito o lugar de fala do conceito de cidadania, para então relacioná-lo com os outros conceitos fundamentais para a pesquisa.

Ao se pensar em cidadania devemos levar em consideração dois aspectos importantes: o ser humano e a cidade. A preocupação com a cidadania surge ao mesmo tempo em que surgem as primeiras cidades na transição da Idade Média para a Idade Moderna, pois é nesse momento em que se passa a enxergar o ser humano enquanto ser de direitos e deveres. Talvez o termo cidadania tenha aflorado posteriormente, mas é importante não o desvincular de sua origem moderna. Além disso, a cidadania é pensada por e para mulheres e homens. Não vemos falar em “cidadania dos animais”, mas sim em “cidadania dos animais humanos”.

Antes de estudar o conceito de cidadania nas disciplinas do mestrado eu acreditava, bem a partir de uma leitura de mundo do senso comum, que eu era cidadã quando exercia meu direito de votar, porém descobri que a cidadania vai muito além disso. O nascimento do conceito tem

Na sua origem latina - civitatis - a palavra cidadão tinha dois significados complementares, habitante ou natural da cidade e portanto, indivíduo com os direitos de pertencer a essa comunidade em uma relação de deveres e direitos. A tradição da palavra remonta as cidades-estados da Grécia Clássica, mas embora originalmente poucos estivessem qualificados para serem cidadãos, o conceito remete ao direito de viver na cidade e participar de sua administração (da coisa pública) (TEMER, 2014, p. 133)

Sendo assim, o conceito é antigo, mas tomou moldes diferentes e no nosso tempo é pensado a partir da modernidade com a consolidação das cidades. O termo cidadania já foi pensado por diversos teóricos, mas o conceito dito clássico e usado prioritariamente é o criado por Marshall que acredita que a cidadania é constituída de três elementos, três direitos, que resumidamente se revelam como:

o elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça (...) o elemento político se deve entender o direito de participar do exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo (...) o elemento social se refere a tudo o que vai desde um direito mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (MARSHALL, 1967, p. 63-64)

Esse conceito, muito difundido reforça a importância de que esses elementos sejam cumpridos para que nos tornemos cidadãos, porém não está livre de críticas. Cortina (2005), ao tentar fazer uma teoria da cidadania critica Marshall ao dizer que o Estado do bem-estar remete à uma cidadania passiva, um direito a ter direitos, que não reivindica aos sujeitos o empoderamento necessário para se sentir responsável por si e por todos, por lutar para que seus direitos sejam assegurados. A autora defende um Estado de Justiça no qual a cidadania deve ser ativa, tendo o sujeito que participar das esferas políticas, econômicas e sociais. E, dessa forma, assumir responsabilidades. Essa forma participativa geraria uma sensação de pertença nos sujeitos e garantiria uma maior adesão às questões públicas, coletivas.

Cortina defende ainda que

a cidadania, como toda propriedade humana, é o resultado de uma prática, a aquisição de um processo que começa com a educação formal (escola) e informal (família, amigos, meios de comunicação, ambiente social). Porque aprendemos a ser cidadãos, como aprendemos tantas outras coisas, mas não pela repetição da lei de outros e pelo castigo, e sim chegando a ser mais profundamente nós mesmos (CORTINA, 2005, p. 30)

O conceito de cidadania é complexo e pode ser apropriado de diferentes formas de acordo com a intenção de cada um. Os políticos na época das campanhas eleitorais sempre usam a cidadania como jargão do tipo: “cidadão é um direito seu escolher seu representante no poder, me escolha” “não perca sua oportunidade de votar, é a sua hora de fazer diferença no país”. Ou seja, esses políticos se valem da cidadania para conseguir aumentar seu número de eleitores.

Cortina nos diz algo muito interessante: a cidadania é o resultado de uma prática, de um processo que pode acontecer na educação formal e informal. Vejo, nesse momento, quando a autora aponta a comunicação, enquanto processo de educação informal e a educação em si (formal), como uma das chaves para a compreensão de que para que haja entendimento do que é ser cidadã e cidadão à comunicação aliada à educação pode ser um instrumento importante. Tentarei discutir alguns desses elementos que conectam a educação e a comunicação à cidadania.

Cortina (2005) ao refletir sobre o se tornar humano ou o estar entre uma condição de animal e de ser humano analisa algumas obras da literatura que retratam criadores e criaturas. Essas obras são “Frankenstein”, de Mary Shelley, “O estranho caso do Dr. Jekyll e Mr. Hyde” e a “A ilha do doutor Moreau” de Hebert George Wells.

Ao pensar na obra de Wells, e, de como ele trata a questão de uma criatura que pela vontade do criador se esforça para se tornar humano a autora propõe outras discussões que nos interessam aqui. A análise feita por Cortina a meu ver é uma forma de tentativa de mudança da natureza animal por uma via comunicacional por meio das leis.

Moreau tenta mentalizar suas criaturas para que sintam e pensem como seres humanos e, ao fazê-lo, se dá conta de que há um abismo entre o esforço investido na transformação física e na mental. Ao longo da obra, Moreau revelará a Prendíck que transformar a forma externa dos animais, inclusive a fisiologia, não é difícil; o mais complexo é transformar a estrutura mental e, sobretudo, conseguir fazer com que os “humanimais” cheguem a dominar suas emoções, seus anseios, seus instintos, seu desejo de ferir. Para consegui-lo, entram em cena a lei e o castigo (CORTINA, 2005, p. 12)

Desta forma a lei se torna uma condição para lembrar aos “humanimais” que eles são seres humanos e caso a lei não funcione o castigo entra em ação. Essa ideia perpassa, de

maneira generalizante, a sociedade brasileira, na qual a imposição de leis faz com que os sujeitos sigam pelo caminho reto mesmo que haja uma aceitação passiva, pouco crítica por parte da população, mesmo que essa condição seja coercitiva. Porém, essas leis são impostas no caso dos humanimais por meio da repetição da fala, eles são lembrados todo o tempo de que são “humanos”.

Talvez as leis sejam uma forma de nos lembrar da nossa humanidade que foi conquistada por meio do convívio, cultura, sociedade, enfim, uma maneira pouco eficiente de nos lembrar que, por conta da nossa humanidade, somos cidadãos. Ou, seria pior pensar na cidadania apenas no momento de votar, em que há uma grande veiculação por parte da mídia de propaganda que lembra que o ato de votar significa o ato de exercer cidadania, como se fosse apenas isso.

Cortina, ainda sobre o livro de Wells, nos diz que

A mensagem de Wells - convém lembrar - continua a valer para todas as leis, divinas ou humanas, que pretendem “humanizar” as pessoas sem buscar nelas outros elementos de sintonia além da repetição da lei e da ameaça do castigo, social ou legal. E, nesse sentido, é preciso reconhecer que o grotesco teológico pode acabar se convertendo hoje em um “grotesco político” se continuamos a recitar a cansativa cantilena dos direitos humanos e da democracia liberal sem fundamentá-los na inteligência e nos sentimentos de pessoas de carne e osso. A nova lei, tradução de Moreau, diria agora: é preciso respeitar os direitos humanos. Essa é a lei. Acaso não somos homens? – toda pessoa tem direito à vida. Essa é a lei. Acaso não somos homens? Toda pessoa tem direito a se expressar livremente. Essa é a lei. Acaso não somos homens? E preciso fortalecer a democracia. Essa é a lei. Acaso não somos homens? (CORTINA, 2005, p. 15)

Ao relacionar essa ideia da dureza das leis e do castigo enquanto controle social à ideia da dificuldade da consolidação da cidadania no nosso país, podemos levantar a hipótese de que essa dificuldade se deve ao fato de haver uma desconexão entre cidadão e lei, na medida em que ambos não se reconheçam ou compreendam sua própria força. O papel das leis nas sociedades em geral é de manter uma coesão entre as pessoas que fazem parte desse contexto. Apesar, da lei em si não assegurar nada, ela existe e pode ser reivindicada pelos cidadãos e cidadãs para melhorar as condições de vida da população.

A educação, por exemplo, é um elemento fundamental de composição da cidadania. Não há cidadania sem educação e vice-versa. Além disso, o direito a educação é garantido pela Constituição brasileira e na LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional de Nº 9394/96, sendo os responsáveis pela educação o Estado e a família. Apesar de todas as críticas que podemos direcionar a LDBN, por seu caráter hegemônico, não podemos deixar de lado a sua

existência. Se essa lei assegurasse educação de qualidade para toda a população, por mais que se valha de uma política neoliberal, teríamos muito mais condições de lutar localmente. Tanto as professoras e os professores quanto as escolas, conseguiriam resistir e educar para a liberdade.

Em um dos trechos da LDB é destacada a finalidade da educação de assegurar o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. Ou seja, ela endossa que a educação prepara o ser humano para o exercício da cidadania. Desta forma, vemos educação e cidadania ligadas de uma forma inseparável, na medida em que ambos preparam sujeitos para a vida em comunidade. Além disso, o Art. 5º garante que o “acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo”. Cortina, ainda sobre os “humanimais” de Wells, nos diz que

Nem a monótona cantilena da lei nem o castigo corporal haviam sido suficientes para converter os instintos em vontade, a inteligência animal em inteligência e razão humanas. “Não ocorrerá algo semelhante com as pessoas”, nos perguntávamos, “que a mera repetição das declarações de direitos morais ou dos valores superiores das constituições democráticas não as convida a incorporá-los, a convertê-los em sua carne e seu sangue, e muito menos o peso da lei?” (CORTINA, 2005, p. 105)

Temos direitos assegurados pela lei, porém a aplicação e efetividade dessa lei é que se torna um desafio. Cabe a cidadã e ao cidadão, caso essa aplicação não ocorra, exigir seu cumprimento, conforme aponta o Art. 5º, isso também é um direito. E nesse sentido, entra a dificuldade citada anteriormente da desconexão entre lei e sujeito, ser humano e humanidade. Tenho a sensação que as leis são efetivas para pouca parcela da população e, desta forma, muitas vezes, pelo desconhecimento ou pela falta de esperança o sujeito considerado ‘comum’ nem tenta reivindicar seus direitos frente à máquina estatal.

#### **4. Resultados e discussões: hoje é dia de fanzine!**

A proposta desse capítulo é a partir da reflexão, análise e investigação feita no estudo de caso apresentar os resultados e discussões encontrados no percurso da pesquisa. O estudo de caso é fundamental para alcançar todos os objetivos propostos nessa pesquisa. Sendo assim, por meio do estudo de caso posso preencher as lacunas que estão abertas para conseguir responder a questão problema e atingir meus objetivos. As categorias do estudo de caso foram selecionadas a partir da análise da entrevista feita com a Profa. Solange.

Ao ler e reler a entrevista transcrita separei as palavras chaves de cada trecho importante, para então aglutinar essas palavras chaves em quatro grandes categorias: 1ª categoria “ formas e características”, que diz respeito ao modo de funcionamento do fanzine enquanto prática educacional, apontando aspectos da sua forma e conteúdo, bem como suas características principais; 2ª categoria “ potenciais da comunicação” investiga a relação da comunicação com a educação, além de focar nas várias formas de se enxergar a comunicação dentro da sala de aula; 3ª categoria “o fanzine enquanto estratégia de ensinagem” contextualiza o fanzine como uma estratégia para aprender e o apreender; 4ª categoria “intencionalidade pedagógica” associa atitudes, gestos e conceitos à intenção que é necessária para alcançar a apreensão e uma educação que transforma a partir da educação.

Dentro de cada categoria são trabalhados subtemas, derivados das palavras chaves. Essas palavras chaves estarão dispostas ao longo do texto (estarão **negritadas**, para situar o leitor do texto) junto à análise da entrevista, dos fanzines produzidos pelas alunas e alunos da Profa. Solange, e, também, junto à análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de pedagogia (PPC) <sup>5</sup>. Sendo assim, em um primeiro momento, no primeiro tópico desse capítulo faço uma apresentação pessoal e acadêmica da Profa. Solange, para então iniciar o estudo de caso a partir da análise de cada categoria. Em cada subtópico faço uma explicação mais completa do que cada categoria se propõe e de como ajudam a entender e resolver o problema de pesquisa.

##### **4.1. O furacão “Sol”**

---

<sup>5</sup> O Projeto Político-Pedagógico do Curso de pedagogia encontra-se disponível integralmente no Anexo 1 dessa dissertação.

Esse tópico é reservado para fazer uma apresentação da Profa. Solange, seu percurso de vida e acadêmico. O título de tópico faz alusão a uma brincadeira que eu fiz com a Professora Solange no último dia de aula da disciplina da pós-graduação de formação docente que tive a oportunidade de participar. Ao fim de todas as aulas, ao longo do semestre, as alunas e os alunos da disciplina passavam por um momento que se chamava “metacognição” no qual refletíamos sobre como a aula, o conteúdo, os textos e as discussões com os colegas haviam nos afetado e mudado (ou não) a forma como havíamos compreendido os propósitos da aula e da disciplina. Souza (2014b) explica que a metacognição é autorreflexão, é pensar sobre os próprios pensamentos, nas suas dimensões social, intelectual, técnica, interna e espiritual. Nessa última aula, tivemos um formato de “metacognição” diferenciado em que as meninas responsáveis pela aula daquele dia inventaram uma metacognição que criava uma trama de pessoas, que se conectavam fisicamente em um grande abraço coletivo. O objetivo da metacognição do dia era refletir para além do que foi trabalhado no dia, pensando na disciplina de maneira geral.

A primeira pessoa que começou a trama foi o Neto, que falou sobre sua experiência com a disciplina; o Neto escolheu a Regina como pessoa fundamental no seu processo de amadurecimento dentro da disciplina; A Regina então, abraçou o Neto, entrelaçaram os braços, e ela falou sobre como a disciplina foi importante para ela, os prós e os contras etc.; na minha vez, já que a Regina me escolheu, ao refletir sobre o papel das professoras e da disciplina disse que a Profa. Solange parecia um “furacão, no bom sentido” que criou, recriou, construiu e reconstruiu a forma como enxergo a educação e a formação docente. Que ela não deixa nada no lugar, mas auxilia no processo de reconstrução de si e do mundo. É do tipo de professora que não deixa suas alunas e alunos na zona de conforto e que se esforça para mudar paradigmas, mudar conceitos, abrir as mentes para novas formas de enxergar a educação e o mundo.

A Profa. Solange é Doutora e Mestre em Educação pela UFG. É professora da Graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisa temáticas relacionadas à formação de professores, profissionalização e trabalho docente, docência universitária, epistemologias e perspectivas críticas no campo da pesquisa educacional.

Na entrevista (informação verbal)<sup>6</sup> a Profa. Solange contou que é formada em Psicologia e que trabalhava na psicologia hospitalar até que começou a receber estagiários que

---

<sup>6</sup> Entrevista concedida por MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Solange Martins Oliveira Magalhães**: depoimento. Entrevistadora: Mariana do Vale Moura. Goiânia: 2017. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 2 desta dissertação.

estavam, no entendimento dela, agindo sem saber ou de maneira errada, e ela foi chamada pela PUC (Pontifícia Universidade Católica de Goiás) para dar orientações aos estagiários. Depois de um tempo a professora foi convidada para dar aula de estágio para as alunas e os alunos de psicologia hospitalar, sendo que posteriormente se tornou coordenadora desse campo de estágio hospitalar.

Então eu me vi professora. Nesse meio tempo eu falei bom então se a minha ação social é muito melhor para 50 alunos que era a turma da PUC do que para dois ou cinco alunos no estágio. Então a minha ação social é mais importante na sala de aula. E aí ao me voltar para a sala de aula eu me vi sem recurso pedagógico. Então eu fui fazer formação pedagógica. E ao fazer formação pedagógica eu percebi que o campo da psicologia era restrito. Que eu precisava ir para educação, porque ela abarcava você da comunicação, da arte, da educação física, e tal. E a coisa da mediação dialógica, você melhorar o sujeito humano para ele transformar o mundo (MAGALHÃES, S., 2017, informação verbal)<sup>7</sup>

Nesse momento, me identifiquei com a professora no sentido de fazer uma trajetória similar ao transitar entre áreas, no meu caso a comunicação e a educação; e de que ambas acreditamos no potencial de transformação que a educação tem. A caminhada da Profa. Solange revela que o percurso nem sempre (ou quase nunca) é linear. Que podemos transitar por diversas áreas até encontrar nosso lugar de fala, nosso lugar de ser e estar. E, revela ainda que ela enxerga a educação por uma perspectiva ativa, de mudança social e pessoal. Por isso, esse estudo de caso feito a partir da experiência dela é tão importante. No sentido de que ela não lida com a sala de aula de maneira automática, mas sim com um propósito nobre e específico: auxiliar os sujeitos nos processos de ruptura, para que então, eles transformem o mundo. A professora tem 28 anos de docência e afirma que nunca viveu um dia sequer com a mesma experiência. Todos os dias na sala de aula são únicos e todas as alunas e os alunos são especiais e complexos.

#### **4.2. Categoria 1: formas e características**

A categoria “características” diz respeito a forma ou ao modo de funcionamento do fanzine no estudo de caso. Separei as principais palavras chaves retiradas da entrevista com a Profa. Solange que possuíam um sentido comum: falavam sobre os procedimentos e as características do fanzine. Entendo procedimentos e características como a forma e o conteúdo,

---

<sup>7</sup> Ibid. referência 6, p. 79.

como a maneira de condução da ferramenta para que alcance as alunas e os alunos. Lembrando que as palavras chaves estão destacadas em negrito ao longo do tópico.

Uma questão fundamental apontada pela Profa. Solange é a **compreensão** da ferramenta em si. Há a necessidade de explicar de maneira processual e detalhada o que é o fanzine, para que então as alunas e os alunos entendam os propósitos e a forma de concretização da atividade. Não é uma ferramenta de comunicação de massa muito difundida pela mídia, como é o jornal, televisão, revista, tabloides etc.; as alunas e os alunos talvez nunca tiveram contato ou ouviram falar do fanzine. Nesse sentido, antes da realização elas e eles devem ter entendido o que é, como fazer, com qual propósito deve ser concretizada a atividade. No trecho abaixo a Profa. Solange explica a etapa anterior que ela realiza em sala de aula antes de começar a trabalhar com o fanzine.

Se você não explicar a lógica da articulação interdisciplinar que a comunicação promove e não mostrar as dificuldades os alunos não entendem, não engajam. Então é assim: antes de fazer um fanzine eu faço um varal, é uma estratégia, que eu chamo de "varal de comunicação estratégica". Então nesse varal eu coloco imagens assim, por exemplo, uma imagem, sempre voltada para o conteúdo. No caso dos jogos, na minha disciplina de jogos, eu fiz um monte de jogos com crianças. Aí no meio eu coloquei uns jogos com adultos. As fotos eu procuro sempre do mesmo formato. Essa foto eu coloquei uma foto comprida, né, em vez de ser A4 eu coloquei assim (na vertical) e uma outra que era diagonal. Aí eu começo a fazer um processo de reflexão com eles. Eu falo: o que é que tem igual nesse varal? Eles falam: essa aqui tem criança, criança, criança e tal. O que tem de diferente? E eles falam: essa aqui tem criança e essa aqui tem adulto. E o que tem de mais diferente? Eles vão aumentando o grau de complexidade para pensamento. Então eles falam assim: Ah esse aqui está ao ar livre, esse aqui está dentro da sala de aula, que mais? Aí eu vou escrevendo o que eles estão falando, tipo um mapa mental. Aí quando eles falam assim: ah professora tem a forma também, uma é quadrada outra é retangular, a outra está em escada. Por que está em escada? Até eles chegarem em um ponto que eles falam assim "nossa muita coisa pode ser emendada nessa escada, criatividade, cores, recortes (MAGALHÃES, S., 2017, p. 2, informação verbal)<sup>8</sup>

Sendo assim, após a compreensão do que é a ferramenta e das suas possibilidades **de comunicação e criatividade** as alunas e os alunos poderão iniciar a criação de um fanzine. A Profa. Solange então divide a turma em grupos, cada grupo tem a responsabilidade de criar um fanzine para posteriormente apresentá-lo para a turma. Esse fanzine sempre está ligado a um dos conteúdos discutidos em sala de aula, normalmente é a representação imagética de um texto teórico.

---

<sup>8</sup> Toda citação que se vale da referência (MAGALHÃES, 2017, p. X, informação verbal) foi retirada da entrevista transcrita da profa. Solange que se encontra integralmente exposta no Apêndice 1 dessa dissertação, além de estar destacada nas referências bibliográficas.

Após esse entendimento abre-se caminho para a exploração da ferramenta a partir de **gostos pessoais e habilidades** de cada sujeito “O que você gosta de fazer? Ah eu gosto de desenhar. E você? Eu gosto de recorte. E você? Aí eles se associam nos grupos e eu falo que cada um vai fazer sua contribuição. E eles veem a coisa se transformando assim” (MAGALHÃES, S., 2017, p. 2, informação verbal). Essa característica do fanzine usado enquanto recurso pedagógico é próprio da sua natureza que permite uma liberdade criativa para que os sujeitos escolham a melhor forma de se comunicar. Nascimento nos diz que a ferramenta fanzine pode gerar dúvidas porque pode ser considerada de fácil realização, porém a autora alerta que:

Considerando a produção de fanzine como uma tarefa aparentemente fácil, exigiu-se dos educandos criticidade na escolha das imagens, dos textos, informações adequando-os aos espaços onde esses dados seriam colocados. Isso demandou atenção, leituras, discussões entre os integrantes da equipe. Concomitantemente a isso, permitiu-se que os alunos considerassem a opinião dos colegas, conhecessem a organização e características do fanzine, apropriando-se de novas informações, resignificando-as, constituindo artefatos simbólicos que potencializassem o poder de intervir como sujeitos pensantes (NASCIMENTO, 2010, p. 128)

O fanzine não pode ser subestimado, porque para sua criação é necessária a elaboração do pensamento e a transformação em imagens. Não basta entender e comunicar o conteúdo, tem que transformá-lo em textos, imagens, em algo que seja compreensível para o outro e não só para quem o fez. Essa elaboração permite que cada grupo encontre suas afinidades, formas de comunicar, no sentido de que quem gosta de desenhar terá espaço para isso; quem gosta de recortar terá espaço para isso; e assim será feito sem nenhum limite para a criatividade. Abaixo temos o exemplo de uma capa de fanzine produzida por alunas e alunos da Profa. Solange. Já na capa há uma reflexão acerca do conteúdo trabalhado. Elas e eles questionam se brincar é uma questão de hábito ou uma necessidade, ilustrando a questão com símbolos que remetem ao mundo infantil.

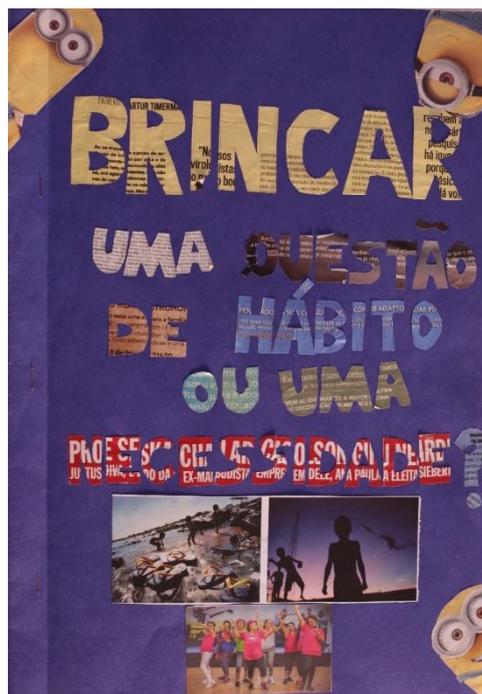


Figura 1:  
Fanzine produzido pelo  
grupo 1 - Capa

O grupo escolheu trabalhar com letras recortadas a partir de revistas. Cada palavra tem um fundo diferente, criando cores e texturas diversas. Além disso, foram usadas ilustrações de desenhos animados infantis e fotos de crianças para instigar a curiosidade do leitor. O uso de uma pergunta na capa tenha sido criado como recurso para reflexão e para fomentar a curiosidade, colocando as pessoas que tivessem acesso ao material para pensar no papel da brincadeira para a vida das crianças. Lembrando que a Profa. Solange usa o fanzine enquanto suporte para representação das ideias relacionadas aos textos teóricos trabalhados com a turma toda, em outra categoria explico melhor essa relação do fanzine com a teoria.

Para melhor compreensão da ferramenta a professora não deixa, em um primeiro contato com o fanzine, a escolha livre do **formato**<sup>9</sup> por alguns motivos: 1) a Profa. Solange escolheu um grande formato (maior que A3) para que facilitasse na hora da apresentação e todas e todos dentro da sala de aula pudessem enxergar a produção; 2) para garantir que todas e todos entendessem o que é, e, o que fazer naquele momento. A Profa. Solange entrega para cada grupo uma espécie de revista em branco para que as alunas e os alunos criem. Essa alternativa é interessante na medida em que mostra que por mais que seja o mesmo tipo de papel e de formato, há várias possibilidades de se trabalhar um conteúdo. Posteriormente, após a

<sup>9</sup> O fanzine pode assumir diferentes formas: folha de papel A4 dobrada ao meio, ou em 4 partes; folha de papel A3 com várias dobras; folha de papel A5 com várias folhas entremeadas, entre muitos outros, a depender da vontade de quem o cria. No site <http://www.fanzineologia.net/2017/04/como-hacer-un-fanzine.html?m=1> há algumas referências de formatos de fanzine.

realização de um projeto a Profa. Solange permite liberdade de escolha do formato do fanzine, em uma segunda atividade com o fanzine.

O fanzine lida com dois aspectos pedagógicos: 1) a necessidade de **orientação** da atividade; 2) com a **subjetividade** dos sujeitos. A orientação é importante no sentido que a professora e o professor seja a mediadora/mediador da atividade, esclareça dúvidas e ajude as alunas e os alunos a pensarem nos sentidos que estão criando. O fanzine lida com a subjetividade, com a forma como cada um enxerga a atividade, com os padrões do que é considerado bonito ou feio, interessante ou desinteressante, do que está relacionado ao conteúdo e assim por diante.

Aí eu chego também e faço o circuito da orientação: eu falo que precisa de movimento, está com pouca cor, não gostei, tem a coisa também da subjetividade né que o professor influência muito e eu falo: não gostei isso aqui não diz de vocês. Professora como que não diz? Não diz de vocês, está uma coisa linear né? Nem minhas carteiras estão posicionadas de forma linear como eu posso pegar um negócio linear desses. Ah está bom, aí eles mudam, aí começam a inverter as figuras. Ah agora está bom. É a mesma figura, mas não está linear. Aí eles entendem o conceito e vão entrando no jogo, na produção. E ao final eles tem que falar o significado de cada coisa. Qual é a parte do texto que vocês contemplaram? Porque as vezes não dá o texto todo. Não nós contemplamos só a interação adulto e criança, por exemplo. Aí eles explicam o conteúdo com o fanzine (MAGALHÃES, S., 2017, p. 2-3, informação verbal)

O fato de incentivar a **não linearidade** nos trabalhos das alunas e dos alunos é uma forma de fomentar a **criatividade**. Se não posso fazer de forma linear? Qual é a melhor forma? E assim o pensamento é instigado à olhar por perspectivas diferentes que o suporte fanzine consegue lidar. Isso faz com que as alunas e os alunos olhem não apenas para o fanzine, para as imagens produzidas de forma não linear, mas fazem com que elas e eles olhem para os textos, para as mídias, para o mundo de forma não linear, de forma crítica. A introdução do movimento no fanzine também induz a essa mudança de perspectiva do olhar.

Isso é o que é mais importante, porque uma coisa que é muito maçante teoricamente, eles leem teoricamente e têm que traduzir em outra linguagem para comunicar. E isso foi muito bem-sucedido nos grupos porque eu trago um material muito básico e como nunca dá tempo e eles tem que continuar eu observo que na outra aula eles trazem outros mecanismos para melhorar a comunicação. Então traz tinta, outros recortes, lápis de cor, canetinha, material para recorte, aí entra a coisa bem do pedagógico. (MAGALHÃES, S., 2017, p.1 informação verbal)

Posso olhar para a página abaixo e não achar nada de criativa, afinal de contas são apenas corações grudados em uma folha branca:

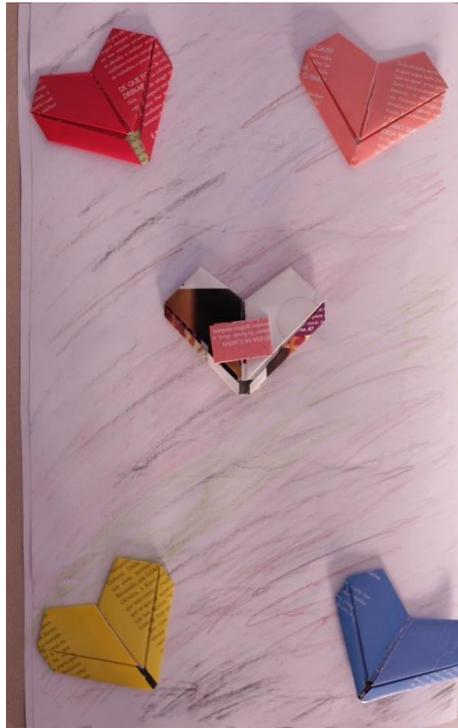


Figura 2- Fanzine Grupo 1 - Miolo

Porém, se eu investigar mais essa página e entender que ela tem movimento. Sim, movimento! E que ela tem tudo a ver com a próxima página farei as conexões necessárias para entender o conteúdo mesmo que não tenham sido usadas palavras para descreve-lo. O movimento está no coração, podemos simular uma batida de coração, como se a “mola” fizesse um vai e vem. E ao percebermos que o coração é a introdução para uma série de imagens de crianças com suas mães, poderemos inferir que o amor de mãe é algo fundamental na vida, crescimento de uma criança:



Figura 3 - fanzine Grupo 1 – miolo com movimento

O fanzine é uma forma de **expressão** pessoal e coletiva, que pode explicitar teorias ou práticas, teorias ou afetos, **trajetórias pessoais** e acadêmicas ou todas essas coisas de uma só vez. A Profa. Solange (2017, p. 4) conta que ela tinha um aluno que falava muito pouco em sala de aula, mas que sabia escrever bem. E que um dia ela perguntou para ele qual era a forma de expressão, como ele gostava de se comunicar e ele respondeu que era por meio do grafite. Ele levou papel, canetas e tintas para a aula e fez um desenho de uma sala de aula fechada. A partir do desenho que ele criou, a professora fez uma problematização do que significava aquela sala de aula fechada. Ou seja, a Profa. Solange ouviu a trajetória, os gostos e a forma de expressão desse aluno para transformar o objeto de expressão dele que é o grafite em recurso pedagógico. A experiência fica muito mais rica quando parte dos que estão participando daquele momento, quando tudo é feito a partir de uma **coletividade**, e quando o individual também é valorizado.

É nesse sentido que o fanzine surge como uma ferramenta pedagógica educ comunicativa para criar uma **interação** na turma, promovendo a participação de todos, **integração** e o **diálogo** entre os participantes da atividade. Quando há engajamento da turma fica mais fácil lidar com a ferramenta do fanzine, a Profa. Solange exemplifica isso ao dizer que:

Sempre em cima de um texto, e só um texto para turma inteira. E isso também é muito rico porque apesar da gente pensar assim: cada um poderia fazer de um texto, eu já fiz essa experiência e não deu certo porque eles não sabem se a produção saí do texto. Quando é um texto só os alunos percebem e avaliam se saiu da produção. Dizem: "ah, mas isso não tem no texto". Aí eles se cobram, eles mesmo se cobram o conteúdo. Eu já tive conteúdo que a classe falou "não, a professora não aceita e nós também não". O aluno teve que refazer o fanzine para a próxima aula (MAGALHÃES, S., 2017, p. 3, informação verbal)

Sendo assim, o fanzine pode criar uma atmosfera de interação e **avaliação** entre a turma, que pode ser tornar mais unida e em sintonia; pode gerar integração no sentido de estarem preocupadas e preocupados com as atividades desenvolvidas pelos os outros e diálogo na medida em que se faz necessário o diálogo para criação, apresentação e compreensão das mensagens que o fanzine produziu.

Ao fazer um apanhado acerca das características do fanzine posso constatar que ele não é uma ferramenta de fácil utilização, precisa de serem feitas uma série de etapas para que as alunas e os alunos **compreendam** o que é a ferramenta. Essas etapas não são como uma receita de bolo, que deve ser seguida ao pé da letra para funcionar. Elas vão depender das características da turma, da mediadora e do mediador da atividade, do momento histórico,

econômico e social que está contextualizando o tempo presente. Enfim, a mediadora ou o mediador deve encontrar o caminho que se encaixe melhor na realidade daquelas pessoas que estão fazendo o fanzine enquanto recurso pedagógico.

Porém, vale salientar que a experiência relatada aponta um norte para pensar o fanzine: há que se valer das **possibilidades criativas** e de **expressão** que o fanzine carrega em si, ao permitir que **gostos e habilidades pessoais e coletivas** sejam trabalhadas em sala de aula. Falar e fazer o que se gosta deixa tudo mais prazeroso, respeitando sempre a **subjetividade** de cada sujeito. Fomenta a coesão do grupo ao estimular a **interação, integração** e o **diálogo** entre a turma e a mediadora ou mediador da atividade, gerando, desta forma, uma aproximação entre os sujeitos envolvidos. Lembrando que o fanzine é uma ferramenta que exige abertura da professora e do professor para aceitar, respeitar e dialogar com as ideias das alunas e dos alunos, além de ser uma ferramenta que precisa, pelo menos em um primeiro momento, de **orientação**.

Devo evidenciar que as características do fanzine não foram esgotadas nessa categoria, falo delas o tempo todo durante a análise do estudo de caso. Porém, algumas características sejam melhores investigadas em outras categorias. É nesse sentido que as categorias não são estáticas, vários elementos poderiam estar em mais de uma categoria, mas estão em determinado lugar por um propósito.

#### **4.3. Categoria 2: potenciais da comunicação**

Durante a entrevista com a Profa. Solange o tema da **comunicação** foi muito recorrente, não só porque ela sabia que em vinha dessa área, mas sim, porque ela enxerga a comunicação na educação. Apesar de ter que Paulo Freire não ter sido citado na entrevista, percebi que a Profa. Solange realmente atua no que o educador chama de educação que é comunicação, e comunicação que é educação. A Profa. Solange compreende a importância da comunicação para a vida e para os processos de ensinagem.

Apesar de termos conversado bastante sobre a comunicação em nenhum momento ela foi conceituada, ou colocada em uma caixinha. A Profa. Solange compreende a educação por múltiplos aspectos, que variam entre a comunicação enquanto forma de expressão, até a comunicação enquanto possibilidade **interdisciplinar**. A interdisciplinaridade da comunicação, pela fala da professora, é o que a torna uma ferramenta tão importante para a educação. O que reforça a minha hipótese de que a comunicação deveria se assumir interdisciplinar para explorar melhor essa característica.

Eles são muito receptivos, porque assim eu não uso só como instrumento da área de comunicação. Eu procuro, eu digo que ele é da área, mas que ele pode ser utilizado na pedagogia porque tem outros potenciais. Então ao longo dos semestres eu fiz primeiro com a associação da comunicação, mostrei no site e tudo. Mostrei os trabalhos prontos aqueles que você me emprestou foi a primeira experiência. E depois eu comecei a perceber que eu podia associar outras áreas como por exemplo as artes, mostrar concretamente a coisa da criatividade que pode estar se manifestando. Outra coisa que eu reparei é como o instrumento pode gerar um desenvolvimento intelectual do conteúdo por outras vias de comunicação (MAGALHÃES, S., 2017, p. 1, informação verbal)

Esse trecho demonstra a consciência que a Profa. Solange tem em relação a comunicação ao explicitar que usa o fanzine como ferramenta da comunicação, mas que demonstra que a ferramenta tem outros **potenciais**. Percebendo, inclusive, que por meio de um suporte de comunicação, o fanzine, pode gerar um **desenvolvimento intelectual do conteúdo**.

O fanzine abaixo vale como exemplo desse desenvolvimento intelectual expresso em um meio de comunicação. O grupo usou criativamente a ferramenta do fanzine para conceituar a infância por meio de imagens e frases. Logo na capa percebo o esforço das alunas e dos alunos de fazerem algo diferente de chamar atenção para o conteúdo. Temos uma espécie de porta, com uma chave desenhada com a mensagem “*open it*” logo acima. Ao “abrir a fechadura” nos deparamos com um brinquedo amordaçado, e com a palavra “Crianças atrás da porta”.

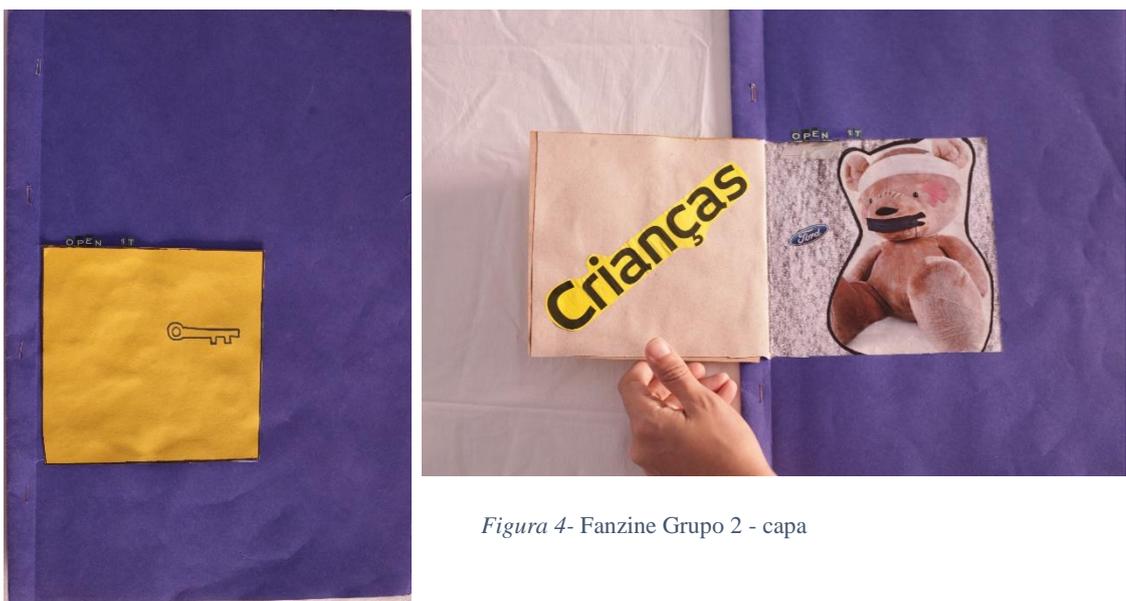


Figura 4- Fanzine Grupo 2 - capa

Ao longo desse fanzine o grupo questiona o que entendemos por infância; o que é ser criança em uma época repleta de tecnologias; quais são as formas de se brincar de hoje; e

assim por diante; até chegarem à compreensão do grupo de infância e da importância da educação nessa fase da vida.

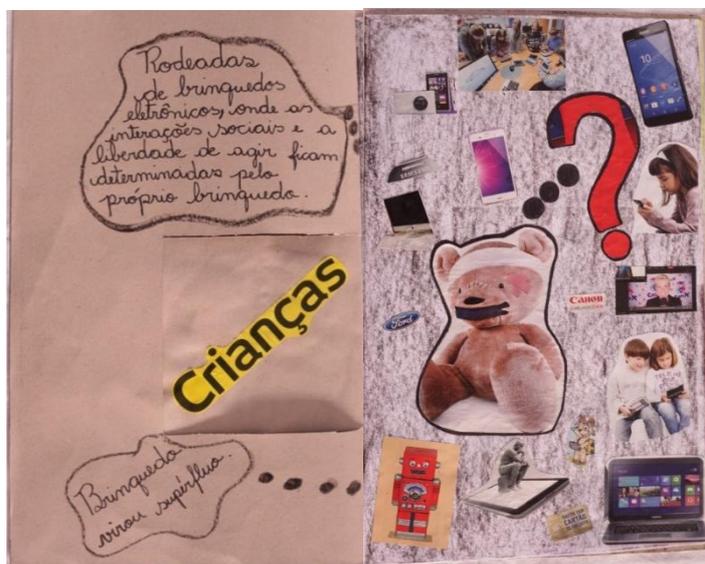


Figura 5- Fanzine Grupo 2 – contracapa e primeira folha

Ao contrário do Grupo 01, o grupo 2 usa como recurso além de imagens recortadas de revistas, várias frases e perguntas que vão guiando o leitor para um tipo de interpretação e entendimento do conteúdo. A cada página que se passa vai aumentando as informações e de certa forma o leitor vai compreendendo o que quiseram dizer com o urso amordaçado.



Figura 6- fanzine grupo 2 - miolo



Figura 7- fanzine grupo 2 - miolo

O grupo expressa o conteúdo teórico ao explicitar elementos conceituais que envolvem a educação. Colocam em dúvida se crianças são mini adultos, se elas precisam de tantas atividades atribuídas e assim por diante. Revelam que ensinar é muito mais que transmitir informações e técnicas, como seria feito em uma educação tradicional. E se posicionam ao falar que ensinar é descoberta, representada em forma de comunicação visual – a chave.



Figura 8- fanzine grupo 2 - fim

Ao finalizar o fanzine retomando a ideia da capa de mostrar fechadura, como se fosse um segredo que está sendo revelado pelo buraco da fechadura, o grupo demonstra uma coerência em relação ao conteúdo e uma maturidade em relação ao fanzine. O grupo entendeu que por mais que seja um fanzine ele precisa ter começo, meio e fim para que o leitor compreenda a mensagem. Eu finalizaria meu texto agora se fosse um fanzine da seguinte forma: “fazer fanzines promove pensamentos reflexivos”.

A Profa. Solange ao responder minha pergunta sobre como a comunicação **influência na sala de aula** destaca duas posturas diferentes:

Ora, primeiro que a gente percebe qual é o nível de comunicação que o aluno está ele está conseguindo se expor. Como professora me mobiliza a melhora dessa exposição de ideias de conceitos. E ajuda também a descobrir como que, se não é pela linguagem, como é que o aluno pode se expressar de uma forma melhor. Então a comunicação dá essas ferramentas, me ajuda como professora a perguntar: então está você não dá conta? Você dá conta do que? Você dá conta de escrever? Então escreve aí e lê. Então a ideia de que a gente pode melhorar a forma de expressão do aluno, a objetividade da expressão, da fala do aluno, e o professor atua nessa correção. Olha você está pensando uma coisa e não está conseguindo expressar escreve aí para você está pensando. E as vezes mudar a forma de comunicação ele consegue se expressar melhor, eu vivo isso (MAGALHÃES, S., 2017, p. 4, informação verbal)

A primeira postura diz respeito a comunicação pessoal, a forma como as alunas e os alunos se expressão; e a segunda postura diz respeito as possibilidades que a comunicação abre para outras **formas de expressão** que não seja oral. Mas, para que isso aconteça a mediadora e o mediador precisam estar muito atentos aos sinais que são demonstrados em sala de aula: aluna ou aluno que fala pouco, mas escreve bem; aluna ou aluno que fala muito, mas escreve mal; aluna ou aluno que escreve e fala bem, mas não gosta de fazer trabalhos em grupos e assim por diante. Só a partir dessa observação e desse cuidado a professora e o professor poderão pensar em estratégias para melhorar a comunicação e a compreensão das alunas e dos alunos.

Então eu acho que as ferramentas da comunicação que possibilita e são várias formas, auditiva, escrita, as artes, pintada, musicada etc. Eu corrigi uma vez um conteúdo expresso por musicalidade que foi bem interessante. Eles fizeram um rap e o rap tinha palavrão. Aí eles cantaram, cantaram, cantaram, e eu falei: muito bem, eu sou sua professora e vou cantar esse rap para seus filhos de dois anos de idade na sala de aula. E seus filhos vão chegar falando palavrão em casa o que você me diz? Aí eu não digo nada. Jura? Dois anos de idade? A gente põe os alunos para refletirem para outras coisas via comunicação. Isso fica muito claro para eles, alguns verbalizam que não querem seus filhos falando palavrões. O sujeito humano é o sujeito de comunicação. E é tudo né, expressão corporal. Está entendendo? Estou! Pois e, mas a sua postura não está falando que você está entendendo. A comunicação corporal expressa muito na sala de aula (MAGALHÃES, S., 2017, p. 5, informação verbal)

Essa correção, acredito que correção não seja a melhor palavra, mas sim orientação deve ser acompanhada de reflexão. A questão não é dar respostas prontas ou fórmulas para as entenderem que é errado cantar uma música com palavrões para crianças, mas sim fazê-los **refletir** sobre o que significa um palavrão e as consequências disso. Ou seja, eles chegaram em consenso sobre a música com palavrão por meio da **problematização** da questão e não da imposição de algo como certo. Além disso, há que se lutar contra uma barreira invisível: que é a dificuldade em assumir o próprio erro. As alunas e os alunos **resistiram** ao alerta da Profa. Solange ao falar que usar palavrões seria complicado com crianças pequenas, e apenas a partir do diálogo mudaram de ideia. A resistência está presente em tudo que é novo, inovador, que tira da zona de conforto, e por isso, a professora e o professor têm que estar sempre alerta para as quebrar resistências.

Uma forma de tentar quebrar a resistência das alunas e dos alunos, ou adequar determinadas atividades para poder contemplar a vontade delas e deles, seja usar outros recursos da comunicação. Se não querem ou não têm condições de fazer um fanzine naquele momento, que outra atividade pode ser proposta? A Profa. Solange nos diz que:

Eu já usei o fanzine, e já usei a mídia multimídia para um grupo, os retardatários que as vezes chegam atrasados, matriculam depois. Eles têm que fazer uma multimídia dos fanzines, filme, datashow, para eles entenderem todo o processo, porque as vezes eles chegam dá metade para frente e eu digo "não, agora vocês vão começar a relatar. Aí eles começam a fotografar a sala de aula, como é que faz, com o conteúdo e eles já. Eu já tive filme, eu já tive apresentação em datashow, e eu já tive um próprio fanzine relatando toda a elaboração do processo. Aí eles entendem o processo. Não participaram, mas entendem. Então eu tive três resultados positivos também. E os alunos gostam demais porque aí põe música, as imagens passam e o filme "ó nós, nós, aquele dia foi bom, aquele dia foi bom", é muito engraçado, muita interação né. Eu acho bem legal, assim eles se identificam, falam, muito bom. E usam diferentes formas de comunicação (MAGALHÃES, S., 2017, p. 3-4, informação verbal)

Mais uma vez vemos como é importante conseguir a **interação** e **integração** da turma por meio do **diálogo**, mesmo daqueles que por diversos motivos chegam mais tarde ou em um primeiro momento não querem trabalhar certa atividade. Essa maleabilidade da professora e do professor é importante na medida em que gera **identificação** com a atividade. Citando o fanzine produzido pelo grupo 2, figura 8, aprendizagem é igual prazer. E prazer é igual aprendizagem. Aprendemos e apreendemos melhor quando nos interessamos pelo que estamos fazendo.

Eu acho que o maior desafio na formação e articulação com a comunicação é o professor ser capaz de perceber as diferentes formas de comunicação. (...) É na forma de vestir é na forma de falar, é na expressão corporal. E eles vão se articulando que eles são sujeitos de comunicação e que só vão chegar no final da mensagem se eles se perceberem como sujeitos de comunicação e que o outro também é. Mas, o professor tem que entender como que o outro está entendendo a mensagem. E se ele não tem várias estratégias para o outro demandar o que o outro está entendendo ele não consegue adequar a comunicação. Eu acho que esse é o x da questão. É muito heterogêneo, um gosta de arte, outro de música. É nesse sentido que as oficinas, eu acho que as minhas oficinas pedagógicas são oficinas de comunicação porque antes do fanzine eles se articulam em várias oficinas, eles gostam e se veem no teatro, na música, no instrumento, produção e tal. Agora o professor tem que ter consciência disso e na nossa formação não tem isso. Essa associação seria ótima por exemplo se o curso de comunicação fizesse uma disciplina que norteasse as várias formas de comunicação para você conhecer e como ajudar a desenvolver. Eu acho que isso seria uma disciplina importante. (...). Olha eu vou te falar uma coisa, você pode escrever *ipsis lipsis* os alunos falam assim para mim "professora, quando eu preciso do conteúdo eu sempre me lembra da atividade que foi utilizada antes". Eu falo para eles "vocês não tem memória de elefante, mas alguma coisa tem que ficar para saber onde você vai procurar o conteúdo". Então eles falam "eu lembro da oficina, eu lembro do fanzine. Eu falei eu vi disso. E eles dizem que a atividade da comunicação vem primeiro, antes do conteúdo. Então é uma estratégia muito positiva (MAGALHÃES, S., 2017, p. 5-6, informação verbal)

A professora sempre fala em suas disciplinas que uma professora e um professor precisam saber se comunicar com as alunas e os alunos. Ela diz que “tem que abaixar, tem que conversar, tem que saber perguntar para criança o que ela está entendendo porque se não a gente fica no idealismo do adulto e isso é comunicação falha muito falha” (MAGALHÃES, S., 2017, p. 6, informação verbal). Ou seja, comunicar é também entender o outro, saber se você compreende e está sendo compreendido. Comunicação faz parte do ser docente, do dar aulas, e cabe a nós professoras e professores expressarmos isso para que nossas alunas e nossos alunos compreendam e sigam por esse caminho.

#### **4.4. Categoria 3: o fanzine enquanto estratégia de ensinagem**

O curso de pedagogia da UFG a partir do seu Projeto Político-Pedagógico de Curso define o papel do pedagogo ao dizer que:

Cabe ao pedagogo aqui formado compreender historicamente as múltiplas dimensões dos processos de formação humana, participar da produção do saber da área e atuar como docente em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que inclui a reflexão, o pensamento, a crítica, a criação, o planejamento, a execução, a gestão e a avaliação do trabalho pedagógico, dos sistemas, unidades e projetos educacionais na escola e em outros contextos educativos. Daí a necessidade e a importância fundamental de se trabalhar para a constituição da autonomia do pedagogo, compreendida como o desenvolvimento da consciência crítica e a

capacidade individual e coletiva de assumir a docência com lucidez e responsabilidade ética e política, para o que é imprescindível a formação teórica, rigorosa e crítica (PPC, 2003, p. 11)

O projeto fala do mesmo tipo de **educação crítica** que defendo nesse trabalho, o que é uma concepção muito bonita. Porém, dizer como uma coisa precisa ser, não significa que seja fácil alcançar. Nesse sentido, dizer que a pedagoga e o pedagogo devem compreender historicamente as múltiplas dimensões dos processos de formação humana, ter pensamento crítico, reflexivo e assim por diante não significa dizer que isso acontece com todas pedagogas e pedagogos que passam pela graduação da UFG. O projeto fala do “ser”, mas não fala do “como fazer ser” e uma das formas de fazer com que nós, pedagogas e pedagogos em formação, consigamos alcançar esse projeto é por meio das **estratégias de ensinagem** que possibilitam uma formação docente voltada para o **aprender**, mas também para o **apreender**, bem como discuto anteriormente.

Anastasiou e Alves nos dizem que “As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que o norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 69). Nesse sentido, para se valer do fanzine enquanto estratégia de ensinagem é necessário ter uma exata percepção do que se quer alcançar com a atividade. O objetivo da Profa. Solange ao utilizar o fanzine é alcançar um conteúdo teórico complexo e fazer com que as alunas e os alunos se apropriem desse conhecimento e dessa ferramenta no seu futuro enquanto docentes.

Do ponto de vista de uma educação tradicional as alunas e os alunos aprendem por meio da repetição do conhecimento. Na concepção de educação crítica, repetir o conteúdo não significa que a aluna e o aluno aprendeu o sentido do que repete, e muito menos que apreendeu, se apropriou desse conhecimento. A repetição em si não é problemática, a questão é o uso somente desse recurso para o ensino e aprendizagem. Para gerar apropriação, apreensão de conhecimentos, a professora e o professor deve ser um estrategista porque:

O docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento de operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivências pessoais e de renovação. Nisso, o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo *estratégia*, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores

ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p.69)

Defendo o fanzine enquanto estratégia de ensinagem, bem como defendo a comunicação como parceira da educação ao se pensar os processos de ensino e aprendizagem. Porém Anastasiou e Alves (2005) indicam que são várias as estratégias que podem ser utilizadas dentro das universidades: aula expositiva dialogada, estudo de texto, portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, solução de problemas, dramatização, júri simulado, estudo de caso e assim por diante. A escolha da estratégia depende do objetivo que se quer alcançar com a atividade.

Para que o fanzine funcione enquanto estratégia alguns pontos precisam ser observados pela mediadora e pelo mediador da atividade. A Profa. Solange indica que um desses pontos é o **tempo**.

Eu não aplico o fanzine no primeiro mês de aula. É sempre nos últimos meses de aula porque eu preciso conhecer a turma acaba que sou eu que articulo os grupos. Nesse meio termo eu vou mobilizando para que eles percebam como é importante a comunicação na função social do professor, na forma como ele comunica e isso eu expando (MAGALHÃES, S., 2017, p. 5-6, informação verbal)

O tempo é fundamental: tempo para que entendam a ferramenta e tempo para realizarem a atividade. A Profa. Solange conta que fica pelo menos 3 aulas produzindo o fanzine.

Eu fico quase três aulas trabalhando. Quando a turma vê que uma turma se esforçou muito e a outra fez qualquer coisa eles também não aceitam, que a gente tem a coisa de falar na sala de aula. Aí depois eles falam assim: é professora você estava certa, nós não aplicamos, nós pegamos o texto novamente e vamos focar em tal coisa. E eu está bom, pode apresentar. Eu não tiro nota, eu não considero a nota baixa, eu considero a nota do trabalho bem feito e isso também é um incentivo (MAGALHÃES, S., 2017, p. 3, informação verbal)

Esse tempo é também o tempo do **amadurecimento**, das alunas e dos alunos entenderem a importância da atividade e muitas vezes isso acontece de fora para dentro - ao ver o trabalho que os outros grupos estão desenvolvendo. A Profa. Solange, conta também que em determinado momento as alunas e os alunos começam a levar materiais de casa para a sala de aula para complementar a atividade como tinta, canetinhas, papéis coloridos etc.

No fanzine abaixo podemos ver um exemplo desse **empenho** do grupo. Eles **inovaram** na forma de se comunicar aproveitando da criatividade que a ferramenta permite ser trabalhada.

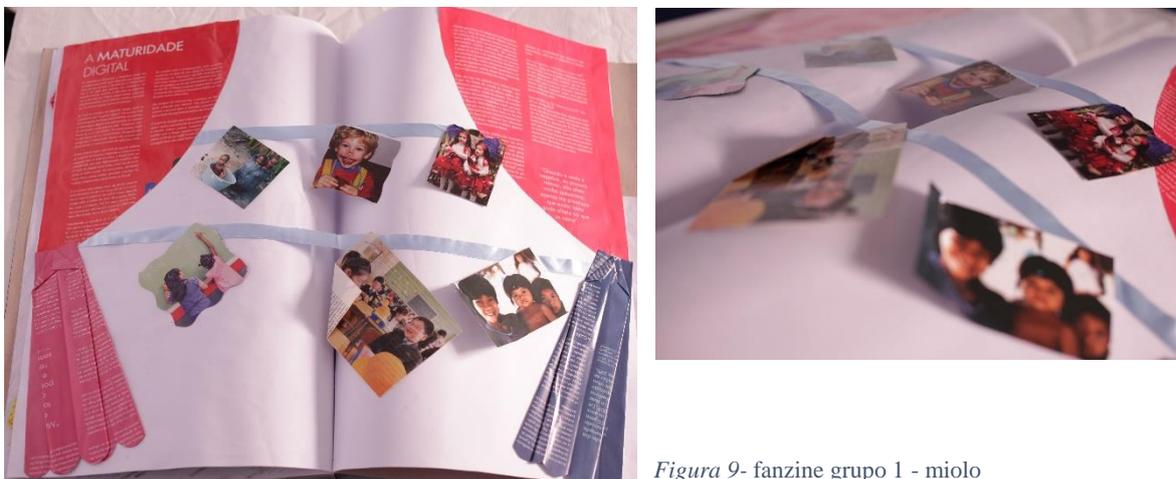


Figura 9- fanzine grupo 1 - miolo

Essa inovação não se dá apenas pelos materiais utilizados – fita, revistas, fotos etc. Mas, se dá também pela utilização do fanzine enquanto recurso pedagógico. A inovação é fundamental nas estratégias de ensinagem:

é inovação e é fundamental, porque assim, os alunos do séc. XXI não são mais os mesmos. Eles não conseguem ficar concentrados 1h em cima de uma atividade e quando a atividade, como essas da comunicação, você tem que acionar outras formas de trabalhar o conteúdo isso se mostra muito efetivo no meu trabalho. Primeiro que eu já tinha isso, e quando a gente tem um recurso concreto fica mais fácil do aluno compreender. Então assim, a aula já superou muito o datashow. E a gente tem que achar outras formas de comunicação que ela se efetiva na mensagem e eu vejo isso porque eu encontro com o aluno depois e ele fala "nossa professora utilizei aquela ferramenta". Então eu sei que eles estão reproduzindo essa ferramenta em suas salas no ensino fundamental e na própria universidade. Então eu acho que é muito eficiente, para chegar no final da mensagem que a gente quer transmitir né (MAGALHÃES, S., 2017, p. 4, informação verbal)

Outro aspecto importante do fanzine é seu efeito **multiplicador** por ser uma ferramenta que gera engajamento. A multiplicação da estratégia se dá para outros níveis de formação (ensino básico e ensino superior), podendo ser trabalhando em várias faixas etárias, com pessoas em diferentes níveis de escolarização. Ou seja, a aluna e o aluno que vivenciou o fanzine na sua formação pode levá-lo para sua sala de aula. A Profa. Solange conta que amigas e amigos docentes a procuraram para saber mais do fanzine e que uma professora de outra instituição de ensino superior usa o fanzine com suas alunas e seus alunos do curso de

panificação. Além disso, a Profa. Solange colocou o fanzine no seu *facebook* pessoal o que despertou o interesse de muitas pessoas que também a procuraram para saber mais do fanzine.

O fanzine, bem como a educomunicação de forma geral, não se preocupa com a **qualidade do produto final**, mas sim com o processo. O processo que revela a interação entre os grupos, os níveis de apreensão do conteúdo, a vontade de fazer o trabalho. O produto final é importante na medida em que é concretização do esforço daquelas pessoas, mas não importa se é feio, bonito, bem recortado ou mal feito. O que importa é a **experiência**, o que ficou da atividade, o que foi apreendido.

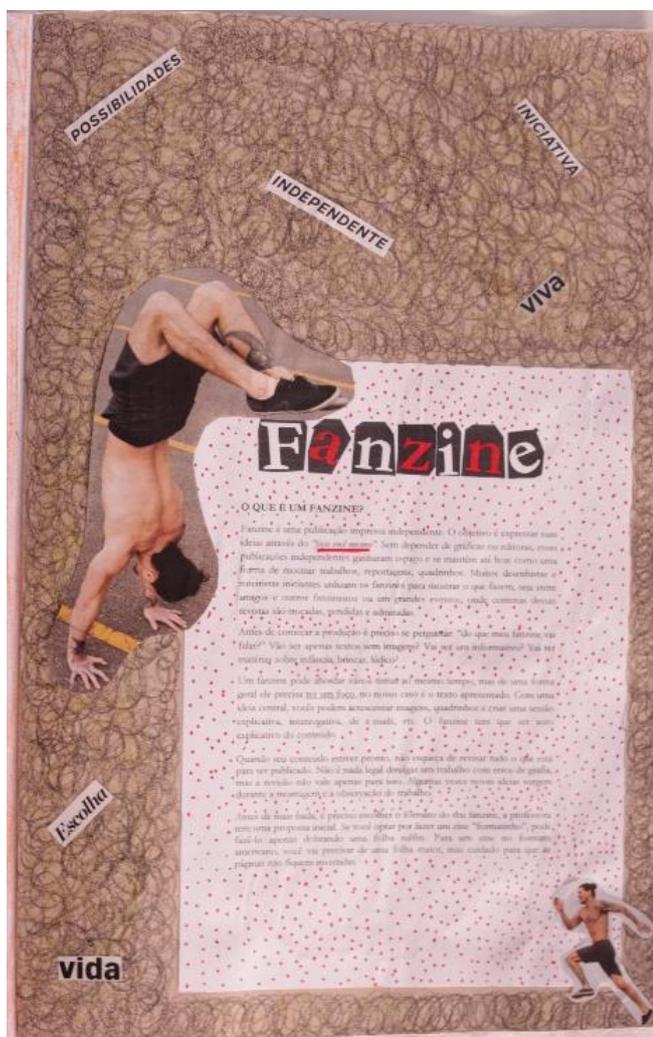


Figura 10 - fanzine grupo 3 – fim –  
Orientações sobre o fanzine

#### 4.5. Categoria 4: intencionalidade pedagógica

De acordo com o dicionário Michaelis (2015) **intenção** é um substantivo feminino que tem como significado “1.O próprio fim a que se visa; 2. Aquilo se pretende fazer; o que se almeja; intento, propósito, tenção; 3. Pensamento secreto e reservado; 4. Objetivo que justifica uma ação”. A quarta e última categoria do estudo de caso reflete sobre a intenção, sobre o que se almeja, o que se pretende fazer com determinada coisa. A educação tem tudo a ver com intenção, bem como a comunicação e a educomunicação.

A intenção precisa estar evidente para todas e todos que participam dos processos educacionais. Há uma **intencionalidade** por traz de tudo que fazemos, por mais que não seja consciente. Nesse sentido, essa categoria é a que fecha, ou reuni, a maior quantidade de elementos trabalhados até então. É a categoria que assume o papel da educação e abre as portas e os jogos para dizer que “sim, há uma intencionalidade”, “sim, meu objetivo é esse”, e assim por diante. O dicionário Michaelis (2015) diz que a intencionalidade é “1.Qualidade ou característica do que é intencional; intenção, propósito: A intencionalidade formativa da educação pré-escolar. 2 O estado de ter uma intenção ou de ser por ela formado.”. A prática da Profa. Solange é carregada de intencionalidade.

Ao refletir sobre o PPC do curso de pedagogia percebo que ele diz explicitamente qual é a intenção da formação da pedagoga/pedagogo:

A educação é uma prática sociocultural e, portanto, inseparável das humanidades, sobretudo da filosofia, das artes, das letras e das ciências sociais. Isso implica o trabalho de formação do pedagogo, do professor para a educação infantil e os anos iniciais da escola fundamental, como sujeito social formador de sujeitos da cultura, de seres autônomos, críticos e criativos, no verdadeiro sentido dessas expressões. Assim compreendida, essa formação pressupõe e exige, como condição mesma de sua existência e sua finalidade primeira, a autonomia das pessoas, da educação, da escola, da universidade, dos trabalhos docente e discente, do ensino e da pesquisa. Sendo assim, a formação, sem se descuidar da profissionalização, a ela não se reduz, mas se abre à teoria, à cultura, à crítica, à superação do que existe, incluindo a prática existente e a invenção do novo, do diferente, do radicalmente outro, idéias e princípios defendidos no currículo do curso de Pedagogia da UFG desde 1984 (PPC, 2003, p. 10)

Em um primeiro momento, o PPC conceitua a forma como o curso enxerga a educação sendo uma prática sociocultural ligada a outras áreas de conhecimento. Apesar de ser uma forma muito abrangente de se pensar a educação e pouco específica, o projeto acaba indicando como essa educação deve ser guiada na profissão da pedagogia. Sendo um sujeito social formador de cultura que forma outros seres autônomos, críticos e criativos etc., essa atividade deve impactar na escola e sociedade. A docência:

propõe-se a formar professores que compreendam as complexas relações entre a educação e a sociedade, pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (PPC, 2003, p. 10)

O PPC do curso defende uma formação docente completa e complexa que vai contra uma perspectiva tradicional. Não posso afirmar que o curso consiga atingir esses objetivos, mas o fato de ter uma normatização que se busque a autonomia, a reflexão crítica, que pensa a educação em contato com a sociedade, já é um bom indicador do que se espera dessa formação e dessas pedagogas e pedagogos.

Nesse sentido, o projeto curricular que ora apresentamos reafirma a docência como a base da identidade do pedagogo. A formação no curso de Pedagogia é concebida como processo de inserção crítica dos licenciandos no universo da cultura, do pensamento, da crítica, da autonomia, da liberdade, da justiça, da democracia e da solidariedade. Em vez da acumulação de conhecimentos, de informações e de novidades nas várias áreas do saber, do aprender a fazer e do aprender a aprender, o que se busca é a formação crítica, rigorosa e radical, o aprendizado do trabalho com os conceitos e as articulações da teoria e da prática, indispensáveis à verdadeira autonomia e à criação em todas as dimensões da existência e da educação, inclusive no plano da escola, do ensino (PPC, 2003, p. 10.)

Essa docência concebida como processo de inserção crítica dos sujeitos no mundo tem como uma das vias de realização a questão da intencionalidade. Uma formação docente consciente, crítica, emancipatória leva à uma prática docente que carrega esses mesmos elementos. Sendo assim, trabalhar o conceito de intencionalidade com as alunas e os alunos de pedagogia pode ser uma das maneiras de mediação da consciência crítica.

O processo de apreensão, de conhecer, está relacionado com o enredar, estabelecendo os nós necessários entre os fios a serem tecidos. Para dar conta desse “enredamento”, há que se superar as dificuldades vencendo a simples memorização. O aluno tem que ativamente refletir, no sentido de dobrar-se de novo e de novo – tantas vezes quanto seja necessário -, para apropriar-se do quadro teórico-prático objetivado pelo professor e pela proposta curricular, em relação à realidade visada no processo de ensino (ANASTASIOU, 2005, p. 16)

Uma das formas de ativar esse enredamento é a partir do entendimento da **indissociabilidade da teoria e da prática**. O fanzine é uma ferramenta que permite que essas duas dimensões sejam percebidas durante sua produção. A Profa. Solange cria com suas alunas e seus alunos o fanzine a partir de **textos teóricos**. Já no primeiro semestre do curso, na sua disciplina de “Sociedade, Cultura e Infância”, as alunas e os alunos têm o primeiro contato com pensadores da educação que tem leitura complexa como: Philippe Aries, Jean- Jacques

Rousseau, Dermeval Saviani e assim por diante. E para que as alunas e os alunos alcancem a compreensão dessas leituras a Profa. Solange se vale de várias estratégias de ensinagem, e uma delas é o fanzine.

Eu começo com uma coisa básica, explico e dou orientação e eles pensam. Uma coisa do fanzine como recurso pedagógico importante é que sem a leitura do material teórico não é possível produzir. Então isso para mim é um instrumento muito útil porque eles não podem inventar, né?! E quando alguns inventam a própria sala se manifesta e fala "isso não tem nada a ver com o conteúdo", "o que vocês estão produzindo aqui não tem a ver com o conteúdo". Eles perguntam: o que tem a ver? Então eu fico mais como uma mediadora dessa comunicação. E isso funcionou, olha só, eu dou disciplina de jogos na educação infantil ele funcionou, e dou a disciplina de infância né com a construção do conceito de infância historicamente (MAGALHÃES, S., 2017, p. 1 informação verbal)

Portanto, a professora usa o fanzine com a intencionalidade de alcançar textos teóricos complexos com suas alunas e alunos. Outro aspecto que a Profa. Solange destaca no trecho acima é o fato do fanzine ser uma ferramenta que faz com que ela seja a **mediadora** da comunicação. Mediar o conhecimento é permitir que as alunas e os alunos reflitam sobre o conhecimento, na medida em que ele não é explicado, mas sim investigado, **problematizado**, construído aos poucos.

Outra característica marcante da professora especificamente, mas que para mim é uma questão que deveria ser para todas e todos, é a **firmeza** e **segurança** na postura e no trato com as alunas e os alunos. Ela respeita o outrem, mas também mantém uma firmeza que condiz com a sua intenção naquela proposta: ela escolheu o fanzine por um motivo, uma intenção, se a aluna e o aluno não querem fazer tudo bem, mas alguma coisa tem que ser feita.

Perguntei para a Profa. Solange se todas e todos gostavam de fazer fanzine. Na minha imaginação romântica do mundo a resposta dela seria sim, mas foi não. Ela me explicou que (os trechos que estão em negrito são as perguntas que fiz destacadas no texto):

**Tem algum aluno que não gostou de fazer a fanzine?** Tem, tem, claro é a contradição. Com certeza tem sim, tem sim. E são esses alunos que eu mudo, que eu ponho a estratégia do filme, que eu ponho a estratégia do datashow. É, as vezes eu utilizo alguma ferramenta que é mais mecanicista que não tem mais criatividade porque ele vai compilar as fotos como um processo mecânico, ele não precisa participar do processo criativo porque ele se mostra contraditório, mas ele tem que realizar uma tarefa, essa é a intencionalidade pedagógica. Então a tarefa eu não abro mão. Eu posso abrir mão da criatividade, da construção e tal. Mas do processo final ele tem que participar. Então tem sim, numa sala de 32, tem sempre uns cinco ou seis, tem sempre um grupo que tem outra opção. **E como que eles manifestam isso?** Eles falam que não gostam. Mesmo na minha sala falam que não dão conta, que não gostam disso, que bobagem e tal. Então eu falo que respeito sua opinião o porquê que você está achando que é bobagem, só que você não vai falar que é bobagem para os meus alunos não. Eu te dou outra atividade, certo? Aí eles entendem. Porque eu acho que

respeito as ideias é importante. Então você não gosta e eu respeito sua opinião, mas eu acho importante você respeitar a minha e os colegas que estão fazendo. Porque os alunos que frequentam o meu núcleo livre são de muitos cursos. O grupo da medicina as vezes acha babaca, coisinha de professor pedagogo. Então eu pergunto: o que você está fazendo aqui? Primeiro, eu coloco em xeque o que ele está fazendo lá, se ele sabia que era um curso de pedagogia e exijo que trabalhem coletivamente. Então vamos trabalhar você acha que eu não consigo trabalhar o conteúdo de outra maneira? Eu consigo! Você vai ler esses três artigos aqui e vai escrever um artigo científico para mim. O mesmo material, só que na forma que você consegue. Aí ele fala, prefiro entrar no processo, na produção, que os alunos empolgam e fazem. As vezes eles falam "professora mudei de ideia, vou fazer um fanzine também". Eu não quero saber o porquê que ele mudou de ideia. Pode ser pela dificuldade da outra atividade ou porque pode ser porque se envolveu. Mas, sempre surgem as contradições (MAGALHÃES, S., 2017, p. 8-9 informação verbal)

Apesar da firmeza na postura a professora **dialogicamente** resolve as questões contraditórias. O **tempo** pessoal é respeitado, e a **compreensão do outro** também é. Essa postura é extremamente difícil de se ter, as professoras e os professores não estão preparados para ouvir “não gosto disso”, “não vou fazer isso”, afinal de contas a atividade foi pensada com uma intencionalidade e com muito carinho, mas são nessas horas que entram as estratégias de ensinagem que abrem caminhos para pensar outras formas de trabalhar o mesmo conteúdo respeitando a **diversidade** de alunas e alunos que existem em uma sala de aula.

Sempre tem o processo de ruptura, exatamente isso. Por parte do aluno, mas porque também eu dou a oportunidade para ele se manifestar. Eu não digo não, e ponto final. Eu falo, então, vou promover outra atividade. A minha proposta é essa aqui. Eu tive 5 alunos da medicina uma vez que eles não queriam participar das oficinas pedagógicas. Eu falei para eles assim tudo bem, eu dispensei vocês da minha disciplina, vocês vão pegar essa apostila e vão fazer um artigo científico publicável, se vocês publicarem em revista pode ser qualis B5, eu dou nota 10 para vocês. Está aqui o material. Vocês vão pensar. Vocês não me trouxeram o problema? Eu estou dando uma solução, vocês podem pensar e depois vão me trazer a solução. E não é na aula que vem não. Daqui duas aulas vocês me procurarão e me darão uma resposta. Na terceira aula vocês vão me dar a solução. Como grupo vocês vão conversar. Aí está, depois da terceira aula eles acabaram dizendo "professora a gente quer vir para cá porque a gente ri muito, porque a gente descansa do curso de medicina que é muito pesado". "Tá, vocês vão vir por aqui porque aqui é palhaçada?" "Não professora, está sendo muito legal". Aí vêm para a aula e achamos uma solução. Vão amadurecendo e mudando um pouco o ponto de vista e acabam se integrando (MAGALHÃES, S., 2017, p. 9-10 informação verbal)

Nesse trecho há vários aspectos importantes: a **ruptura** se dá de maneira processual, de acordo com o tempo de cada um, sendo que muitas vezes essa ruptura vem acompanhada de uma quebra de paradigmas; a **oportunidade** de se **manifestar** parece uma coisa óbvia, mas é pouco praticada. Na educação tradicional, que predomina ainda hoje, o professor fala e o aluno escuta, o professor sabe e o aluno não, não há espaço para manifestações, para diálogo, para a dialogicidade; a ruptura também é um processo de

**amadurecimento** pessoal que se dá, também, no contato com o **outro**, ao ver o trabalho do outro, ao resistir as atividades que consideradas são bobas e assim por diante.

Outra questão que a Profa. Solange (2017, p. 10, informação verbal) faz é de estabelecer um “**contrato** de trabalho” com as alunas e os alunos, ela é muito exigente, mas faz esse contrato: se a aluna ou aluno não quer participar da aula, ela ou ele pode mudar de turma. Se ela ou ele resolve ficar tem que se dedicar as atividades, a aula de maneira geral. A Profa. Solange é muito **exigente** com isso, com a dedicação das alunas e alunos. Ela se dedica e cobra dedicação. Eu diria que ela é mais que exigente, é brava mesmo. Quando fiz a disciplina com ela, ficava pensando assim: “nossa, mas eu estou no mestrado já e não consigo escrever um texto direito”, evidente que havia uma cobrança excessiva da minha parte. Ela é do tipo de professora que pede o máximo que a aluna e o aluno pode dar porque ela se doa ao máximo também.

O fanzine alcançou muito o conteúdo, foi uma das primeiras aulas que eu vi alcançar a finalização do conteúdo. Porque é muito subjetivo isso. O que importa é o que a pessoa comunica. Como é que ele faz a tradução do conteúdo. E a forma como ele traz a tradução é como ele apreendeu o conteúdo. Então eu falei para a Ruth, está doida esse negócio aí alcançou o objetivo demais, vou usar isso em todas as minhas disciplinas e tem dado certo. **Que ótimo!** Obrigada! **Obrigada a senhora!** (MAGALHÃES, S., 2017, p. 11, informação verbal)

A Profa. Solange é uma professora comprometida com o seu papel na sociedade, com o seu papel de professora. É nesse sentido, que a intencionalidade que vejo presente em toda sua fala é uma forma de guiar suas alunas e alunos que percebem que tudo o que ela faz tem um motivo, e eu falo isso enquanto aluna, enquanto pessoa que estava na sala de aula e percebeu (com algumas dificuldades) as intenções que estavam ali na sua prática. O fato dela usar o fanzine enquanto estratégia de ensinagem, para mim, é um indício da sua importância na sala de aula. Alcançar o conteúdo não é uma tarefa fácil, ainda mais lidando com a complexidade que uma sala de aula demonstra no cotidiano. Usar uma ferramenta para apreensão na formação de professoras e professores é tentar espalhar essa sementinha para outras salas de aula. É tentar espalhar uma outra cultura/paradigma/epistemologia/forma de se educar, de educar-se.

## **Considerações sobre o começo do fim ou o fim do começo**

O percurso realizado até aqui perpassou a reflexão teórica dos conceitos de educação, comunicação, educomunicação, estratégias de ensinagem, apreensão e muitos outros para dar base e sustentação para análise do estudo de caso. Esse percurso foi necessário na medida em que os pontos-chaves da pesquisa foram investigados ao longo de todo o trajeto empírico e teórico. Retomo agora a questão problema e os objetivos da pesquisa para guiar essas considerações que não são finais nem determinantes, mas são apenas o começo de uma longa caminhada investigativa que se propõe a pensar os campos da comunicação e da educação.

Começo essa retomada a partir dos objetivos geral e específicos, para então entender se a questão problema foi resolvida. Em relação ao objetivo geral “Analisar e compreender as potencialidades da prática educacional como metodologia para a formação de professoras e professores com vistas à promoção da cidadania no curso de Pedagogia da FE/UFG.”, acredito que tenha conquistado boas pistas para a investigação ao longo dos capítulos teóricos, mas que apenas com o estudo de caso posso afirmar que consegui analisar e compreender como se dão as potencialidades da prática educacional em um curso de formação docente e como isso leva à cidadania.

Essas potências estão relacionadas ao fato da educomunicação ser um campo de intervenção social que visa uma práxis, no sentido de que se essa intervenção for realizada com intenção ela pode levar sujeitos a se emanciparem, a serem autônomos e críticos. E se tratando da formação docente essa prática educacional é importante porque pode gerar sujeitos emancipados que mediem a emancipação de suas alunas e alunos, de uma forma dialética e processual.

Acredito que com a revisão bibliográfica consegui alcançar alguns objetivos específicos que havia planejado. O primeiro objetivo específico, que é “Compreender a relação entre os conceitos de educomunicação, comunicação, formação docente, cidadania e processos de ensinagem” foi alcançado ao longo do primeiro, segundo e terceiro capítulos dessa dissertação. Nos quais, fiz uma apresentação, discussão e reflexão dos conceitos com a ajuda de pensadores das respectivas áreas; estabeleci o lugar de fala da pesquisa em relação aos conceitos explicitando várias maneiras de compreendê-los para chegar a forma como a pesquisa se norteia.

O objetivo específico “Compreender o que é a ferramenta fanzine e como pode ser utilizada em uma prática educacional” foi discutido, inicialmente, no tópico 2.5 do capítulo 2. Nesse tópico fiz um apanhado histórico do fanzine enquanto ferramenta de imprensa alternativa chegando a suas possibilidades de uso especificamente na educação. Esse tópico é importante porque explica o que é um fanzine e o situa como um recurso pedagógico. Sendo que no capítulo 4 há o desfecho da discussão, por meio do estudo de caso, ao entender como o fanzine pode ser utilizado como estratégia educacional.

Já o objetivo específico “Entender como uma prática educacional pode ser utilizada na formação de professoras e professores” teve uma discussão iniciada no capítulo 3 a partir da compreensão do que é a formação docente contextualizada a partir do lugar de fala da ciência. Porém a compreensão da relação entre o fanzine e a formação docente foi alcançada ao longo do capítulo 4 ao refletir sobre a práxis docente da professora Solange.

Os últimos dois objetivos “Compreender as potencialidades da educação nos processos de ensino” e “Realizar um estudo de caso com o uso de fanzine na formação inicial” somente foram alcançados por meio da análise do estudo de caso. Esse tipo de pesquisa permitiu que os conceitos teóricos fossem vistos empiricamente, levando a uma compreensão geral de seus desafios e potencialidades.

Depois de todo esse percurso de pesquisa eu consegui encontrar respostas para a questão problema: “uma prática educacional pode ser usada como recurso pedagógico? Se sim, como seria a utilização do fanzine? Em que termos e quais os resultados podem ser alcançados quando o fanzine é utilizado no curso de formação de professoras e professores? ”. Os capítulos teóricos e empíricos me dão sustentação para afirmar que uma prática educacional certamente pode ser um recurso pedagógico; que o fanzine ao enxergar a educação em todas as suas potencialidades pode ser uma ferramenta de transformação que auxilia na formação docente alcançando resultados expressivos, conforme mostra a análise do estudo de caso. Sendo assim, afirmo que o fanzine pode ter muita importância na formação de professoras e professores desde que seja usado com intencionalidade.

Numa tentativa de síntese dos elementos que considero fundamentais, para além de responder à questão problema e perceber como se dá essa inter-relação entre comunicação e educação, criei cinco termos que indicam caminhos para que o fanzine consiga mediar os processos de emancipação e autonomia de sujeitos, os quais são apresentados a seguir.

**Termo 1 – “fanzine enquanto ferramenta de uma concepção crítica da educação”.** Afirmo que o fanzine não “é” uma ferramenta de transformação, mas ele “pode

ser”. O que quer dizer que o fanzine tem potência de ser ferramenta de transformação pela educação, na medida em que é trabalhado com uma intencionalidade. Eu não acredito que dentro de um paradigma hegemônico, por meio de uma concepção de educação tradicional, o fanzine consiga mediar a conscientização dos sujeitos, sua transformação em seres humanos críticos e autônomos. Porém, acredito que dentro do paradigma contra hegemônico, por meio de uma concepção crítica de educação ou por meio de outras concepções que se distanciem da tradicional, exista a possibilidade de usar o fanzine com tais finalidades.

Além disso, devo destacar que os sujeitos mediadores de transformações pessoais e sociais, no caso dessa pesquisa as professoras e professores, não detém o poder da transformação, mas detém a possibilidade de guiar uma formação docente que vise o incentivo da autonomia, incentivo da liberdade, incentivo da expressão, incentivo do diálogo. É essa formação docente que se vale das estratégias de ensinagem para gerar/criar/incentivar a apreensão dos conhecimentos – de todos os conhecimentos, mesmos os que não são vistos como científicos. Mostrar as possibilidades da educação de transformar sujeitos é uma forma de cuidar do que é meu, seu, nosso, cuidar do mundo.

**Termo 2 – “fanzine como forma de expressão”.** Não podemos deixar de lado tudo o que foi analisado no capítulo 4. Para utilização do fanzine como meio de formação docente é necessário ter sempre em mente sua origem: ser um instrumento de expressão pessoal e coletiva que criativamente permite que os sujeitos sejam livres nas suas ideias e ideais.

Nesse sentido a mediadora e o mediador do fanzine enquanto estratégia de ensinagem deve sempre pensar nas características específicas do fanzine, como por exemplo o fato de poder trabalhar com as trajetórias pessoais, habilidades, subjetividade, expressão e criatividade dos sujeitos envolvidos. Mas, que isso implica uma postura de respeito, interação, integração, diálogo entre quem é mediador e é mediado; que o fanzine é uma ferramenta de comunicação e que para isso tem que haver uma boa comunicação entre as partes envolvidas; o fanzine é uma estratégia de ensinagem que pode levar a apreensão de conhecimentos; e que só há apreensão se o fanzine for usado com intencionalidade.

O objetivo final do fanzine originalmente não é ser uma ferramenta de ensino-aprendizagem em contexto formal de educação, porém ele pode ser apropriado e utilizado dentro das salas de aula. Vários fatores são determinantes para esse uso do fanzine no âmbito educacional, como o fato de unir imagem e texto, auxiliar na tomada de decisões, estimular o trabalho individual ou em grupo, ser e permitir criatividade, entre muitos outros. Gerando, assim, laços sociais, afetos e estéticas particulares que permitem que o sujeito perceba em si e

nos seus colegas potencialidades e habilidades, criando uma interação e integração dentro das salas de aula.

**Termo 3 – “comunicação e educação conectados pela cidadania”.** A cidadania deve ser vista como um elemento de ligação entre a educação e a comunicação. Aprendemos a ser cidadãos e a escola pode ser um instrumento para essa aprendizagem. Além disso, a educação é um direito humano e deve ser assegurado - a educação pode levar a uma consciência crítica que gera uma luta por e para a cidadania. Podemos olhar para a comunicação em conexão com a cidadania no sentido de que: poder expressar suas opiniões é um direito, se esse direito for cerceado a cidadania não poderá ser plena; a comunicação implica diretamente na educação, na medida em que vivemos na era da informação e estamos rodeados de mensagens midiáticas; e, por fim, podemos pensar na comunicação midiática a favor de uma compreensão do conceito de cidadania. A educomunicação pode ser o elemento que une a educação e a comunicação, tanto em situações de ensino formal, informal, quanto não-formal, para que a cidadania seja alcançada e que temas importantes como violência, saúde pública, racismo e intolerância, por exemplo, sejam discutidos com os sujeitos de uma forma mais próxima e adequada, com uma linguagem que seja apropriada por e para eles.

**Termo 4 – “fanzine enquanto prática educomunicativa”.** Talvez esse seja o termo mais desafiador de todos. Falo praticamente ao longo de todo o texto sobre educomunicação, porém esse falar não acontece fortemente no capítulo 4, em que faço a análise do estudo de caso. Isso se dá porque a Profa. Solange não lida com o fanzine como um elemento educomunicativo, mas sim como uma estratégia de ensinagem. Evidentemente que isso não é um erro da parte dela, mas é um desafio para mim que acredito na educomunicação. Ao analisar a prática da Profa. Solange posso dizer com segurança que ela é uma educomunicadora a partir da relação que ela faz entre a comunicação e a educação, mas não posso dizer que ela tem essa consciência do que é a educomunicação no seu trabalho apesar de ela usar a comunicação para emancipar suas alunas e alunos.

Educomunicação também é potência. Ela pode gerar transformação social, ela pode incentivar a autonomia e a conscientização, mas usá-la não é garantia de nada disso. A educomunicação pode ser instrumento tanto de forças hegemônicas, quanto de forças contra hegemônicas, é nesse sentido que a formação da educomunicadora e do educador, da professora e do professor, deve ser guiada por uma educação crítica que quer gerar transformação social, emancipação, rompimento da condição de opressão.

Talvez, seja nesse sentido que eu e todos que acreditam na educomunicação enquanto campo de intervenção social, que gera sujeitos emancipados, devemos vestir a camisa e lutar por espaços e formas de se criar diálogos entre as faculdades de comunicação/educomunicação e as faculdades de educação. Apenas dessa maneira haverá conhecimento de um pelo outro, e os interesses serão despertados para essa área. Esse é um desafio muito grande: a comunicação, tão discutida por Paulo Freire em suas obras, encontra dificuldades em se aproximar da educação e criar uma relação, imagine a educomunicação que quer criar uma nova área de conhecimento. A educomunicação não pode ser vista de forma isolada. E, a meu ver, só vai se consolidar quando conseguir dialogar com a educação, com as escolas, sem ser uma imposição, mas que as professoras e professores compreendam sua importância.

**Termo 5 – “Esperança”.** Começo o texto dessa dissertação falando de esperança. A esperança é o que me motiva, o que me dá suporte para defender a educomunicação enquanto prática educacional e estratégia pedagógica. É a esperança que me faz acreditar que a comunicação e a educação precisam uma da outra. É a esperança que me faz crer em uma educação que medeia processos de conscientização, autonomia e emancipação. É a esperança que me faz acreditar que todos nós precisamos de esperança para lutar por uma educação de qualidade e para todas e todos. Esperança e amor é o que a Profa. Solange demonstrou durante todo o tempo que estivemos em contato, esperança na educação e amor pelo que ela faz. Apenas com esperança vamos vencer todos os desafios!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2005.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensino. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2005.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso quantitativo em educação?** Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, 2013.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Revista Educação, v. 33, n. 3, 2010.

ANDRAUS, Gazy; NETO, Elydio dos Santos. Dos zines aos biograficines: compartilhar narrativas de vida e formação com imagens, criatividade e autoria. In: MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). **Fanzines**: autoria, subjetividade e invenção. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

APARICI, Roberto. Introdução: a educomunicação para além do 2.0. In: APARICI, Roberto. (org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Dez. 1996.

BRUNO, Ana. **Educação formal, não formal e informal**: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. Revista Mediações, v. 2, n. 2, p. 10-25, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e Educação**: questões delicadas da interface. São Paulo: Hacker, 2001.

BRAGA, José Luiz. **Os estudos de interface como espaço de construção da Comunicação**.

Revista Contracampo, n 10/11, p. 219-236, 2004.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania.** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Revista Educação e Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013.

DIAS, Luciene de Oliveira. Desatando nós e construindo laços: dialogicidade, comunicação e educação. In: SOUZA, Rose Maria Vidal; MELO, José Marques de; MORAIS, Osvando J. de (Orgs.). **Teorias da comunicação: correntes de pensamento e metodologia de ensino.** São Paulo: Intercom, 2014.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC).** Goiânia: UFG, 2003. Disponível em: <https://www.fe.ufg.br/p/4238-projeto-politico-pedagogico>. O projeto na íntegra encontra-se no Anexo 1 desta dissertação.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Centauro, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Institut International des Droits L'efant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution, Sion (Suisse), 2005. Disponível em < [http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/estrutura\\_politica\\_gestao\\_organizacional/aula\\_01/imagens/01/Educacao\\_Formal\\_Nao\\_Formal\\_2005.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf) > acessos em 13 maio 2015.

GÓMEZ, A. Pérez. A Função e Formação do Professor/a no Ensino para a Compreensão: Diferentes Perspectivas. In: SACRISTÁN, J; GÓMEZ, A. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Artmed: 1998.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **Políticas da Unesco Para formação de Professores no Brasil**: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. Cadernos de Pesquisa: 2010, n. 11.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

LERM, Ruth Rejane Perleberg. **Leitura de textos verbovisuais**: do livro de artista ao fanzine. In: SANTOS, Nara Cristina; CARVALHO, Ana Maria Albani de; RAMOS, Paula Viviane; OLIVEIRA, Andréia Machado (Orgs). Anais do 24º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Santa Maria: ANPAP/PPGART/CAL/UFSM, 2015. Disponível em: [anpap.org.br/anais/2015/simposios/s5/ruth\\_rejane\\_perleberg\\_lerm.pdf](http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s5/ruth_rejane_perleberg_lerm.pdf)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. **Poiésis e Práxis II**: Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: Editora Kelps, 2014.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Solange Martins Oliveira Magalhães**: depoimento. Entrevistadora: Mariana do Vale Moura. Goiânia: 2017. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 2 desta dissertação.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

MAGALHÃES, Henrique. **O rebuliço apaixonante dos fanzines**. João Pessoa: Marca da Fantasia, 2014.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

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

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MICHAELIS, dicionário. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MUNIZ, Cellina Rodrigues. Na desordem da palavra: fanzines e a escrita de si. In: MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). **Fanzines: autoria, subjetividade e invenção**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

NASCIMENTO, Ioneide Santos do. Da marginalidade à sala de aula: o fanzine como artefato cultural, educativo e pedagógico. In: MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). **Fanzines: autoria, subjetividade e invenção**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SIGNATES, Luiz. **Epistemologia e comunicabilidade: as crises das ciências, ante a perspectiva da centralidade do conceito de comunicação** <http://dx.doi.org/10.5216/cei.v15i2.24573>. Comunicação & Informação, v. 15, n. 2, p. 133-148, 2013.

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

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011b.

SOARES, Ismar de Oliveira. Introdução à edição brasileira. In: APARICI, Roberto. (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Novos paradigmas na educação. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R.; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs.). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e Práxis II**: Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: Editora Kelps, 2014a.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs.). **Poiésis e Práxis II**: Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: Editora Kelps, 2014b.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Inovações na formação e autoformação dos professores. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs.). **Docência Universitária I**: construções, utopias e inovações. Goiânia: Ed. América, 2013.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Qualidade social e produção do conhecimento**. *Educar em Revista*, n. 58, p. 253-270, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **A mística da profissionalização docente**. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, no. 2, 2003, pp. 7-24. <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1amisticadaprofissionalizacaodocente.pdf>

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. Concepções predominantes nas pesquisas sobre professores (as). In: SOUZA, Ruth Catarina C. R.; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs.). **Pesquisas sobre professores (as)**: métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: Ed. Puc Goiás, 2014.

TEMER, A. C. R. P. ; NERY, V. C. A. **Para entender as teorias da Comunicação**. 2. ed. Uberlândia: Edufu, 2009.

TEMER, A. C. R. P. O jornalismo e a cidade: vínculos e desafios. In: PAIVA, R.; TUZZO, S.A. **Comunidade, Mídia e Cidade**: possibilidades comunitárias na cidade hoje. Goiânia: FIC / UFG, 2014.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares...In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos** – novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

## **Apêndice 1. Questões da entrevista - profa. Solange Martins Oliveira Magalhães**

1. Como a senhora usa a fanzine na sala de aula?
2. Como é a recepção dos alunos em relação a atividade? Eles gostam? Se dedicam? Não gostam?
3. Em que medida a utilização da fanzine na sala de aula contribui para a formação docente?
4. Quais as estratégias de ensinagem a senhora utiliza no curso de pedagogia?
5. A senhora usa outros meios de comunicação além da fanzine na sala de aula. Como jornal? Panfletos? Mural escolar? Entre outros.
6. Como a senhora acha que a comunicação pode influenciar na sala de aula? Seja dentro dos próprios conteúdos, seja dentro de uma perspectiva de metodologia.
7. Como a comunicação influencia na formação de professoras e professores? A senhora já pensou nessa relação?
8. Qual a importância da formação docente para a educação e para o curso de pedagogia?
9. Quais são os desafios da formação docente?
10. Como podemos pensar estratégias para aliar a comunicação com a formação docente?

**Anexo 1. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO  
CURSO DE PEDAGOGIA<sup>10</sup>**

Goiânia-GO, junho de 2003.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.fe.ufg.br/p/4238-projeto-politico-pedagogico>

## APRESENTAÇÃO:

O presente projeto de reformulação curricular do curso de Pedagogia resultou de um conjunto de debates, análises e reflexões realizadas por professores e alunos no âmbito da Faculdade de Educação e dos *campi* avançados de Catalão e Jataí. Este projeto representa ainda o esforço que a Faculdade de Educação tem feito para estabelecer um processo contínuo de avaliação de sua atuação na formação de professores, buscando repensar, além do currículo do curso de Pedagogia, a formação pedagógica nos demais cursos de licenciatura da UFG.

As mudanças ocorridas no contexto das políticas educacionais brasileiras, na última década, em especial a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9394/96, de 20/12/96, a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação do Parecer/Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena, CNE/CP N.º 28/2001, a implantação do novo Regulamento Geral de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás, aprovado pelo CONSUNI em setembro/2002, contribuíram para a constituição desta proposta de alteração do currículo do curso de Pedagogia.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia apresenta, em sua parte inicial, uma exposição de motivos que avalia o currículo em vigor e a justificativa do novo projeto de curso, vinculando-o ao movimento histórico vivido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, desde 1984 quando foi implementada a última reformulação curricular. Em seguida, o projeto apresenta o sentido, os eixos epistemológicos e os objetivos do novo currículo, que tem como princípio a formação do professor para a docência em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Na terceira parte do projeto está apresentada a estrutura curricular do curso de Pedagogia, destacando os oito componentes que constituem a base desta estrutura: reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola; formação didático-pedagógica para a docência; trabalho docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar; aprofundamento de estudos nas áreas de formação do pedagogo; estágio supervisionado nas áreas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; atividades complementares/atividades acadêmico-científico-culturais; estudo/núcleo livre.

Na quarta e última parte do projeto estão descritas as bases da organização curricular, com detalhamento da duração do curso e sua carga horária. Há ainda uma

explicitação da compreensão da Faculdade de Educação dos componentes dos núcleos comum, específico e livre do novo curso de Pedagogia e as respectivas disciplinas que os compõem. Por fim são feitas algumas considerações sobre as atividades complementares/atividades acadêmico-científico-culturais, que poderão ser consideradas para a integralização curricular do curso, seguidas da bibliografia básica de referência deste projeto.

Em busca de uma exposição mais clara, a Faculdade de Educação optou por organizar os demais componentes do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia no formato de anexos. São eles: anexo I – Matriz curricular com sugestão de fluxo para integralização curricular, seguida da tabela de disciplinas do curso; anexo II – Convênio entre Prefeitura de Goiânia e Universidade Federal de Educação, para a formação dos professores da Rede Municipal de Ensino em curso de Pedagogia, com versão já modificada para adequar-se a esta nova proposta de curso; anexo III – Ementas e bibliografias das disciplinas dos núcleos comum e específico do novo currículo; anexo IV – projeto de Estágio da Faculdade de Educação e anexo V – Apresentação da atuação da FE/UFG na pesquisa e na extensão, bem como o quadro de seus professores e funcionários.

## **1. HISTÓRICO E JUSTIFICATIVA**

Em junho de 1979, consultada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre os rumos a serem tomados pelos cursos de pedagogia, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) respondeu que deveriam voltar-se para a formação de educadores docentes e não mais de especialistas em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Na I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em abril de 1980 na cidade de São Paulo, foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope), ficando sob a responsabilidade desta Faculdade o trabalho de mobilização dos educadores de todos os graus de ensino do país, com o objetivo de pensar e lutar por uma outra reforma dos cursos de formação de educadores, diferente da que estava sendo decidida e implantada a partir do Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Federal da Educação.

O fato de ter organizado, implantado e coordenado, por mais de dois anos, o Comitê Nacional e o Comitê Estadual contribuiu para ampliação e o aprofundamento dos estudos e discussões sobre a formação do educador promovidos, organizados e realizados pela FE/UFG e pelo próprio Comitê. De junho de 1979 a meados da década de 1980, a FE/UFG discutiu e

participou intensamente do debate local, estadual e nacional sobre a formação do educador. Alguns de seus docentes fizeram conferências e participaram de mesas-redondas em dezenas de encontros, congressos e outros eventos acadêmicos locais, estaduais e nacionais, promovidos por universidades, instituições e entidades científicas e educacionais.

O contexto e os acontecimentos acima mencionados, o trabalho desenvolvido pelo então Colegiado do Curso de Pedagogia (atual Coordenação do Curso), a partir de 1980, e a discussão promovida pela Pró-Reitoria de Graduação/UFG, em 1982 e 1983, sobre os regimes acadêmicos e o sentido dos cursos de graduação foram importantes na definição das opções, caminhos e compromissos assumidos pela FE na formação do educador. Como instituição pioneira na suspensão da oferta das habilitações de Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, tradicionais na formação do pedagogo, a Faculdade de Educação/UFG, no segundo semestre de 1983, optou pela docência como identidade do curso de Pedagogia.

Surgiu assim o atual currículo, implantado em 1984, para formar o pedagogo como professor para as séries iniciais do ensino de 1º grau, mantendo a habilitação do magistério das matérias pedagógicas do 2º grau. Esse novo pedagogo/professor, como os demais licenciados em outras áreas do saber, deveria ser formado para compreender as questões da educação e da escola e nelas poder intervir, pela discussão teórica e pelo trabalho de recriá-las, de inventá-las como outras, como diferentes. Além da atuação em área específica do saber e do trabalho de ensinar, cada licenciado deveria ser capaz ainda de desempenhar funções de coordenação e gestão nas escolas e nos sistemas de ensino e outras atividades e funções educativas no serviço público e nos setores produtivos e de serviços.

Essa opção implicava, sem dúvida, uma nova compreensão do sentido e da importância da escola pública para a criação da sociedade democrática e uma profunda transformação nos projetos, currículos e existência de todos os cursos de licenciatura da UFG. A Faculdade de Educação fez, então, várias discussões com docentes dos cursos de licenciatura, nas quais conseguiu definir o sentido da formação docente e as disciplinas, com as respectivas ementas e horas-aula anuais, a serem incluídas nas propostas de reformulação dos currículos em todas as licenciaturas.

A defesa da escola pública e democrática, criadora de direitos, tornou-se prioridade, e o pedagogo foi entendido como um docente capaz de pensar, articular e recriar a teoria e a prática educativas. As discussões ligadas às reformas curriculares do início dos anos 80 do século passado na UFG contribuíram para o debate nacional sobre a identidade do pedagogo e

dos outros educadores. A docência, definida como a base dessa identidade, deu origem à luta por uma base comum nacional para a formação de todos os educadores brasileiros.

Uma das características do currículo implantado em 1984 e ainda em vigor é a definição de poucas disciplinas como componentes curriculares, deixando às ementas e aos docentes um campo de possibilidades para a incorporação crítica da esfera sociocultural na dinâmica da educação e da escola, e aos discentes, mais tempo para o estudo pessoal e a possibilidade de uma formação teórica mais sólida. As “Atividades Complementares” surgiram como abertura de horizontes culturais e humanos no processo de formação.

Ao assumir, desde a década de 1980, a docência como base da formação do pedagogo e ao reformular o seu currículo nesse sentido, a Faculdade de Educação defende a dignidade e a autonomia do trabalho docente, rompe com o ensino tecnicista e com a formação do pedagogo especialista, limitado à administração e ao ensino em sala de aula, e contesta a dicotomia licenciatura e bacharelado, pedagogia e outras licenciaturas, gestor e professor, como expressão da divisão do trabalho na escola. Ao posicionar-se contra a degradação do espaço público e da coisa pública, a FE/UFG afirma o caráter público e a autonomia da universidade e se contrapõe à estratégia de expansão do trabalho tecnicista, cuja finalidade é gerar recursos financeiros e enxugar custos, transformando a educação em um negócio lucrativo.

Desde a sua implantação o projeto do curso de Pedagogia da FE/UFG adquiriu maior rigor, profundidade e clareza em sua trajetória. Colocou-se mesmo no centro do debate nacional que vinha formando-se e que hoje se aprofunda e se sistematiza em vários centros universitários e entidades da área educacional, em especial a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (Forumdir), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae).

As vinte e uma avaliações do atual currículo, realizadas e/ou coordenadas por diversos grupos de professores e estudantes, apontam para a manutenção de seu sentido, pressupostos e finalidades, numa possível reformulação curricular. Um dos pontos recorrentes nesse processo avaliativo é a necessidade de que todos os docentes assumam realizar o currículo visando melhorar a qualidade do curso. Nas avaliações realizadas sempre apareceu também a necessidade de se ampliar o currículo para a área da Educação Infantil.

Nas décadas de 1980 e 1990 muitas transformações econômicas, políticas e sociais ocorreram, sinalizando para reestruturações e mudanças significativas na esfera produtiva, no

papel do estado e no campo da educação. Foram implementadas reformas e políticas educacionais que visam “ajustar” esse setor às novas demandas e às exigências do processo da acumulação capitalista, sobretudo no que se refere à reordenação do mundo do trabalho. Na área da formação de professores e da estruturação dos currículos, novos rumos, prioridades e formas de organização e funcionamento têm sido impostas como se fossem as únicas possíveis e cabíveis.

No Brasil, alterações político-pedagógicas e legais vêm-se materializando, merecendo destaque a reorganização dos níveis e modalidades da educação nacional, a redefinição da atuação da União, estados e municípios no tocante à educação escolar e à definição da educação básica englobando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Essas alterações foram acompanhadas por lutas pela ampliação do direito a uma educação que contemple padrões de qualidade, em todos os níveis e modalidades, como condição necessária a uma compreensão crítica da existência social e dos saberes historicamente produzidos.

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, a idéia de flexibilização curricular incorpora-se às diretrizes nacionais inseparáveis do atendimento das demandas de reforma do Estado, em que a “noção de igualdade e cidadania cede lugar a uma visão de equidade e idiosincrasia (Cury, 2002, p.20). Todavia, essa mesma lei representa, em virtude de suas próprias contradições, a possibilidade de crítica e desafia a criatividade na formação do professor.

Nesse contexto tem sido importante a luta de entidades como Anfope, Forumdir, Anped e Anpae pela efetivação de uma educação que atenda às finalidades e ao sentido da universidade pública. “Ao assumir tal posição, estas entidades enfatizam mais uma vez a necessidade de definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação, e valorização do magistério, que contemple no âmbito das políticas educacionais, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e responsabilidade do Estado e das instituições contratantes”. (ASSOCIAÇÃO, 2001, p. 1)

Ao longo da década de 1990 esses debates se intensificaram, dando lugar a teses e proposições que enriqueceram o pensar e o fazer daqueles que quotidianamente trabalham no curso de Pedagogia. A Faculdade de Educação/UFG implementou, então, ações com o objetivo de criar novas modalidades de formação, mantendo sua opção política de centrar a identidade do curso de Pedagogia na *docência*. Nesse sentido, não confundindo docência com regência de

sala de aula e formação do professor para os anos iniciais com uma formação menor para o pedagogo, a maioria dos docentes da Faculdade continua firme em sua opção de formar *professores* e insiste na importância e na dignidade do trabalho docente, sobretudo dos que, na educação infantil e nos anos iniciais da escola fundamental, trabalham para fundar no rigor, na crítica e na criação os alicerces do processo formativo.

Por trabalho docente entende-se o processo pelo qual educador e educando, compreendendo, de forma crítica, rigorosa e radical, o mundo natural e humano, a sociedade, a cultura, a educação, a escola e o saber, não como realidades separadas e autônomas, mas como dimensões da totalidade, assumem pensar, criar e realizar a educação, a escola e o ensino, em suas múltiplas dimensões, produzindo-os como realidades diferentes.

No final da década de 1990, aconteceram várias mudanças político-pedagógicas e legais, em especial a reorganização dos níveis e modalidades da educação nacional e a luta pela garantia de padrões mínimos de qualidade para a Educação Infantil. Docentes e discentes da FE/UFG e dos campi avançados envolveram-se intensamente, mais uma vez, no debate do currículo. No entanto, por não terem amadurecido suficientemente a questão, a Faculdade não conseguiu reformulá-lo.<sup>1</sup>

Em 1999 a UFG/FE firmou convênio com a Prefeitura de Goiânia, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME) e implementou, em caráter experimental, o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, formando professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse curso foi aprovado pela UFG com as seguintes especificidades:

Curso destinado exclusivamente aos professores em exercício na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, com ingresso por meio de processo seletivo especial;

Matriz curricular estruturada por áreas de conhecimento: conhecimentos específicos, fundamentos da educação, didática e prática docente, políticas públicas e pesquisa docente;

Integralização curricular em três anos.<sup>2</sup>

Além disso, o Curso de Mestrado em Educação Brasileira, implantado em 1986, passou por alterações em seu projeto acadêmico visando consolidar suas linhas e núcleos de pesquisas<sup>3</sup> e sua área de concentração, de modo a se constituir efetivamente num Programa de Pós-graduação, com mestrado (iniciado em 1986) e doutorado (aprovado pela CAPES em 2001 e iniciado em 2002), com as seguintes linhas de pesquisas:

Educação, trabalho e movimentos sociais;  
Estado e políticas educacionais;  
Cultura e processos culturais;  
Formação e profissionalização docente.

Esse processo, aliado à criação e à implantação de vários núcleos de pesquisa, expressa uma maior consolidação da pesquisa na FE/UFG como atividade institucionalizada.

Nesse período, a Faculdade ofereceu cursos de especialização nas áreas de Gestão Escolar, Metodologia do Ensino Superior e Educação Infantil, além do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar na modalidade Educação a Distância. Na área da extensão, foram aprovados projetos e propostas voltadas sobretudo para profissionais e alunos ligados à educação pública, na zona rural e urbana, inclusive em assentamentos rurais do Movimento dos Sem Terra em Goiás.

Desde a segunda metade da década de 1980 e ao longo da década de 1990, a FE/UFG, o Campus Avançado de Catalão (CAC) e o Campus Avançado de Jataí (CAJ) buscaram a qualificação de seu quadro docente e novas frentes de formação, sem prescindir de sua opção política central de que a identidade do curso de Pedagogia se constitui na e pela docência, contrapondo-se a concepções que reduzem essa ação à regência de sala de aula. Os debates continuaram em reuniões de congregação, encontros, seminários e simpósios. Em diferentes momentos, projetos e propostas para o curso de Pedagogia foram discutidas destacando-se sobretudo a questão do lugar da formação e a profissionalização docente. Em todo esse processo é visível o compromisso da FE/UFG, do CAC e do CAJ com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e com o ensino de qualidade social.

Ao longo dos últimos anos vários embates se efetivaram no campo dos dispositivos da LDB/1996 e da legislação complementar que regulamentam a educação básica e a formação de professores e explicitam novas bases para a formação e a profissionalização de professores para a educação básica e a formação do pedagogo. Considerando a legislação em vigor, os embates na área da formação de professores, a opção institucional da FE/UFG e o Regulamento Geral de Cursos de Graduação/UFG, foram elaborados os princípios norteadores deste projeto curricular, que, ao sistematizar e contribuir para o debate na área, mantém pressupostos fundamentais do currículo atual, dentre os quais: a definição de um projeto que assume a docência como a base da formação do professor, a sólida formação teórica, o compromisso

social e político do educador e a consolidação da formação de professores para os níveis iniciais de ensino em curso de nível superior.

Após a discussão e a avaliação do atual currículo por quase duas décadas, o desenvolvimento de projetos de formação especial, os convênios com Estado e Municípios, a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu nas áreas de metodologia do ensino superior, aprendizagem e diferenças, de educação infantil e de gestão escolar e a consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), a congregação da FE, em 2002, definiu pela formação do pedagogo para atuar como docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal opção está em sintonia com os debates nacionais envolvendo, entre outros, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País (Forundir), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e, ainda, com a legislação educacional em vigor e as deliberações da UFG, em especial em seu Regulamento Geral dos Cursos de Graduação.

O presente projeto visa reformular o currículo do curso de Pedagogia implantado em 1984, na FE, em 1985, no CAJ e, em 1988, no CAC e o do curso de Pedagogia para formar professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, objeto de dois convênios entre a UFG/FE e a Prefeitura de Goiânia/SME (1999 e 2003). A partir do processo de avaliação dos currículos (FE/Campi e Prefeitura) em vigor, da reflexão sobre a trajetória percorrida e do que, sobretudo nas duas últimas décadas, foi construído pela Faculdade e pelos Campi Avançados, na graduação e na pós-graduação, esse projeto opta por formar o pedagogo docente para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e estabelece uma estrutura comum (base constitutiva) para os cursos de Pedagogia da UFG, nas diversas modalidades de oferta que, porventura, venham a ser implementadas: regular, modular, presencial, semipresencial ou outras. Portanto, o curso regular de Pedagogia, o curso de Pedagogia desenvolvido em convênio com a Prefeitura de Goiânia (Anexo II), os cursos especiais e outras modalidades de formação assumem como eixo a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e terão por base a atual proposta.

O presente projeto, que apresenta, então, as bases da formação desse pedagogo e o detalhamento da organização curricular, define os componentes da formação do pedagogo, o estágio supervisionado, a prática de ensino, o trabalho de conclusão de curso e os núcleos comum, específico e livre, estabelecidos pela UFG, bem como os componentes curriculares

fundamentais para a elaboração de propostas curriculares nas diversas licenciaturas da UFG, contribuindo para a constituição de um núcleo específico de formação dos licenciados.

## **2. A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: sentido, eixos epistemológicos e objetivos do currículo**

A educação é uma prática sociocultural e, portanto, inseparável das humanidades, sobretudo da filosofia, das artes, das letras e das ciências sociais. Isso implica o trabalho de formação do pedagogo, do professor para a educação infantil e os anos iniciais da escola fundamental, como sujeito social formador de sujeitos da cultura, de seres autônomos, críticos e criativos, no verdadeiro sentido dessas expressões.

Assim compreendida, essa formação pressupõe e exige, como condição mesma de sua existência e sua finalidade primeira, a autonomia das pessoas, da educação, da escola, da universidade, dos trabalhos docente e discente, do ensino e da pesquisa. Sendo assim, a formação, sem se descuidar da profissionalização<sup>4</sup>, a ela não se reduz, mas se abre à teoria, à cultura, à crítica, à superação do que existe, incluindo a prática existente e a invenção do novo, do diferente, do radicalmente outro, idéias e princípios defendidos no currículo do curso de Pedagogia da UFG desde 1984.

Nesse sentido, o projeto curricular que ora apresentamos reafirma a docência como a base da identidade do pedagogo e propõe-se a formar professores que compreendam as complexas relações entre a educação e a sociedade, pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade.

A formação no curso de Pedagogia é concebida como processo de inserção *crítica* dos licenciandos no universo da cultura, do pensamento, da crítica, da autonomia, da liberdade, da justiça, da democracia e da solidariedade. Em vez da acumulação de conhecimentos, de informações e de novidades nas várias áreas do saber, do aprender a fazer e do aprender a aprender, o que se busca é a formação crítica, rigorosa e radical, o aprendizado do trabalho com os conceitos e as articulações da teoria e da prática, indispensáveis à verdadeira autonomia e à criação em todas as dimensões da existência e da educação, inclusive no plano da escola, do ensino.

O currículo pressupõe, pois, uma abertura às diferentes áreas do saber, aos diferentes conceitos, epistemologias e métodos e uma lúcida articulação entre a teoria e a prática, realidades distintas e ao mesmo tempo indissociáveis. A teoria é então concebida como reflexão crítica, “pensamento da prática, compreensão de seu sentido e gênese socialmente produzidos, trabalho do pensamento que busca captar o trabalho mesmo de produção do real como história” e a prática como “a negação do dado, um momento do trabalho de produção social (...) Se a realidade não é completamente transparente e se a prática é incapaz de compreender a si mesma, ela necessariamente exige a elaboração teórica, sendo o novo a ser pensado pela teoria.”<sup>5</sup>

A reformulação curricular busca assegurar, pois, a concretização dos seguintes princípios norteadores da formação do pedagogo:

o processo educativo como parte integrante da realidade sócio-histórico-cultural;

o trabalho docente como eixo da formação do pedagogo nos contextos escolares e não escolares;

uma formação teórica sólida que permita compreender, de forma crítica e rigorosa, a sociedade, a educação e a cultura;

a unidade entre a teoria e a prática;

a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a articulação entre a graduação e a pós-graduação;

a pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente, visando à inserção crítica dos licenciandos na esfera da compreensão e produção do saber;

a autonomia dos trabalhos docente e discente;

a interdisciplinaridade na organização curricular.

Ao final de um longo e complexo processo de avaliação, a Faculdade de Educação, optou por aprovar um projeto básico como referência curricular para todos os projetos de formação do pedagogo no âmbito da UFG. Este projeto, portanto, reformula os cursos em andamento – presencial regular, cursos especiais e convênios – e será a base para o currículo de Pedagogia nas diversas modalidades de oferta que porventura a UFG venha implementar: presencial, semipresencial, modular e outros.

Cabe ao pedagogo aqui formado compreender historicamente as múltiplas dimensões dos processos de formação humana, participar da produção do saber da área e atuar como docente em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que inclui a

reflexão, o pensamento, a crítica, a criação, o planejamento, a execução, a gestão e a avaliação do trabalho pedagógico, dos sistemas, unidades e projetos educacionais na escola e em outros contextos educativos. Daí a necessidade e a importância fundamental de se trabalhar para a constituição da autonomia do pedagogo, compreendida como o desenvolvimento da consciência crítica e a capacidade individual e coletiva de assumir a docência com lucidez e responsabilidade ética e política, para o que é imprescindível a formação teórica, rigorosa e crítica.

O curso de Pedagogia, ora proposto, foi concebido a partir da reflexão, da discussão e da avaliação do currículo então em vigor e das necessidades das redes de ensino que, sobretudo na década de 1990, passaram por alterações implementadas nas redes públicas por meio do processo de municipalização da educação e de estruturação da política pedagógica para a educação infantil e a conseqüente transferência desse nível de ensino para a rede pública municipal.

Essa proposta curricular, centrada na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, pretende formar o educador capaz de pensar a prática, a existência humana, a educação, a escola e o saber historicamente produzido. Nesse sentido e tendo em vista a legislação em vigor, o curso de Pedagogia proposto tem como finalidade estimular:

a. a reflexão, entendida como compreensão crítica, radical e rigorosa, do sentido e da gênese da esfera da existência humana, social e pessoal, da esfera da cultura, da educação, da escola e do saber;

b. a criação cultural e a formação de docentes e discentes como sujeitos da cultura;

c. a ação como atividade criadora, transformadora, e a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos e das instituições, em todas as suas dimensões;

a articulação de todos os componentes curriculares, fecundando o trabalho educativo.

Nesse sentido, esse projeto de licenciatura plena tem como objetivo a formação do docente para:

a. o magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;

b. a gestão do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educacionais na escola e em outros espaços educativos;

c. a compreensão do universo da cultura e da produção do saber e a inserção crítica dos alunos nesse universo.

O licenciado em Pedagogia da UFG será formado para atuar, sobretudo, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de um projeto de *formação básica*, teórica e prática, que o capacite para trabalhar nesses dois níveis de ensino, bem como em outras áreas existentes na escola, nos sistemas de ensino ou em outras instituições e contextos que envolvam a dimensão educativa da existência e da ação. O curso propõe-se a pensar e formar para o trabalho específico na educação infantil de 0 a 03 anos e de 04 a 06 anos, nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como em atividades educacionais mais amplas, já existentes ou que possam vir a ser criadas.

Nesse projeto de curso, a educação infantil não é vista sob a ótica da mera escolarização, mas envolve a compreensão da sociedade, da infância e dos direitos sociais, que propicie condições para a atuação crítica do pedagogo em creches, pré-escolas e outras instituições de formação e desenvolvimento da existência pessoal e sócio-cultural das crianças, nas quais as várias formas de expressão e linguagem se articulem num contexto lúdico e criativo de jogos e brincadeiras.

Os anos iniciais do ensino fundamental dão início ao período de escolarização obrigatória, constituindo-se num momento de criação de direitos e de conquista de cidadania para essa população. Portanto, o ensino fundamental tem como sentido a inserção *crítica* de todos os alunos no universo de cultura e de saber historicamente produzidos. O curso de Pedagogia da UFG visa, então, contribuir para a formação de seres humanos, de docentes capazes de compreender o sentido da existência humana, pessoal e social, da educação e da escola básica, com o objetivo de recriá-las como inteiramente outras.

## **ESTRUTURA CURRICULAR**

A opção pela formação do docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental é inseparável de nossa compreensão da existência humana, da sociedade, da educação e da escola, bem como desse momento do processo de formação e de escolarização das crianças e jovens, alicerce e base das etapas posteriores. Às universidades públicas cabem responsabilidades nesse processo que não podem ser delegadas.

O fato de, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os municípios estarem assumindo a responsabilidade efetiva pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental tem contribuído para sua universalização, o que impõe ao Estado, às universidades e às outras instituições de ensino superior o dever da formação de mais professores, qualitativamente diferenciados, objetivando a criação de direitos e de sujeitos da cultura.

### **3.1 Componentes da estrutura curricular**

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia será organizada com base em oito componentes: reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola; formação didático-pedagógica para a docência; trabalho docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar; aprofundamento de estudos nas áreas de formação do pedagogo; estágio supervisionado nas áreas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; atividades complementares/atividades acadêmico-científico-culturais; estudo/núcleo livre.

#### **3.1.1 Reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola**

Estudo e compreensão dos conceitos, métodos de investigação e construções teóricas da biologia, da filosofia, da história, da sociologia, da psicologia e de outras matérias das humanidades, essenciais à compreensão da existência humana, pessoal e coletiva, da educação, da formação humana, da escola, do saber, do ensinar, do aprender e do trabalho em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos, bem como à produção dessas realidades como diferentes do que atualmente existe.

#### **3.1.2 Formação didático-pedagógica para a docência**

Estudo dos processos didático-pedagógicos, em especial: relação professor-aluno-saber, processo ensino-aprendizagem, planejamento de ensino-aprendizagem, mediação pedagógica, avaliação da aprendizagem, formação e profissionalização docente.

#### **3.1.3 Trabalho docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**

Estudo da especificidade da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos, englobando saúde, sexualidade,

nutrição, corpo, movimento, processos de socialização, relação entre espaço e tempo, valores e hábitos para convivência democrática, fundamentos e metodologia do ensino da linguagem, da matemática, das ciências naturais e do meio ambiente, das ciências humanas, das artes, das tecnologias de informação e comunicação.

### **3.1.4 Organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar**

Estudo relativo à organização e coordenação do trabalho pedagógico e à gestão educacional: políticas públicas educacionais, projeto político-pedagógico, gestão democrática, planejamento, currículo e avaliação educacional.

### **3.1.5 Aprofundamento de estudo nas áreas de formação do pedagogo**

Aprofundamento de estudos em áreas do saber e experiências significativas no campo da educação, a partir de pesquisas e prática docente e discente por meio de:

disciplinas de aprofundamento e trabalho de conclusão do curso;

áreas específicas de aprofundamento de estudos, oferecidas como disciplinas eletivas do Núcleo Livre do currículo, definidas a partir das linhas de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da FE/UFG, organizadas por intermédio de núcleos de estudos, projetos de trabalho, projetos de extensão e de pesquisa, que na conjuntura atual encontram-se assim definidas:

#### **b.1. Educação, Trabalho e Movimentos Sociais**

Desenvolve-se em duas dimensões: uma primeira, a relação da educação com o mundo do trabalho e com os movimentos sociais, procurando haurir as possibilidades heurísticas e outra, a dimensão educativa dos movimentos sociais e do trabalho, como elemento constitutivo da sociabilidade. Dentre as possíveis áreas a serem oferecidas nessa Linha de Pesquisa estão Movimentos Sociais e Educação, Educação Rural, Trabalho e Educação.

#### **b. 2. Estado e Políticas Educacionais**

Tem por eixo central a análise do Estado, as transformações decorrentes de suas ações, os impactos e desdobramentos efetivos dessas ações na formulação de políticas sociais, particularmente das políticas educacionais. Dentre as possíveis áreas a serem oferecidas nesta Linha de Pesquisa estão: Políticas, Organização e Gestão da Educação; Educação a Distância; Políticas e Gestão da Educação Superior; Currículo e Avaliação.

#### **b.3. Cultura e Processos Educacionais**

Discute processos educacionais a partir de seus fundamentos teóricos e metodológicos e, ainda, de suas implicações na prática pedagógica, sempre orientando-se pela concepção de que esses processos constituem-se no âmbito da sociedade e da cultura, partindo da contribuição de diferentes áreas do conhecimento: Filosofia, Psicologia, História, Sociologia, Biologia. Dentre as possíveis áreas a serem oferecidas nesta Linha de Pesquisa estão: Educação e Cultura, Ética e Educação, Educação e Linguagem, Linguagem, Corpo e Movimento, Educação e Arte, Educação Ambiental, Educação para a Saúde.

#### b. 4. Formação e Profissionalização Docente

Investiga a formação, ação e profissionalização docente nos diversos níveis de ensino, explicitando o caráter político-pedagógico das políticas de formação, inicial e continuada, e as relações do trabalho docente com as tecnologias de informação e comunicação. Dentre as possíveis áreas a serem oferecidas nesta Linha de Pesquisa estão: Formação e Profissionalização de Professores no Brasil, Educação de Jovens e Adultos, Educação e Diversidade, Educação, Arte e Mídias e Didática.

Nos campi há experiências diferenciadas de pesquisa e extensão que, no momento, se organizam em Cursos de Especialização em Educação Infantil, Núcleos de Estudos e Pesquisas em Educação, Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Políticas Educacionais e Formação de Professores. Tais experiências serão o referencial para a oferta das disciplinas do núcleo livre.

### **3.1.6 Estágio supervisionado nas áreas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**

Compreende o ensino-aprendizagem profissional no campo de trabalho, sob a supervisão de um professor da instituição formadora e a participação dos profissionais do campo de estágio, voltado para compreensão, reflexão e prática da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Este componente curricular será oferecido tendo em vista as especificidades de cada unidade, portanto os projetos de estágios da FE, CAC e CAJ sofrerão adequações em função do horário de funcionamento dos cursos, bem como da disponibilidade de campo de estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em cada município.

### **3.1.7 Atividades complementares/atividades acadêmico-científico-culturais**

Compreendem atividades de enriquecimento curricular: seminários, simpósios, congressos, conferências, debates, colóquios, cursos e outras atividades nas áreas da cultura, da ciência, das artes e outras, validadas pela coordenação do curso.

### **3.1.8 Núcleo livre**

Compreende o conjunto de disciplinas, de livre escolha do aluno, que visam ampliar e aprofundar sua formação humana e profissional, dentre todas as oferecidas nessa categoria no âmbito da UFG.

## **4. BASES DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

### **4.1 Duração do curso, carga horária e integralização curricular**

O curso de Pedagogia terá a duração de 3.120 horas, a serem cumpridas em oito semestres de 100 dias letivos cada um, e uma média de quatro horas diárias de atividades, num total de 18 semanas por semestre. A integralização curricular deverá ocorrer no tempo mínimo de três anos e no tempo máximo de sete anos, período em que o estudante deverá obrigatoriamente:

cumprir 1.512 h de disciplinas do núcleo comum;

cumprir 832 h de disciplinas do núcleo específico;

cumprir 576 h de núcleo livre;

cumprir 200 h de atividades complementares/ atividades acadêmico-científico-culturais.

O curso de Pedagogia funciona com turmas no período matutino e noturno, predominantemente.

### **4.2 Estágio supervisionado e prática de ensino**

O estágio supervisionado terá carga horária total de 400 horas a serem integralizadas por meio de atividades supervisionadas que permitam uma participação efetiva nos campos de trabalho ao longo do curso. Essa opção político-pedagógica fundamenta-se na inter-relação da educação infantil com os anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos, buscando garantir a especificidade da formação do professor que atuará nesses momentos de formação escolar. O projeto de estágio supervisionado em educação infantil e

anos iniciais do ensino fundamental, estabelecendo as bases e as condições necessárias para a garantia da especificidade de cada nível de ensino, encontra-se em anexo (Anexo IV). As disciplinas de estágio serão cursadas na seqüência prevista no currículo, sendo a anterior sempre pré-requisito para a seguinte.

#### **4.3 Núcleo livre, prática como componente curricular e trabalho de conclusão de curso**

A prática entendida como componente curricular deve ser pensada e desenvolvida ao longo do processo formativo. Não se reduz à prática de ensino propriamente dita, mas caracteriza-se como momento de pesquisa e reflexão das questões postas pela educação e pelo trabalho docente. Segundo Parecer CNE N.º 28/2001, essa prática terá, necessariamente, a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, portanto o currículo proposto prevê disciplinas e atividades eletivas que compõem o núcleo livre, e que são a base da prática como componente curricular ao longo do curso.

O núcleo livre está distribuído em cada semestre letivo, com exceção do primeiro, com previsão de dia específico de oferta de disciplina, permitindo ao aluno participar de disciplinas, atividades e núcleos de pesquisa que possibilitem aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática e das áreas de formação propostas. Desse modo, o núcleo livre constitui-se em momento de flexibilização curricular e de também de prática como componente curricular, perfazendo um total de 576 horas (19,7 % da carga horária total do curso).

No núcleo livre, os alunos serão incentivados a cursar disciplinas eletivas em outras unidades e cursos da UFG, de acordo com oferta registrada no cadastro do Sistema de Administração Acadêmico (SAA).

A FE e os campi informarão ao SAA, no prazo definido no calendário escolar, as disciplinas a serem oferecidas no núcleo livre, em cada semestre letivo, para atender às demandas de alunos da FE/UFG e de outros cursos da UFG. Conforme estabelecido no Regulamento Geral de Cursos de Graduação da UFG, essa oferta corresponderá, no mínimo, a 5% do total de vagas oferecidas em cada semestre letivo do curso de Pedagogia.

As disciplinas eletivas que compõem o Núcleo Livre poderão, ainda, constituir-se como áreas de aprofundamento de estudos e como tais serem organizadas. Exemplos de disciplinas eletivas/áreas de aprofundamento de estudos que poderão compor o núcleo livre:

Tópicos de Antropologia da Educação	Tópicos de Literatura
-------------------------------------	-----------------------

Tópicos de História da Educação	Movimentos Sociais e Educação
Tópicos de Filosofia da Educação	Educação Rural
Tópicos de Sociologia da Educação	Trabalho e Educação
Tópicos de Psicologia da Educação	Educação a Distância
Tópicos de Educação Ambiental	Ética e Educação
Tópicos de Políticas Educacionais	Linguagem, Corpo e Movimento
Tópicos de Língua Portuguesa	Educação de Jovens e Adultos
Tópicos de Biologia e Educação	Educação e Diversidade
Tópicos Especiais de Currículo	Jogos, Brincadeiras e Brinquedos pedagógicos
Tópicos Especiais de Didática	Formação e Profissionalização Docente

#### 4.4 Núcleo comum e núcleo específico do currículo

Em atendimento ao Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG, o curso de Pedagogia foi concebido em três núcleos: núcleo comum, núcleo específico e núcleo livre. Tendo em vista a formação do pedagogo para atuar em dois momentos indissociáveis do trabalho educativo, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, as disciplinas e atividades previstas no núcleo comum e no núcleo específico são obrigatórias. O pedagogo formado neste curso será habilitado para atuar, indistintamente, nos dois momentos desse processo da formação humana.

O currículo do curso de Pedagogia apresenta como núcleo comum e núcleo específico as seguintes disciplinas:

#### Núcleo comum - Total: 1.512 h

História da Educação I	72 h	História da Educação II	72 h
Sociologia da Educação I	72 h	Sociologia da Educação II	72 h
Arte e Educação I	72 h	Arte e Educação II	72 h
Sociedade, Cultura e Infância	72 h	Alfabetização e Letramento	72 h
Psicologia da Educação I	72 h	Psicologia da Educação II	72 h
Filosofia da Educação I	72 h	Filosofia da Educação II	72 h

Fund./ Met. de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	72 h	Fund. e Met. de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	72 h
Fund. e Met.de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	72 h	Fund. e Met.de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	72 h
Fund.e Metodologia de Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	72 h	Fund.e Metodologia de Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	72 h
Fund.e Met. de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	72 h	Fund.e Met. de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	72 h
Políticas Educacionais e Educação Básica	72 h		

**Núcleo específico - Total: 832 h**

Did. e Formação de Professores	72 h	Cultura, Currículo e Avaliação	72 h
Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	100 h	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	100 h
Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III	100 h	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental IV	100 h
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	72 h	Educação, Comunicação e Mídias	72 h
Trabalho de Conclusão de Curso I	72 h	Trabalho de Conclusão de Curso II	72 h

**4.5 Atividades complementares/Atividades acadêmico-científico-culturais**

O Regulamento Geral dos Curso de Graduação da UFG define atividades complementares como conjunto de atividades acadêmicas, mas não de disciplinas, escolhidas e desenvolvidas pelo aluno durante o seu período de integralização curricular. A participação do aluno, sem vínculo empregatício, devidamente comprovada, em pesquisas, conferências,

seminários, palestras, congressos, debates, minicursos e outras atividades científicas, artísticas e culturais é o que se entende por atividade complementar.

A Faculdade de Educação, em consonância com as diretrizes nacionais para a formação de professores, define a carga-horária mínima de 200 (duzentas) horas de atividades complementares, necessárias à integralização do curso de Pedagogia. A validação das horas de atividades apresentadas em cada certificado entregue pelos alunos, não poderá exceder a um quarto do total de horas previstas para a integralização curricular, ou seja 50 (cinquenta) horas. Quanto às atividades remuneradas, tais como bolsas e estágios, respeitado o princípio de aproveitamento de no máximo 50 horas de atividades, só serão computadas uma única vez ao longo de todo o curso.

## **5 - PREVISÃO DE ADEQUAÇÃO AO NOVO CURRÍCULO PARA O ANO LETIVO DE 2004:**

### **ALUNOS NOVOS – VESTIBULAR 2003**

#### **TURMAS A/ B (MATUTINO) TURMAS C/ D (NOTURNO)**

##### **1º semestre**

Disciplinas	CH semanal	nº turmas
História da Educação I	4h	04
Sociologia da Educação I	4h	04
Arte e Educação I	4h	04
Psicologia da Educação I	4h	04
Sociedade, Cultura e Infância.	4h	04

##### **2º semestre**

Disciplinas	CH semanal	nº turmas
História da Educação II	4h	04
Sociologia da Educação II	4h	04
Arte e Educação II	4h	04
Psicologia da Educação II	4h	04
Núcleo Livre	4h	04

#### **TURMAS A e B (MATUTINO) TURMAS C e D (NOTURNO)**

**3º semestre**

Disciplinas	CH semanal	nº turmas
Fund. e Met. de Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	4h	04
Fund. e Met. de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	4h	04
Didática e Formação de Professores	4h	04
Alfabetização e Letramento	4h	04
Arte e Educação I (Adaptação)	4h	04

**4º semestre**

Disciplinas	CH semanal	nº turmas
Fund. e Met. de Matemática nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	4h	04
Fund. e Met. de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	4h	04
Fund. e Met. de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	4h	04
Fund. e Met. de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	4h	04
Arte e Educação II (Adaptação)	4h	04

**TURMA A (MATUTINO)/ TURMA B (NOTURNO)****5º semestre (adaptação)**

Disciplinas	CH semanal	nº turmas
Arte e Educação I	4h	02
Sociedade, Cultura e Infância	4h	02
Didática e Formação de Professores	4h	02
Fund. e Met. de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental I	4h	02

Fund. e Met. de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ens. Fundamental II / Fund. e Met. de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ens. Fundamental II (Compl. 48 h)	4h	02
--	----	----

### 6º semestre

Disciplina	CH semanal	nº turmas
Políticas Educacionais e Educação Básica	4h	02
Estágio em Ed. Infantil e Anos In.do Ens. Fund.	4h	02
Fund. e Met. de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ens. Fundamental II	4h	02
Arte e Educação II	4h	02
Núcleo Livre	4h	02

### 3º ANO – CURRÍCULO ANTIGO

#### TURMA A (MATUTINO)/ TURMA B (NOTURNO)

Disciplinas	CH semanal	nº turmas
Didática e Prática de Ensino na Escola de 1ºGrau	10h	02
Língua Portuguesa Met.e Conteúdo 1ª fs 1º Grau	4h	02
Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Gr	4h	02
Artes e Recreação	02	02

### 4º ANO – CURRÍCULO ANTIGO

#### TURMA A/ B/ C/ D

Disciplinas	CH semanal	nº turmas
Currículos e Avaliação	2h	04
Filosofia da Educação	6h	04
Organização do Trabalho Pedagógico	2h	04

Didática e Prática de Ensino de Psicologia da Educação; Did. e Prat. de Ens. de Filosofia da Educação, Did. e Prat. de Ens. de Sociologia da Educação, Did. e Prat. de Ens. de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º e 2º Graus e Did. e Prat. de Ens. das Metodologias de Ensino do 1º Grau.	4h	12
---	----	----

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum de Diretores das Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas do País (FORUNDIR), Centro de Estudos e Sociedade (CEDES) e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor. *Posicionamento Conjunto em Defesa da Formação do Professor*. Brasília, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - Secretaria da Educação Superior. *Autonomia Universitária*. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Superior (SESu). *Documento norteador para elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores*. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. *Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia*. CEEP:CEEFP, Reunião de 31 de janeiro e 1 e 2 de fevereiro de 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer /Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena*, CNE/CP no 28. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/CP. *Parecer n. 27/2001*.

COÊLHO, I. M. *Realidade e utopia na construção da universidade: memorial*. 2.ed. Goiânia: Ed. UFG, 1999.

\_\_\_\_\_. *O ensino de graduação e currículo*. Curitiba, Pró-Reitoria de Graduação, 1994.

CURY, C. R. J. *LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei 9.394/96)*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

DOURADO Luiz Fernandes. *A reformulação do Curso de Pedagogia da FE/UFG: um olhar comprometido com a docência-Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (Versão Preliminar)*. Goiânia, GO, 2001.

\_\_\_\_\_. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In.

FERREIRA, Naura S. C. (org.) – 3. ed. – *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2001a. p.77-96.

DOURADO, Luiz Fernandes e GUIMARÃES, Ged. *Os Fundamentos da educação no curso de pedagogia da FE/UFG*. 1992. (digitado)

DUARTE e SILVA, Luelí Nogueira. *Observações acerca do Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia*. Goiânia, fev./2002.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG. Exposição de Motivos, documento elaborado em 1993.

\_\_\_\_\_. *Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa. Proposta curricular/ resolução para o Curso de Pedagogia/1993*.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação. Exposição de Motivos- resolução 207. Goiânia, 1994.

\_\_\_\_\_. *Currículo do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena, com habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental* - Convênio FE/UFG/SME-Goiânia, 1999.

\_\_\_\_\_. Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia. Goiânia, 2002.

KUENZER, A . Z. (Org.). *A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. (digitado). S/d.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. et. al. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Que paso en el Foro Mundial de La Educacion?* (Dakar, Senegal, 26-28 de Abril, 2000b), Foro de Dakar: [www.unesco.org/wef](http://www.unesco.org/wef).

UNIVERSIDADE de Brasília. *Decanato de Ensino de Graduação – Grupo Permanente de Acompanhamento das Licenciaturas. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura*. Brasília, julho/1998.

UNIVERSIDADE Federal de Goiás. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento. *II Seminário de Avaliação Institucional. Subsídios para o Seminário de Avaliação do Curso – Pedagogia*. 1996.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. Comissão Especial do Concurso Vestibular. *Guia do Vestibulando – processo seletivo misto*. 1999.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. *Regulamento Geral dos Cursos de Graduação*. Goiânia, set./2002.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia. Goiânia, 2002.