



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA CARMEN DE SOUZA SANTANA

**UMA PROPOSTA DE CICLOS FORMATIVOS EM EDUCOMUNICAÇÃO
BASEADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O CASO DO CRID**

FORTALEZA

2019

ANA CARMEN DE SOUZA SANTANA

UMA PROPOSTA DE CICLOS FORMATIVOS EM EDUCOMUNICAÇÃO BASEADOS
NA PRÁXIS FEDATHIANA: O CASE DO CRID

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino. Eixo temático: Tecnologias Digitais na Educação

ORIENTADOR: Prof. Dr. Hermínio Borges Neto

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S223p Santana, Ana Carmen de Souza.
Uma proposta de Ciclos Formativos em Educomunicação baseados na Práxis Fedathiana: : o case do CRID / Ana Carmen de Souza Santana. – 2019.
254 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Herminio Borges Neto.
1. Sequência Fedathi. 2. Educomunicação. 3. Práxis Fedathiana. 4. CRID. I. Título.

CDD 370

ANA CARMEN DE SOUZA SANTANA

UMA PROPOSTA DE CICLOS FORMATIVOS EM EDUCOMUNICAÇÃO BASEADOS
NA PRÁXIS FEDATHIANA: O CASE DO CRID

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino. Eixo temático: Tecnologias Digitais na Educação

Aprovada em 27/09/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hermínio Borges Neto (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Antônia Lis de Maria Martins Torres
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Jacques Therrien
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Claudemir Edson Viana
Universidade de São Paulo (USP)

Aos meus pais, João Santana Neto e Maria das
Dores de Souza Santana.

Ao meu querido esposo Claudio Ulisse e
Maria Clara Santana Ulisse, filha amada.

A minha irmã Patricia Santana e sobrinho João
Luís.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq, pelo apoio financeiro enquanto bolsista de extensão em parte do estudo.

A Universidade Federal do Tocantins- UFT, pelo afastamento parcial das atividades docentes para cursar as disciplinas e realizar a pesquisa de campo, indispensáveis para a qualidade do trabalho.

Ao Prof. Dr. Hermínio Borges Neto, pela orientação e pela solidariedade acadêmica ao longo de tantos anos, possibilitando não somente a elaboração desta tese, mas o encorajamento e o amadurecimento para lidar com os desafios vindouros na vida docente, muito obrigada, querido mestre e amigo!

Aos professores integrantes da banca de defesa da tese. Prof. Dr. Jacques Therrien que me apresentou horizontes de discussões e reflexões que enriqueceram a tese no campo Complexidade, Multireferencialidade, Práxis docente e Bricolagem que levo para a vida. Profa. Dra. Lis com a qual compartilhei da convivência e do aprendizado sobre Tecnologias e Docência a partir do Laboratório de Pesquisas Multimeios. Profa. Dra. Mazzé Santos que sempre convida pesquisadores e professores a refletirem sobre diferentes perspectivas da Sequência Fedathi. Prof. Claudemir Viana, por ter aceitado prontamente a contribuir com a discussão sobre Educomunicação. Aos Prof. Dr. Ribamar Furtado, pelas contribuições desde a educação do campo e Profa. Dra. Margarita Gomez, pelas perspectivas freireanas, ambos participaram da defesa de projeto. Sou grata a estes professores por terem possibilitado perceber lacunas, perspectivas, chegar até aqui e me fazerem acreditar que esse trabalho poderá abrir novas portas.

Aos amigos que fiz no CRID: Roberta (Robertita), Mirley (Nádila), Lara (Larete), Rafaela (Rafinha), Virgínia (Vi), Janyara (Jany) e Paulo Victor (PV), por fazerem sentido nessa caminhada. Os tenho comigo nas melhores lembranças e superações deste percurso do doutoramento, gratidão por temperarem os cafés e tapiocas na Bena e finais de tarde no Ferro Velho, Pitimbeiras ou Cantinho Acadêmico com amizade e consideração. O que vocês tentaram encaixar num porta- retrato- mensagens foi minha vitamina em dias difíceis!

Aos gestores do CRID em suas comunidades, representados na minha “afilhada de bata”, Vanuza, Sr. Gildo e D. Gisela (casal GG) e D. Adriana com seus filhos. Agradeço cada gesto de acolhimento e vontade de trabalharmos juntos buscando qualidade de vida na troca de conhecimentos e experiências no campo!

Aos colegas de pesquisa a partir do Laboratório de Pesquisas Multimeios e na Pós-graduação em Educação, Marcus, Marlene, Daniel, Marcelo, Virlane, Drika, Iliane, Raianny, Ana Cláudia, Silvia, Karine, Joelma, Airton, Milínia, Francisca Cláudia, Dina, Eduardo, Daniele, Jéssica, Gabriela, Rodrigo, Mateus, Emily e Tatiana, grata por compartilharem o que nos permitiram crescer juntos. Grata à Geísa e Sérgio da secretaria do PPGE pela assistência necessária neste período de estudos. Obrigada em especial a Wesley e André, pesquisadores de audiovisual, que prestaram suporte nas videoconferências e registros das bancas. Às amigas Angela e Monalisa, por não medirem esforços em me acolher, amparar e estimular com profissionalismo e humanidade, muito obrigada!!!

Aos meus familiares: papai Netão e mamãe Das Dores, esposo Cláudio Ulisse e filha Maria Clara, irmã Patrícia Santana e Sr. Robério, sobrinho João Luís, sogra Annarita, pela compreensão nas ausências e apoio quando necessário, sobretudo, nos cuidados com a criança da nossa família, eu só tenho a agradecer eternamente por ter esses pilares de força e elos de afeto. As minhas tias Mazé e Socorro (*in memorian*), Assunção, Lourdinha, Lúcia e prima Denise, por serem fonte certa de amor e sabedoria, vocês sempre estão comigo. Aos tios Mercê, Otacílio, Aloísio, Antonio, Ivan e Fátima, por valorizarem meus esforços nos estudos e estimularem meus primos nessa caminhada. Aos meus primos Maria Santana, Leo e Ivone, por terem me recebido em São Paulo para a participação em congressos. Aos meus avós *in memorian* Ana e Emanuel Simião, Carminha e Luis Santana, gratidão pelas dádivas!

Às amigas Nágela Cristina e Waldissiany, pela amizade desde os tempos de escola, sou grata por suportarem meus sumiços e estarem comigo, “amigas para sempre é o que nós iremos ser...”. À amiga Claudenice, que sempre encontrou um tempinho para me encorajar e arejar as ideias, obrigada por existir! Aos amigos Gleisson, Éder e Fábio, pelo dom de compartilhar a vida e celebrar bons momentos!

Aos meus amigos professores, alunos, técnicos e terceirizados Isabel Auler (*in memorian*), Ana Lúcia, Idemar, Magda, Tony, Janeisi, Admário, Magna, Janaina, Erasmo, Maria Santana, George França, Maurício, Maria Aparecida, Kaled, Márcia, Alice, Jorgeanny, Adriana, Sônia, Bárbara, Eliana, Ivo, Ana Cláudia, Giane, João, Nayara, Clarissa, Vinicius, Zilda e Edilene. Obrigada por me incentivarem neste percurso acreditando no meu potencial e dando condições para terminar a escrita. Gratidão afetuosa a Denise Alves (estudante de Pedagogia) pela decupagem dos áudios. Grazie mille!!!

“[...] Escuto a voz da chave, canavial,
uva espremida, berne de bezerro,
esperança de chuva, flor de milho,
o grilo, o sapo, a madrugada, a carta,
a mudez desatada na linguagem
que só a terra fala ao fino ouvido.
E aperto, aperto-a, e de apertá-la,
ela se entranha em mim. Corre nas veias.
É dentro em nós que as coisas são,
ferro em brasa – o ferro de uma chave”.

A Chave- Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A presente pesquisa parte da experiência docente no projeto de extensão universitária intitulado “Centros Rurais de Inclusão Digital- CRID: uma proposta de comunidades digitais rurais”, no qual realizou-se uma Pesquisa-ação pautada na Teoria da Complexidade, Multirreferencialidade e Bricolagem. O problema da pesquisa questiona: qual a contribuição da Sequência Fedathi para uma práxis fedathiana pautada nos ciclos formativos em ecossistemas educacionais? O objetivo geral buscou compreender a práxis fedathiana situada no ecossistema educacional engendrado ao longo dos processos formativos, destacando quais as contribuições deste percurso para a formação dos bolsistas-pesquisadores, à luz da Sequência Fedathi. Os objetivos específicos propuseram-se a: analisar as contribuições das práticas e reflexões realizadas no contexto da pesquisa para a formação dos bolsistas; identificar a abordagem comunicativa, pedagógica, didática, curricular, e metodológica no ecossistema educacional do CRID à luz da práxis fedathiana; e, destacar os ciclos formativos como proposta educacional fundamentada na práxis fedathiana dos sujeitos e suas concepções subjacentes. Na metodologia, analisaram-se dados primários e secundários a partir de reflexões de 14 bolsistas, bricolando planejamentos, relatórios de formação e de acompanhamento das atividades, notas de campo e artigos científicos produzidos entre os anos de 2015 a 2018. Os achados da pesquisa possibilitaram: reflexão sobre o trabalho realizado em três comunidades camponesas; análise dos princípios de sustentabilidade no projeto de Inclusão Sócio-Digital e os grupos de atuação (formação de gestores, inclusão digital, informática educativa, teletrabalho e webcomunicação); descrição dos ciclos em educação (formação interna, sensibilização, mão de massa, CRID nas redes); culminando numa proposta de ciclos formativos com descrição de suas etapas de preparação (seleção do público, natureza organizativa, *plateau*, currículo e práticas educacionais), aplicação (pedagogia mão no bolso, situações caixas-pretas, gambiarras situacionais, generalizações científicas e metodologia sequência fedathi) e validação. O que podemos perceber é que para se conceber uma educação que contemple a tríade ensino-pesquisa e extensão na Pós-modernidade deveríamos considerar as categorias: racionalidade educacional; transformação didática; práxis fedathiana, criatividade acadêmica; compromisso político-pedagógico; poeticidade científica; permeabilidade etnocultural; e a práxis emancipatória.

Palavras-chave: Sequência Fedathi. Educação. Práxis Fedathiana. CRID.

ABSTRACT

This research starts from the teaching experience in the project entitled “Centros Rurais de Inclusão Digital- CRID: a proposal of rural digital communities”, in which an action- research was conducted based on the Theory of Complexity, Multi-referentiality and Bricolage. The research question asks: what is the contribution of the Fedathi Sequence to a fedathian *praxis* based on the formative cycles in educommunicative ecosystems? The general objective was to understand the fedathian praxis situated in the educommunicative ecosystem engendered throughout the formative processes, highlighting the contributions of this path to the formation of the scholarship researchers, in the light of the Fedathi Sequence. The specific objectives were to: analyze the contributions of the practices and reflections made in the research context to the formation of the scholarship holders; identify the communicative, pedagogical, didactic, curricular, and methodological approach of the educommunicative ecosystem in light of fedathian praxis in the CRID; and, show the formative cycles as an educommunicative proposal based on the fedathian *praxis* of the subjects and their underlying conceptions. In the methodology, primary and secondary data are analyzed from reflections of 14 scholarship holders, elaborating planning, training and monitoring reports of activities, field notes and scientific articles, produced from 2015 to 2018. The research findings allowed: reflection on the work done in three peasant communities; analysis of the principles of sustainability in the Social-Digital Inclusion project and the working groups (manager training, digital inclusion, educational informatics, telecommuting and web communication); description of the cycles in educommunication (internal training, awareness, mass hands, CRID in the networks); culminating in a proposal of formative cycles with description of their preparation stages (audience selection, organizational nature, plateau, curriculum and educommunicative practices), application (hand in pocket pedagogy, black box situations, situational gambiarra, scientific generalizations and fedathi sequence methodology) and validation. What we can see is that in order to conceive an education that contemplates the teaching-research triad and extension in Postmodernity we should consider the following categories: educommunicational rationality; didactic transformation; fedathian praxis, academic creativity; political and pedagogical commitment; scientific poeticity; ethnocultural permeability; and emancipatory *praxis*.

Keywords: Fedathi Sequence. Educommunication. Fedathian *Praxis*. CRID.

RÉSUMÉ

La présente recherche part de l'expérience pédagogique du projet d'extension universitaire intitulé «Centros Rurais de Inclusão Digital- CRID: une proposition des communautés informatique rurales», dans lequel une recherche-action a été menée sur la base de la théorie de la complexité, de la multi-référentialité et du bricolage. La question de recherche demande: quelle est la contribution de la Séquence Fedathi à une praxis fedathienne basée sur les cycles de formation dans les écosystèmes éducommunicatifs? L'objectif général était de comprendre la praxis fedathienne située dans l'écosystème éducommunicatif engendrée tout au long des processus de formation, mettant en évidence les contributions de cette voie à la formation des chercheurs boursiers, à la lumière de la Séquence Fedathi. Les objectifs spécifiques étaient les suivants: analyser les contributions des pratiques et réflexions faites dans le contexte de la recherche à la formation des boursiers; identifier l'approche communicative, pédagogique, didactique, curriculaire et méthodologique dans l'écosystème éducommunicatif du CRID à la lumière de la pratique fedathienne; et mettre en évidence les cycles de formation en tant que proposition éducommunicative basée sur la pratique fedathienne des sujets et leurs conceptions sous-jacentes. Dans la méthodologie, les données primaires et secondaires sont analysées à partir des réflexions de 14 boursiers, élaborant des rapports de planification, de formation et de suivi des activités, des notes de terrain et des articles scientifiques produits de 2015 à 2018. Les résultats de la recherche ont permis: réflexion sur le travail effectué dans trois communautés paysannes; analyse des principes de durabilité dans le projet d'Inclusion Sociale- Informatique et les groupes de travail (formation des managers, inclusion informatique, informatique pédagogique, télétravail et webcommunication); description des cycles de l'éducommunication (formation interne, sensibilisation, mains de masse, CRID dans les réseaux); aboutissant à une proposition de cycles de formation avec description de leurs étapes de préparation (sélection du public, nature organisationnelle, plateau, programme et pratiques éducommunicative), application (pédagogie main dans la poche, situations de boîte noire, gambiarras situationnelles, généralisations scientifiques et méthodologie de séquence fedathi) et validation. Ce que nous pouvons voir, c'est que pour concevoir une éducation qui envisage la triade enseignement-recherche et l'extension dans la postmodernité, nous devrions considérer les catégories suivantes: rationalité éducative et communicationnelle; transformation didactique; pratique Fedathian, créativité académique; engagement politique et pédagogique; poéticité scientifique; perméabilité ethnoculturelle; et la pratique émancipatrice.

Mots-clés: Séquence Fedathi. Educommunication. Praxis Fedathian. CRID.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Ciclo básico de pesquisa-ação.....	72
Figura 2 -	Etapas da Pesquisa- ação (TRIPP, 2005) e Sequência Fedathi (BORGES NETO; SANTANA, 2001).....	81
Figura 3 -	Relação entre Etapas da Pesquisa- ação e a Sequência Fedathi a partir desta pesquisa.....	82
Figura 4 -	Relações entre Sequência Fedathi e Educomunicação.....	94
Figura 5 -	Visão dos módulos formativos.....	211
Figura 6 -	Fluidez entre níveis do módulo formativo.....	212

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de Penetração de TV, Telefone Fixo e Celular, Rádio e microcomputadores desconectados e conectados em domicílios brasileiros.....	46
Tabela 2 - Relação entre etapas da Sequência Fedathi e ciclos formativos de Webcomunicação no CRID.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Nome fictício dos sujeitos com suas respectivas idades e período de participação no CRID.....	80
Quadro 2 -	Relação entre etapas da pesquisa-ação e da Sequência Fedathi.....	83
Quadro 3 -	Bolsistas e tempo dedicado às entrevistas.....	98
Quadro 4 -	Resultados para a pesquisa do etmo Educação no Banco de Teses de Dissertações da Capes, destacando as Áreas de concentração da Educação.....	154
Quadro 5 -	Resultados para a pesquisa do etmo Educação no Banco de Teses de Dissertações da Capes, destacando as Áreas de concentração da Comunicação.....	155
Quadro 6 -	Resultados para a pesquisa do etmo Educação no Banco de Teses de Dissertações da Capes, destacando os Programas de pós-graduação aderentes à Educação.....	155
Quadro 7 -	Resultados para a pesquisa do etmo Educação no Banco de Teses de Dissertações da Capes, destacando os Programas de pós-graduação na Comunicação.....	156
Quadro 8 -	Palavras- chave e pesquisas que retornaram como resultado.....	158
Quadro 9 -	Prefixos estrangeiros que deram origem a novos conceitos.....	161
Quadro 10 -	Palavras- chave e resultados que retornaram.....	162
Quadro 11 -	Palavras- chave e resultados que retornaram.....	163
Quadro 12 -	Etapas da pesquisa e ações desenvolvidas.....	170
Quadro 13 -	Relatórios de acompanhamento de atividade com respectivos períodos.....	171
Quadro 14 -	Temas e ementas das atividades de Formação Interna	175
Quadro 15 -	Temas e ementas das atividades de Sensibilização	179
Quadro 16 -	Temas e ementas das atividades de Mão na massa	185
Quadro 17 -	Temas e ementas das atividades de Webcomunicação nas comunidades camponesas.....	197
Quadro 18 -	Contribuições dos bolsistas- pesquisadores no CRID.....	201
Quadro 19 -	Contribuições do CRID para a formação dos bolsistas- pesquisadores.....	203
Quadro 20 -	Fases, elementos e anúncios do que consta no ciclo formativo.....	208
Quadro 21 -	Módulos formativos.....	210
Quadro 22 -	Eixos e diretrizes.....	215
Quadro 23 -	Fazeres pensantes esperados.....	217
Quadro 24 -	Objetivos e princípios dos ciclos formativos.....	218

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	BASES EPISTEMOLÓGICAS.....	33
2.1	Pós- modernidade.....	33
2.1.1	<i>Algumas metáforas.....</i>	<i>34</i>
2.1.2	<i>Demarcações possíveis?</i>	<i>36</i>
2.1.3	<i>Constituição do sujeito na pós- modernidade.....</i>	<i>40</i>
2.1.4	<i>Ser sujeito nas Interfaces Digitais Interativas híbridas (IDih)</i>	<i>45</i>
2.1.5	<i>A educação na pós- modernidade.....</i>	<i>47</i>
2.2	Teoria da Complexidade.....	49
2.2.1	<i>Ciência na pós- modernidade.....</i>	<i>50</i>
2.2.2	<i>Teoria da Complexidade e Educação.....</i>	<i>52</i>
2.2.3	<i>A Teoria da Complexidade nesta pesquisa.....</i>	<i>55</i>
2.3	Abordagem Multirreferencial.....	59
2.3.1	<i>A multirreferencialidade e a bricolagem.....</i>	<i>63</i>
3	DECURSO EPISTÊMICO- METODOLÓGICO.....	67
3.1	Pesquisa- ação.....	69
3.2	Sujeitos da pesquisa.....	77
3.3	Pesquisa- ação e Sequência Fedathi.....	81
3.4	Operacionalização dos passos metodológicos.....	82
3.4.1	<i>Planejar: o início do ciclo de Pesquisa- ação tendo por base a Tomada de Posição da Sequência Fedathi.....</i>	<i>83</i>
3.4.2	<i>Agir: ação diluída entre a Tomada de Posição e a Maturação fedathiana na pesquisa.....</i>	<i>85</i>
3.4.2.1	<i>Blog.....</i>	<i>87</i>
3.4.2.2	<i>Áudios.....</i>	<i>88</i>
3.4.2.3	<i>Fotografia.....</i>	<i>88</i>
3.4.2.4	<i>Vídeo.....</i>	<i>89</i>
3.4.2.5	<i>Relatórios de formação.....</i>	<i>90</i>
3.4.3	<i>Descrever: Solução e Prova enquanto etapas investigativas.....</i>	<i>90</i>
3.4.3.1	<i>Notas de campo.....</i>	<i>91</i>
3.4.3.2	<i>Notas de acompanhamento de atividades.....</i>	<i>92</i>
3.4.3.3	<i>Relatório de Estágio Docente.....</i>	<i>92</i>
3.4.4	<i>Avaliar: encerrando um ciclo de Pesquisa- ação a partir da Prova na Sequência Fedathi.....</i>	<i>93</i>
3.4.4.1	<i>Artigos e resumos.....</i>	<i>93</i>
3.4.4.2	<i>Questionário.....</i>	<i>96</i>
3.4.4.3	<i>Entrevistas.....</i>	<i>97</i>
4	CENTROS RURAIS DE INCLUSÃO DIGITAL – CRID: OS ACHADOS DA PESQUISA.....	100
4.1	As “vindas” e “idas” no Laboratório de Pesquisas Multimeios: o CRID como oportunidade de encontros e reencontros.....	107
4.2	“CRID: uma proposta de comunidades digitais rurais”	110
4.2.1	Assentamento em Ocara/ CE.....	113
4.2.2	Assentamento em Aracoiaba/ CE.....	115

4.2.3	Assentamento em Canindé/ CE.....	118
4.3	Princípios para um CRID sustentável.....	120
4.4	Formação no CRID: uma reflexão sobre seus grupos de atuação	128
4.4.1	<i>Formação de gestores.....</i>	132
4.4.2	<i>Inclusão Digital.....</i>	136
4.4.3	<i>Informática Educativa.....</i>	140
4.4.4	<i>Teletrabalho.....</i>	143
4.4.5	<i>Webcomunicação.....</i>	146
5	CONTEXTO EDUCOMUNICATIVO DO CRID: UM CONVITE À PRÁXIS FEDATHIANA.....	147
5.1	A Educomunicação a partir da América Latina.....	147
5.2	A Educomunicação desde o Brasil.....	152
5.3	Webcomunicação: uma situação problema.....	160
5.4	A Práxis Fedathiana nos ciclos formativos no CRID.....	165
5.4.1	<i>Formação interna: A Tomada de Posição no campo da Educomunicação</i>	174
5.4.2	<i>Sensibilização: Fedathi como estratégia para a Maturação e busca de Soluções das concepções educacionais.....</i>	179
5.4.3	<i>Mão na massa: forjando soluções educacionais e sistematizando Provas a partir de Fedathi.....</i>	184
5.4.4	<i>CRID nas redes: para além da Prova, uma práxis fedathiana.....</i>	194
6	A PROPOSTA DE CICLOS FORMATIVOS PAUTADOS NA PRÁXIS FEDATHIANA EM CONTEXTO EDUCOMUNICATIVO....	206
6.1	Preparação.....	209
6.1.1	<i>Seleção do público alvo.....</i>	209
6.1.2	<i>Natureza organizativa.....</i>	210
6.1.3	<i>Plateau.....</i>	214
6.1.4	<i>Currículo.....</i>	214
6.1.5	<i>Práticas educacionais.....</i>	216
6.1.6	<i>Objetivos do ciclo formativo.....</i>	218
6.2	Aplicação.....	219
6.2.1	<i>Pedagogia mão no bolso.....</i>	219
6.2.2	<i>Situações caixas- pretas.....</i>	220
6.2.3	<i>Gambiarras situacionais.....</i>	220
6.2.4	<i>Generalizações científicas.....</i>	221
6.2.5	<i>Metodologia Sequência Fedathi.....</i>	221
6.3	Validação.....	222
6.3.1	<i>O que é validar?</i>	223
6.3.2	<i>Participação.....</i>	224
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
8	REFERÊNCIAS.....	230
	ANEXO.....	250
	APÊNDICE.....	253

1 INTRODUÇÃO

Imagine o movimento de uma chave abrindo a fechadura de uma porta onde você supõe saber o que tem atrás desta porta. Foi mais ou menos assim que este capítulo foi elaborado, pensando na complexidade de cada parte deste ato e o ato em si.

Percebendo que o ruído da abertura de uma porta pode causar tamanho estranhamento, acredita-se que isso se deve: primeiro, pela sensação do “conhecido” ser, na verdade, bem desconhecido; segundo, por ser uma porta que em algum momento da vida trouxe uma falsa sensação de segurança e bem-estar, seja para quem estava dentro, seja para quem estava fora; terceiro, por precisar forjar uma chave fluida e momentânea para fechaduras que mudam a cada instante; quarto, pelo movimento da chave que chega a causar um rumor tamanho em todas as partes, podendo provocar mal estar, náuseas e enxaquecas, mas, também, pode renovar a energia em torno do ato de forjar chaves capazes de abrirem portas.

Uma metáfora, concordando com Ianni (1995), nos leva a pensar que ela torna a imagem uma forma de comunicação, informação e fabulação, não sendo apenas um artifício poético, mas “[...] uma forma de surpreender o imponderável, fugaz, recôndito ou essencial, escondido na opacidade do real. A metáfora combina com a reflexão e a imaginação.” (p. 17; 23).

É nessa tônica que abrir a porta da Educação se torna uma tentativa com facejo ao longo da vida, contendo aqui alguns recortes de vivência na educação formal. Na escolha de cursar uma licenciatura ou graduação em Pedagogia, as tentativas de abertura das portas, portais, porteiros, cancelas e colchetes, ocorrem: com/ pelos educandos, na convivência com os demais educadores; e consigo mesmo, em processos de ensino e aprendizagem relevantes para ambos, numa sociedade em constantes mudanças e conflitos. As portas mudam e as chaves não podem ser as mesmas.

Buscando adentrar na morada da Educação pela Pesquisa é necessário abordar, nesta espécie de antesala, como se deu o **envolvimento com o tema de estudo, quais as inquietações de pesquisa, explicitação do objeto e do problema de estudo, os objetivos geral e específicos, bem como a justificativa.**

Ao longo das últimas duas décadas, convive-se num contexto de economia global com sua geopolítica mundial nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), entendida neste estudo enquanto Interfaces Digitais Interativas híbridas (IDIh), pensadas a

partir de Young (2014), nas quais se está em alguns momentos utilizando, comprando, acumulando, e em outros recusando e questionando, nos diferentes modos de produção, de comunicação, de gestão e de viver, ensinar e aprender.

As IDIh podem ser entendidas a partir dos aplicativos (programados para uso em larga escala, com itens sob demanda) capazes de permitir a interação no estilo “usuário-computador” em mais de um dispositivo (móveis ou estáticos), possibilitando a realização de ações em rede de cunho coletivo (conectado, compartilhado e sincronizado) ou individuais (no âmbito pessoal, conectado e com partilha limitada de dados) para fins diversos (trabalho, lazer, educação etc.), convidando os sujeitos a sair de uma esfera de consumo para a da autoria (SANTANA; BORGES NETO, 2017).

O teor destas ideias revelam o **envolvimento com o tema** de pesquisa advinda de preocupações próprias da experiência docente e da implicação com a apropriação populares das IDIh.

Os Centros Rurais de Inclusão Digital (CRID), ao largo de 15 anos, teve como parceiros o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/CE), o Banco do Nordeste do Brasil (BNB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD).

Neste período, como ocorreu a aproximação com o Laboratório Multimeios e como foi possível atuar no CRID? Buscando uma retrospectiva sobre as IDIh, percebe-se que estas começaram a fazer parte da vida acadêmica na primeira experiência científica, sendo bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – IC/CNPq, no projeto “A Educação do Campo: um desafio do contexto dos Assentamentos Rurais do Ceará”, entre 2000 a 2002 coordenado pela Prof^a Eliane Dayse Pontes Furtado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará- UFC.

A pesquisa trouxe a vivência em grupos de estudo sobre a educação do campo, metodologias científicas, viagens para observação em campo e modos de buscar entender como os educadores do Assentamento Santa Bárbara, no município de Caucaia- CE desempenhavam pioneiramente, uma educação a partir e com os saberes dos povos do campo, desde a Educação Infantil, passando pela Educação de Jovens e Adultos.

Das primeiras atividades, visando a divulgação científica, recorda-se do aprendizado na transição de fazer apresentações em lâminas para eventos científicos com uso

do Retroprojektor de Transparências e, depois, para uso dos Projetores Multimídias, a utilizar gravadores e máquinas fotográficas digitais, equipamentos caros e que nos dava receio ao manusear e causar possíveis erros e danos.

Antes disso, as relações com as tecnologias educacionais, só foram viabilizadas na universidade, mediante utilização de um espaço de acesso coletivo a internet destinado a estudantes de graduação, o Laboratório de Computação (LACOM) da Faculdade de Educação (Faced) da UFC. Como não tinha acesso em outros espaços, tornar-se usuária assídua do LACOM foi *sine qua non* para realizar as atividades esperadas, naquela época, não dispor de computador em casa e a conexão à internet ser considerada um indicativo de luxo, e que, felizmente, tinha-se à disposição na universidade pública para fins acadêmicos.

Cursando uma disciplina ministrada pelo professor Hermínio e equipe houve uma sensação de frustração em relação a Educação a Distância, por ser algo completamente diferente do que já tinha realizado ao longo do curso de Pedagogia, mas via ali um potencial a ser aprendido para a realização de atividades, debates, discussão, sistematização de opiniões, participação e mediação.

Era quase o período de conclusão do curso de Pedagogia e foram muitas novidades para um semestre letivo, a desestabilizadora experiência despertou o interesse em utilizar as IDIh não só para fins acadêmicos ou pessoais, mas também de forma pedagógica.

No período de 10/2002 a 08/2003 no Centro de Referência do Professor- CRP, apoiava-se professores em seus planejamentos com uso das IDIh e realizava-se acompanhamento quando levavam as turmas de escolas públicas municipais de Fortaleza. Foi uma experiência na qual: trabalhou-se com crianças, professores e idosos, formando-os para uso educativo das IDIh; e aprendeu-se a lidar com a flexibilidade de planejamentos pedagógicos; e desenvolveu-se o interesse em elaborar uma didática para uso das IDIh com estes diferentes grupos.

Foi ao concluir o curso de Pedagogia, em agosto de 2003 que o Prof. Hermínio Borges Neto aceitou que participasse no projeto intitulado “Centros Rurais de Inclusão Digital (CRID)”, o qual reverberou como um caleidoscópio ao longo da trajetória acadêmica, com alguns dos resultados dispostos na dissertação de mestrado (SANTANA, 2008).

Foi o projeto CRID que oportunizou a “vinda” para o Laboratório de Pesquisas Multimeios, no ano de 2003, pela possibilidade transdisciplinar de aliar o trabalho com comunidades assentadas rurais ao uso de IDIh na educação. Na condição de recém-formada

em Pedagogia, e aquela oportunidade parecia imperdível.

Durante as atividades do CRID, tinha-se quatro grupos de trabalho que visavam à sustentabilidade do projeto: Inclusão Digital (a partir desta a comunidade deveria ser capaz de gerir seu CRID em pleno funcionamento), Informática Educativa (com esta ação buscava-se assegurar a qualidade de acesso pela utilização das IDIh pelos professores como ferramentas educativas), Formação de Gestores (o grupo formava a comunidade para a garantia de continuidade de acesso, para que eles resolvessem os problemas técnicos e sociais com autonomia) e Educação a Distância (ver na Internet as possibilidades de formação profissional).

Naquela ocasião participou-se de todos os grupos, pois era motivante aprender sobre as IDIh, e havia o estímulo à curiosidade sobre como seriam os trabalhos nos assentamentos. Nesse ínterim, as atividades de grupos de estudo, de planejamentos coletivos, da escrita de resumos e artigos para eventos científicos, fizeram entender como era fazer parte do Laboratório de Pesquisas Multimeios.

As experiências no CRID estimularam a cursar uma especialização em Informática Educativa no ano de 2005 e foi dada a possibilidade de sistematizar o Trabalho de Conclusão de Curso no projeto de mestrado intitulado “Construção Colaborativa do conhecimento: práticas educativas de escolas do campo no ciberespaço”.

Após participar do processo seletivo de 2006 e ter aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira- UFC, acessou-se uma bolsa de estudos pelo critério de mérito pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico-FUNCAP. Desta forma, foi muito importante este incentivo aos estudos, atuando sob a orientação do Prof. Hermínio Borges Neto na Linha de Pesquisa “Educação, Currículo e Ensino”, no eixo temático “Tecnologias Digitais na Educação”.

Antes e durante o curso, as oficinas de “Inclusão Digital”, “Pesquisa Científica na Internet” e “Uso do Teleduc” para as novas turmas de Mestrado e Doutorado que cursavam a disciplina “Fundamentos Básicos da Pesquisa Científica” e “Pesquisa em Educação”, que ocorreram entre 2005- 2007 se caracterizaram como estágio de docência no Ensino Superior.

Atuando no Laboratório de Pesquisas Multimeios, estabeleceu-se parceria com o BNB para ofertar cursos de informática para a comunidade. No Centro Cultural do BNB havia um espaço com 12 computadores conectados à internet e realizou-se alguns trabalhos: cursos de internet em níveis básico e avançado para pessoas acima de 12 anos; elaboração e

publicação de 01 apostila para os cursos “Recursos Avançados de Utilização da Internet” (2008); turmas de curso para uso da Internet destinado a idosos; atividades específicas para crianças com o nome “Bibliotequinha virtual”. Os trabalhos ocorreram entre 02/2005 a 10/2008, com vários professores do Multimeios atuando.

Em 2006.1, 2007.1 a 2008.1 a docência no Ensino Superior teve suas portas abertas com as disciplinas “Fundamentos da Informática Educativa”, “Informática Educativa” e “Educação e Multimeios” no Curso Pedagogia da Terra na UFC- Turma Patativa do Assaré, alunos campesinos cearenses, a maioria proveniente de assentamentos rurais da reforma agrária e integrantes dos movimentos sociais, e dentre eles, algumas gestoras do CRID Santana.

No 1º semestre letivo de 2007 a aula no curso “Inclusão e Cultura Digital” para alunos que deveriam iniciar suas aulas no 2º semestre na UFC pelo “Projeto Recém- ingresso” colocou- nos diante de estudantes que compartilhavam situações análogas àquelas vividas no início da vida acadêmica, com medo e receio, mas vontade em aprender e superar as dificuldades em torno das IDIh.

Em 2007, buscando materiais sobre a pesquisa deparou- se com uma série de termos com produção bibliográfica recente: letramento digital, alfabetização digital, inclusão digital, fosso digital, e outros. Conheceu- se o Prof. Pier Cesare Rivoltella da *Università Cattolica Del sacro Cuore di Milano*- Unicatt, durante uma semana na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC Rio, e houve uma aproximação com o tema Cultura Digital e *Media Education*, provocando à mudança do enfoque na discussão da pesquisa de mestrado.

Em 10/ 2008 apresentou- se a dissertação de mestrado intitulada “Cultura Digital e educação: o caso de educador@s do campo em um Centro Rural de Inclusão Digital”. O estudo buscou: conhecer que vivências os educadores do Assentamento Santana estavam realizando com a utilização do CRID; mapear coletivamente as reflexões de/na cultura digital dess@s educador@s e refletir em forma de categorias de análise emergidas neste processo.

Neste período o Prof. Roberto Aparici da *Universidad Nacional de Educación a Distancia*- UNED estava como professor visitante no PPGE da UFC e teve- se a honra em ser co- orientanda do mesmo. No Eixo Temático “Tecnologias Digitais na Educação” cursei as disciplinas por ele ministradas: “Linguagem e Comunicação em Educação a Distância”, “Educação e Cultura Digital (Inclusão e Letramento Digital)”, “Educação Cultural e Teoria

Crítica”, na Linha de Pesquisa “Educação, Currículo e Ensino”.

Em 2008 concluiu-se a 1ª orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma estudante assentada do Curso Pedagogia da Terra na UFC- Turma Patativa do Assaré, a qual era gestora do CRID, com o trabalho intitulado “Assentamento Santana: um olhar sobre o Centro Rural de Inclusão Digital- CRID” (PEREIRA, 2008). Além do trabalho também tiveram outros que versavam sobre o CRID, do qual destaca-se “Educação e Comunicação: Rádio Cultura, uma experiência no Assentamento Santana” (FERNANDES, 2008), que possuem relação com processos iniciada no CRID.

Também neste período, em 10/2007 e 11/2008 houve a participação nas bancas de Especialização em Educação a Distância do Serviço Nacional de Aprendizagem para o Comércio- SENAC/CE, num total de 03 TCC avaliados envolvendo as temáticas Mídias, EaD e Moodle.

Em 11/2009 e 03/2010 ministrou-se a disciplina “Educação e Tecnologias” na Universidade Vale do Acaraú no curso de Pedagogia. Foi um trabalho interessante, pois desenvolvendo aulas teórico- práticas, onde convidava os alunos a utilizarem jogos para experienciar algumas questões postas nas teorias como: virtualidade, uso de avatares, *software* livre, identidade no ciberespaço e colaboração.

Em 03/2010 aconteceram as bancas de TCC do curso de Especialização em Mídias na educação, realizado pelo Instituto UFC Virtual, dos quais concluiu-se a orientação de 04 trabalhos que discutiam Inclusão Digital, Informática Educativa e TV escola. Nesta especialização também participou-se de 06 bancas examinadoras, com trabalhos de professores das escolas públicas cearenses.

Foi assim, sentindo-se motivada a atuar no Ensino Superior, que, prestou-se concurso para o Curso de Pedagogia do Campus de Arraias, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), com início das atividades docentes em 04/2010, assumindo as disciplinas Educação e Movimentos Sociais, Educação não escolar e Seminário de Pesquisa.

Ao chegar no Campus de Arraias da UFT, percebeu-se o crescimento da estrutura física, quantidade de cursos, professores e alunos. Antes tinham os cursos de Pedagogia, Licenciatura em Matemática e Biologia pela Universidade Aberta do Brasil- UAB, hoje¹ temos Educação do Campo- Licenciatura Artes e Música, Administração Pública pela UAB,

¹ Fonte: http://ww1.uft.edu.br/index.php/arraias?tag_list_language_filter=&types%5B0%5D=1, acesso em 06.11.2016.

Licenciatura em Matemática EaD/UAB, Turismo Patrimonial e Socioambiental e Direito. Além disso, tem-se cursos de especialização e a Pós-graduação *Stricto Sensu voltada* para o Aprimoramento da Formação Profissional de Professores da Educação Básica- Profmat.

Ao longo de cinco anos, com a “ida” para Arraias e o “distanciamento” do Laboratório de Pesquisas Multimeios, ocorreram outras experiências profissionais como docente do Curso de Pedagogia do Campus de Arraias da UFT, das quais destacam-se algumas que tiveram contribuição direta para a elaboração deste projeto de tese.

Ministrou-se 20 disciplinas entre 2010.1 a 2015.1 (Educação e Movimentos Sociais, Educação não-escolar, Seminários de Pesquisa, Educação e Tecnologias, dentre outras) no curso regular e nas 02 turmas de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores- PARFOR.

No mês 11/ 2010 participou-se da equipe organizadora da VII Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia, tendo como discussão “Teoria e prática no contexto da Educação: desafios contemporâneos”. O evento foi uma oportunidade de diálogo entre professores/ alunos/ comunidade sobre temas pertinentes na Educação.

Em 01/2011 a palestra com o tema “Ética na Web e Tecnologias Digitais” fez parte das atividades de formação continuada para a equipe técnica do Projeto E- jovem em Fortaleza- CE, revendo amigos do CRP, CRID e MM na coordenação dos trabalhos.

Na VIII Semana acadêmica em 11/2011 ofertou-se o mini- curso “Educomunicação” para os estudantes do campus e professores da rede. Foi uma iniciativa visando aproximação dos participantes com o tema. De certo que eram os estudos iniciais, mas possibilitaram compartilhar o que estava estudando e ter fundamentos para orientar trabalhos nesta área, e que, em diálogo com Viana (2017, p. 925), compreende-se a Educomunicação como conjunto de práticas e reflexões sociais possíveis a partir da relação complexa entre comunicação e educação; e entende-se a Educomunicação também como um conjunto de princípios teórico-metodológicos orientadores para um modelo mais aberto, democrático e participativo da sociedade.

Atuou-se na gestão exercendo o cargo de coordenação eleita por professores e estudantes entre 05/2011 a 04/2013, algo desafiador onde aprendeu-se a lidar com questões administrativas e didático-pedagógicas com estudantes e colegas. Durante o exercício na gestão universitária houve a oportunidade de atuar como professora- tutora no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertado pela UFT em parceria com a União

Nacional dos Dirigentes Municipais- UNDIME e Secretaria Estadual de Educação- SEDUC/TO, pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica.

O curso teve como metodologia a Pesquisa-ação, num trabalho articulado entre professores, tutores e alunos que atuavam na gestão escolar. Como frutos dessa atuação resultou: 01 capítulo “Mediações didático-pedagógicas nos fóruns de discussão” no livro “Coordenação Pedagógica: experiências e desafios na formação continuada a distância” (2012); 03 capítulos “A Formação Continuada: Desafio confiado em que mãos?”, “A importância da formação continuada para enriquecimento da prática docente” e “Formação Contínua de Professores: o Aperfeiçoamento Teórico-Prático Em Produção Textual” no e-book “Pontos e contrapontos: desafios da formação continuada online”(2012); e 01 trabalho completo “A práxis na pesquisa de cunho interventivo: reflexões sobre a formação continuada em um curso de pós-graduação via MOODLE” (2012) no IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância- ESUD.

Neste curso de Especialização em Coordenação Pedagógica participou- se de 09 bancas de TCC envolvendo trabalhos de Arraias- TO e região, tendo como objetos de investigação suas práticas na gestão escolar com os temas planejamento, indisciplina, *bullying*, uso de tecnologias na educação infantil e oficinas pedagógicas. Foi uma experiência recobrou algumas questões iniciadas no Laboratório de Pesquisas Multimeios, principalmente as que estavam em torno da EaD e da Formação de Professores.

Os primeiros projetos desenvolvidos tiveram como títulos “Cultura Digital e Educomunicação: estudo sobre a formação universitária na UFT- Campus de Arraias” (pesquisa) e “Formação na perspectiva da Cultura Digital e Educomunicação” (extensão), no período compreendido entre 01/2012 até 12/2014, ambos apoiados pelo Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Estes projetos tiveram vários frutos. Junto a 02 orientandos de TCC elaborou- se 01 capítulo de livro no caderno de atividades “Saberes e fazeres docentes: práticas pedagógicas do Adobe à Internet” (2013), produzidos com recursos do PRODOCÊNCIA/ CAPES. Os TCC destes orientandos refletiram a elaboração do caderno e a prática numa Atividade Integrante para alunos do Curso de Pedagogia.

Em 2013 integrou- se a comissão de elaboração do Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Educação do Campo, como possibilidade de expansão concreta do campus

e trabalho voltado para a formação de professores de artes visuais e música.

Junto aos trabalhos de pesquisa e extensão ocorreram mais 09 orientações de TCC com as temáticas: Cultura Digital (dos docentes e estudantes da UFT e nas escolas públicas), Mídias na Educação, TDIC e Educação, MOODLE, Objetos Educacionais. Pelo olhar dos orientandos e estudantes também entrelaçaram-se análises, formando um caleidoscópio de interesses em novas pesquisas e projetos.

Antes de sair para o estudo de doutoramento, o projeto de pesquisa “Informática Educativa e Web 2.0” contava com 02 bolsistas do Programa Bolsa Permanência. Eles, junto a turma da disciplina “Educação e Tecnologias”, estimularam ao delineamento inicial do objeto de pesquisa deste projeto.

Foi ao longo destas experiências em Arraias que, aos poucos, percebeu-se que algumas mudanças vinham acontecendo, pois, a cada semestre letivo, ingressavam estudantes com mais relações com as IDIh. Sobre que IDIh os discentes utilizavam, percebia os Computadores (portáteis, nas *lan houses*, em casa, na instituição), Tablets (ainda poucos), mas era unânime o uso do *smartphone*, chamado por eles de Celular.

Notava-se que o uso tradicional das tecnologias considerando uma perspectiva passiva de comunicação e educação não atraía mais a atenção dos alunos nem durante as aulas, nem nos momentos de apresentação de trabalhos e usos pontuais por alguns docentes e alunos nos provocavam a pensar se poderia existir uma interlocução (metodológico-reflexivas e abordagens teóricas) para ir além do proibir ou permitir as IDIh nas salas de aula

Com as IDIh os discentes acessavam² a Internet e: faziam pesquisas (Google acadêmico, Scielo, Scribd e outras); se conectavam às redes sociais (WhatsApp, Facebook,, Youtube, Instagram, Twitter e outras); utilizavam aplicativos para edição de imagens (Retrica, Phixr e Pomelo); jogavam; ouviam músicas (Tunein e compartilham arquivos), acessavam blogs com informações locais (Dinomar Miranda e A1notícias).

No campus de Arraias os discentes acessavam as redes *WiFi* institucionais com *login* de e-mail e senha. Alguns discentes apontavam que o aprendizado em relação às IDIh acontecia ao longo da vivência nos cursos, e, esta Cultura Digital, é algo que estes sujeitos já estão e vão portar para suas vidas, podendo fortalecer as possibilidades de prosseguimento nas suas formações.

Com a responsabilidade de formar estes futuros professores, nós, professores

² A cultura do acesso ainda é presente em 2019. Há necessidade de fomentar canais hipermodais de produção de conteúdo sobre Arraias com apoio nas IDIh.

universitários, deve-se fundamentar também nossos saberes e fazeres com base na construção do conhecimento desses sujeitos de forma questionadora e crítica, visando a cidadania. Durante aulas teóricas, na realização de oficinas práticas de produção de imagem, percursos musicais e vídeo educativo, inspirava e era inspirada por novas leituras e reflexões, pensando propostas metodológicas educacionais. Esse interesse em estudos sobre Educomunicação motivou a voltar para o Laboratório de Pesquisas Multimeios em agosto/2015, após ser aprovada no processo de seleção para a turma de doutorado.

Essas relações entre passado (remoto/ próximo), presente (incerto) e futuro (utópico) inter cruzaram o desafio de pesquisa em seu processo de atualização e complexificação. Num projeto de extensão, que permitiu repensar os questionamentos iniciais desde o projeto de tese, trouxe modificações no projeto original submetido à seleção de doutorado e tornou algo fluido e necessário na elaboração do conhecimento, bem como a realimentação com outras questões que vieram a tona ao passo que estabeleceram reflexões a partir da vivência teórica- práticas no CRID.

A imersão em outra realidade educativa e a convivência com outros sujeitos acadêmicos e de comunidades campesinas foram também elementos cruciais que delimitaram o campo deste estudo doutoral.

Importante ressaltar que, concomitantemente ao momento em que se propôs este projeto de tese, o Brasil passou (e passa) por uma crise político-econômica por conta dos compromissos que o Governo vem assumindo diante do Capitalismo, aumentando abismos de desigualdade no país. Ter clareza disso fortalece algumas concepções em torno do ser pesquisadora e a importância do engajamento com bandeiras de lutas possíveis.

Estas considerações dão ênfase ao quanto importante é pensar a educação nesse contexto³ conturbado na sociedade brasileira no qual esta tese foi elaborada que vão desde *impeachment* presidencial de um governo com representação dos povos e classes que foram invisibilizados historicamente, à eleição de um governo apoiado por setores que refletem a atual elite econômica brasileira representados pela bancada BBB⁴ e sua necessidade voraz de lucro.

É difícil ficar alheia a tantas adversidades, mas, é importante dar visibilidade a

³ Betinho propõe necessária e constante análise de conjuntura, necessária à Teoria da Complexidade.

⁴ O termo “BBB” identifica uma articulação de ameaça aos direitos humanos e das minorias no país pelas bancadas: armamentista (“da bala”), ruralista (“do boi”) e evangélica (“da bíblia”) no Congresso Nacional brasileiro. Disponível em https://www.huffpostbrasil.com/2015/04/20/10-motivos-para-temer-a-bancada-bbb-biblia-boi-e-bala-do-co_a_21675893/, acesso em 17.02.2019

elementos que auxiliaram na realização do trabalho de pesquisa, como afastamento das atividades docentes por 36 meses autorizado pelo colegiado do curso de Pedagogia e nas demais instâncias da UFT, bem como algumas parcelas de bolsa de extensão do CNPq para exercer a função de Coordenadora de uma das ações do CRID que viabilizou o desenvolvimento de concepção de WebTV e WebRádio no projeto. O contexto, o desafio e o apoio provocaram novas reflexões e mediações entre a metodologia de ensino e pesquisa Sequência Fedathi, desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisas Multimeios, com a Educomunicação enquanto base epistemológica das ações no seio da Formação acadêmica pautada na Pesquisa- ação.

Na década de 1990 o pesquisador e matemático Borges Neto formalizou a Sequência Fedathi que, desde então, é desenvolvida por professores e estudantes pesquisadores a partir do Laboratório de Pesquisa Multimeios em seus artigos científicos publicados em livros (BORGES NETO, 2013; 2017a; 2017b; 2018), periódicos e anais de eventos, monografias, dissertações e teses.

A Sequência Fedathi enfoca a ação docente que é permeada de situações didáticas, mediadas por princípios e fundamentos, que valorizam o planejamento e a mediação didático-pedagógica do professor como elementos orientadores das atividades, pensadas a partir de situações problemas assentes em quatro fases: Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova.

Levantar discussões para identificar que tipos de conhecimento os participantes possuem sobre o objetivo de ensino são pressupostos ao lançamento de uma situação problema, que ocorre na Tomada de posição.

A Maturação é o momento no qual o aluno vai analisar e refletir sobre a situação problema, evocando raciocínio, criatividade e expressão. A busca de um caminho de resolução se desenvolve na fase da Solução, na qual o aluno, ou seus agrupamentos, apresentam suas sistematizações.

Nestas etapas o professor fica atento aos sujeitos, duplas e grupos menores, acompanhando como e se deve intervir, ou não, ao longo das maturações e nas soluções. Na Sequência Fedathi a apreciação e validação dos aprendizados e das respostas ocorre na Prova, correspondendo ao momento de chegada aos objetivos propostos com a solução mais adequada que, mediante avaliação dos envolvidos na atividade didática, pode não

necessariamente ser a do docente, mas dos próprios alunos. Ao longo do texto a Sequência Fedathi é retomada e ressignificada a partir do contexto e dos achados da pesquisa.

No campo da Educomunicação, termo cunhado na América Latina a partir de Mario Kaplún e Paulo Freire, considera-se um ecossistema comunicativo como produto da práxis e produção para a formação e a gestão (GOMEZ, 2015, p. 38). Não desconsidera a *media education*, campo estudado em todos os continentes, e tem como objeto a educação *com, para e através dos media*. A Educomunicação partiria, pois, de elementos filosófico-pragmáticos, para pensar: contextos em que ocorrem os processos educativos; as relações educativas, comunicativas e midiáticas entre educandos e educadores; bem como metodologias pertinentes, no que observa-se a relevância da Sequência Fedathi.

Destarte, a provocação é pensar na natureza comunicativa da educação e da educação como um ato comunicativo, num *modus educunicandi*⁵ (processual, midiático e em rede), que constitui o entorno educacional difuso (composto de uma mescla de linguagens, letramentos e saberes que circulam por IDIh, densa e intrinsecamente interconectados) e descentrado (em escolas e nos livros que a vários séculos organizam o sistema educacional, mas também na *web* com sua virtualidade educativa...) em que se está imerso. Esta questão está diretamente relacionada à inter-relação entre Sequência Fedathi e Educomunicação, sobre o que elas são em essência e como podem ser ressignificadas sob o prisma da Formação Acadêmica.

No intercâmbio com os bolsistas do Laboratório de Pesquisas Multimeios, que exerciam a função de bolsistas formadores das pessoas das comunidades (que atuavam como gestores do CRID de sua localidade), se estabeleceram as mediações nas vivências e convivências, o que consistiu no alicerce para esta pesquisa. Na busca de entender isso foram demandados diversos olhares, perspectivas e planos em sua feitura. As vivências, em articulação com os estudos teóricos nas disciplinas doutorais, orientações e convivência no Laboratório de Pesquisas Multimeios, forneceram elementos que permitiram delinear um possível objeto de pesquisa.

Essa aproximação com os bolsistas na elaboração, adaptação, aplicação e reflexão tendo por base as formações nas comunidades campesinas aos moldes da Sequência Fedathi (BORGES NETO, SANTANA, 2001; CARDOSO, 2015; TORRES, 2014; E SANTANA, 2008) fortaleceu o compartilhamento da utopia de aprendermos juntos, desenvolvendo

⁵ Inspirado nos termos "Modus Comunicandi" e o "Modus Educandi" em Paulo Freire (LAURITI, 2016).

articulação teórico-prática e abertura para a mudança e a transformação com base em nossas racionalidades, transformações e experiências, expressas nos planejamentos, reflexões, análises e proposituras, o que aos poucos tornou este projeto um advento do que considera-se a práxis fedathiana.

Os desafios diante das incertezas e das potencialidades do trabalho docente envolvendo ensino, pesquisa e extensão ao longo da execução do CRID deram motivações a prosseguir com a proposta tendo por **problemática**: articular a sensibilização formadores⁶ e gestores⁷ do projeto em relação à fotografia, rádio, vídeos e texto nos formatos digitais produzidos e divulgados com a IDIh *smartphone* e dispostas nas redes sociais e de compartilhamento de mídias (*media sharing*); fomentar a educação pela formação entre pares, utilizando a Sequência Fedathi; acessar, criar, compartilhar e criticar as produções midiáticas em rede dos bolsistas formadores e gestores, com uso de *softwares livres*; e incentivar e acompanhar o planejamento colaborativo para as oficinas formativas internas (entre o grupo de formadores) e suas ressonâncias nas comunidades que vivem⁸ no campo, onde o CRID foi implantado.

Este contexto permite levantar três **inquietações de pesquisa**:

- O que foi o CRID para bolsistas- pesquisadores do projeto?
- Como a Sequência Fedathi foi vivenciada?
- O que o ecossistema educacional do CRID influenciou na práxis fedathiana dos sujeitos da pesquisa?

O **objeto de estudo** é, portanto o CRID, um macro-tema capaz de dar sustentação e se entrecruzar pelos demais temas de interesse de pesquisa, a Sequência Fedathi e a Educomunicação.

Partindo destas interrogações pode-se delimitar **o problema desta pesquisa** numa pergunta de base, a de investigar qual a contribuição da Sequência Fedathi para uma práxis fedathiana pautada nos ciclos formativos em ecossistemas educacionais?

⁶ Nomenclatura de auto- referência utilizada habitualmente pelos bolsistas do projeto.

⁷ Pessoas das comunidades rurais assentadas que participam das formações e atuam na gestão técnico-educativa do CRID em seus assentamentos.

⁸ “Viver... Sobreviver...quase vida...quase morte” é uma expressão que uso pelo incomodo que a palavra sobreviver me causa. Inspira-se na mística que envolve a morte da cachorrinha Baleia, na obra *Vidas secas* (1938) de Graciliano Ramos.

Como **objetivo geral** de estudo, a intenção foi:

- Compreender a práxis fedathiana situada no ecossistema educacional engendrado ao longo dos processos formativos, destacando quais as contribuições deste percurso para a formação dos bolsistas- pesquisadores, à luz da Sequência Fedathi.

Os **objetivos específicos** são articulados com os seguintes propósitos:

- Analisar as contribuições das práticas e reflexões realizadas no contexto da pesquisa para a formação dos bolsistas;
- Identificar a abordagem comunicativa, pedagógica, didática, curricular, e metodológica no ecossistema educacional do CRID à luz da práxis fedathiana;
- Destacar os ciclos formativos como proposta educacional fundamentada na práxis fedathiana dos sujeitos e suas concepções subjacentes.

Nestes termos, esta pesquisa **justifica-se** a partir da vivência/convivência com os sujeitos do CRID, que desencadeou um processo de identificação com a proposta e os desafios da formação acadêmica na atualidade, percebendo a relevância de experiências formativas na perspectiva da Educação, num projeto que integra ensino (com metodologia que integra ensino e pesquisa), pesquisa (provocando reflexões e inovações num campo científico de elementos e tessitura complexos) e extensão (visando a transformação pedagógica entre conhecimentos).

Para tanto, adotou-se uma abordagem multirreferencial, por considerar que, para o desenvolvimento metodológico do estudo, pautar-se na teoria *da* e *na* bricolagem daria um repertório mais amplo de entendimento e ao mesmo tempo profundidade para a definição e tratamento do objeto de pesquisa.

Importante considerar a transição entre mundo moderno e pós-moderno enquanto panorama onde ocorrem as transformações nos indivíduos e na sociedade, bem como na relação entre estes, considerando ainda díades local/ global, eu/ cosmos, vida/ morte, perene/ efêmero, entre outras, como a chave e a porta, não mais como opostas, mas partes de um processo e que é mister atentar para as relações, as redes, as conexões, sem perder de vista as peculiaridades, o que torna a Pós- modernidade uma discussão imprescindível.

Nesse movimento de articulação entre chave e porta, mencionada no início desta introdução, a Teoria da Complexidade pode ser entendida como o rumor do movimento de abertura que ressoa entre as duas, diferentes e não excludentes uma da outra, buscando

sintonia e sentido dialético e dialógico, capaz de ativar nossa força cognitiva, nossa intencionalidade pedagógica e nossa persistência epistemológica como movimento propulsor a uma educação contemporânea.

A Multirreferencialidade, por conta de seu material flexível e reflexivo é forjada em práxis educativas, confirmando-se como chave necessária aos nossos tempos, percebida em sua essência como um aparato artesanal capaz de abrir, além da porta da educação, as janelas da sensibilidade, portais de entendimento e cadeados dos afetos nos processos formativos.

Uma postura necessária ao fazer pesquisa, se considerarmos o contexto ora apresentado, é a Bricolagem, seja metodológica, bem como conceitual, por darem visibilidade ao que, geralmente fica oculto ou implícito nas pesquisas que é fruto da artesanaria intelectual expressa na possibilidade de articular e descrever as dimensões da improvisação, intuição e astúcia desenvolvidas no trabalho.

O que se espera com a pesquisa é que se encaminhe para uma proposta de ciclos formativos no campo da Educomunicação, considerando o CRID enquanto referência praxiológica fedathiana, possa contribuir para a formação na contemporaneidade.

De certo modo, soa como “um canto de sereia” a possibilidade de transformar realidades educacionais a partir de problemas identificados em conjunto, mas a eficiência da pesquisa-ação pode ser obtida se esta é abraçada pelo envolvidos na pesquisa na identificação e resolução de uma dada situação problema com a qual os sujeitos, em diálogo, se confrontam, numa busca de diálogo com a Sequência Fedathi.

Thiolent (2009), ao apontar aspectos científico- metodológicos da pesquisa-ação nos diz que seus fundamentos científicos consideram que este tipo de pesquisa dá aos sujeitos pesquisadores, ou grupos de sujeitos, “os meios de se tornarem capazes de responder com mais eficiência aos problemas da situação, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 2009, p. 10).

Dados estes desdobramentos apresenta-se a metodologia de pesquisa que definiu-se Pesquisa-ação, tem por fundamento Barbier (2004, p.17), o qual nos traz uma definição de que: “Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações”.

Neste sentido será descrito no capítulo seguinte o percurso metodológico com

base nos fundamentos teóricos, de abordagem e implicações para se descrever as técnicas utilizadas para coleta e análise de dados.

2 BASES EPISTEMOLÓGICAS

“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos [...]”.

Tecendo a manhã- João Cabral de Melo Neto

Esta etapa do estudo da tese foi elaborada buscando explorar o entendimento sobre Pós-modernidade, Teoria da Complexidade, Multirreferencialidade e Bricolagem com alguns de seus fundamentos e desdobramentos, de tal modo que fique mais explicitado a abertura de rumo epistêmico, intencionado à abertura educacional a partir da produção de sentidos e significados a serem desenvolvidas em consonância com os próximos capítulos.

2.1 Pós- modernidade

O pós-modernismo, atrelado às condições mutáveis das formas de produção do conhecimento e de tecnologia estão produzindo diferentes formas de organização social que desestruturam hábitos consolidados, limites determinados e práticas da modernidade (MARTINS, 1998).

Para caracterizarmos a transição entre modernidade e pós-modernidade consideram-se os efeitos que a globalização, a acumulação do capital, causadas neste percurso pelo desenvolvimento no setor das telecomunicações e, uma crítica ao primado da tecnologia da informação (VATTIMO, 1987, p. 15).

A expansão marítima europeia também é tida como um dos principais fatos que impulsionaram a revolução tecnológica de informação. As relações entre Estado, Economia, Sociedade e Cultura foram profundamente marcadas por mudanças, com o entendimento inicial sobre a globalização, antes entendida sob uma “face aceitável” de intercâmbio entre culturas. A visão orientada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) restringe a globalização ao capitalismo neoliberal, produzido nas relações: comerciais e transações financeiras; movimento de capital e investimento; migração e movimento de pessoas; e também de disseminação do conhecimento.

Junto ao entendimento de que a globalização sofreu alterações basilares o

Capitalismo também vem sendo responsável pela acentuação das desigualdades nos modos de desenvolvimento, evidenciadas por seus impactos mais perceptíveis:

- Maior flexibilidade na gestão;
- Descentralização e ligação em rede entre si e com outras empresas;
- Fortalecimento do capital em relação ao trabalho;
- Individuação e diversificação das relações de trabalho;
- Incorporação do trabalho remunerado de mulheres, de forma discriminatória;
- Estado desregulando mercados (por seleção) e destruindo a Previdência;
- Grande concorrência econômica, em contexto de diferentes cenários geográficos e culturais para acumular e gestão de capital (CASTELLS, 1999, p. 21-22).

Uma Globalização que integra e fragmenta, nos faz perceber não só o indivíduo, mas o coletivo (povo, classe, grupo, minoria, maioria, opinião pública), nos processos de ruptura com modos de ser, sentir, agir, pensar e sonhar, buscando estabelecer interpretações do presente, releituras do passado e imaginação do futuro numa sociedade capitalista, algo tão complexo que metáforas podem fazer algum sentido na busca de respostas.

2.1.1 Algumas metáforas

Aldeia global, Fábrica global, Nave espacial e Nova Babel são algumas formas de entender as visões de mundo na contemporaneidade a partir de Ianni (1995).

A primeira caracteriza-se por enfatizar a comunicação, a informação e a confabulação aberta pela eletrônica que abalam os quadros de referência e transformam as bases sociais e imaginárias de nosso tempo. Na Aldeia global há uma consciência de triunfos e mutilações de uns e outros por meio da técnica que mediam e mundializam a cultura em suas formas de informação, entretenimento e ideias (produzidas, comercializadas e consumidas) empacotadas e vendidas como mercadorias.

A Aldeia global, onde tudo se articula em um vasto e todo moderno, modernizante e modernizado pela comunicação, prolifera e generaliza meios e articula teias multimídias que alcançam todo o mundo. A cultura de massa, predominante nesta aldeia, perpassa signos e símbolos, linguagens e significados dos modos de pensar, imaginar, sentir e agir no mundo (IANNI, 1995, p. 119).

Inventada ludicamente em desenhos, tessituras, cores, sons e movimentos na cultura de massa, esta noção de Aldeia Global nos ajuda a identificar a mediatização que perpassa injunções, divergências, composições e competições conforme o mercado, num

clima de disputa, sensíveis às exigências de grupos antagônicos, numa espécie de jogo dos conflitos e das acomodações na onda de integração e fragmentação inseridas, no âmbito das diversidades e desigualdades, onde tudo se tecnifica e pode ser mercantilizado, produzido e consumido como mercadoria (IANNI, 1995, p. 125-127).

A Fábrica global traz luz para o entendimento sobre as transformações qualitativas e quantitativas do capital, a tecnologia, a força de trabalho, a organização social e técnica do trabalho (divisão internacional do trabalho social e produção/ reprodução do capital) desterritorializam e reterritorializam coisas, gentes e ideias em meio ao redimensionamento de espaços e tempos na economia global (internacional/ multinacional). Ainda nessa Fábrica global se percebem a dissolução de fronteiras, a agilidade dos mercados e a generalização do consumo expressos em publicidade, mídias (impressas e eletrônicas), da indústria cultural, de jornais, revistas, livros, programas de rádio, emissões de televisão, videocliques e outros meios de comunicação e informação.

A Nave espacial é outra metáfora que nos coloca diante de uma dimensão pessimista embutida na utopia-nostalgia obscura da modernidade, pois, na mesma nave, em que há uma dinâmica que ajuda no criar e recriar contínuo, também há no mesmo cenário, o desaparecimento do criado e recriado. Para o autor isto é perceptível na racionalidade instrumental expressas nas relações direito e contabilidade, lógica formal e calculabilidade, além da racionalidade produtiva, pois os fins e valores constituídos no âmbito do mercado, reforçam a ideia da sociedade como espaço de trocas, que sugere viagem e travessia, lugar e duração, o conhecido e o incógnito, o destinado e o transviado, a aventura e a desventura, típicas de uma Nave espacial, onde o indivíduo é subalterno, ou como na explicação de Horkheimer (1976) onde “a máquina expeliu o maquinista”.

Na metáfora da Nave espacial está contida na noção de “Torre de Babel”. Nesta torre o indivíduo (singular e coletivo) possui dificuldade para se compreender extraviado, em declínio, ameaçado e sujeitos à dissolução. O idioma inglês é percebido como vulgata da globalização e expressão do imperialismo linguístico, presentes no computador, o Prometeu eletrônico.

Na Babel de Ianni (1995) flutua pelo tempo e pelo espaço, ao acaso de imaginação, povoando inquietações de muitos enquanto a utopia da emancipação é punida com a globalização e suas funções tecnocrática, instrumental, mercantil e consumista. A questão da utopia fica clarificada ao entendê-la como necessária ao imaginar o futuro, bem

como a nostalgia pode ser necessária à imaginação do passado. Em ambos os casos fica patente o desconforto e o protesto com o presente, ou estranhamento em face da realidade (IANNI, 1995, p. 25).

Concorda-se que há uma constante sensação de tudo é presente presentificado, em lugares sem raízes e composto de fatos sem histórias e sem memórias, com técnicas que se combinam para constituir um sistema universal, integrando meios de comunicação, cultura de massa e indústria cultural, onde, aos poucos, o indivíduo e suas organizações buscam se ver, se imaginar ou se traduzir, na reificação da ilusão de universalização dos mercados e suas mercadorias, do capital e da cidadania, mas que, na verdade é registro, seleção, interpretação, difusão (e edição) do que vai pelo mundo, pela mídia (IANNI, 1995, p. 131-132; 136).

Estas metáforas ajudam a identificar marcas pós- modernas em nosso modo de viver na atualidade, marcado por tecnologias e mídias, mas considera-se necessário denotar sua possível “presença” em outras demarcações.

2.1.2 Demarcações possíveis?

Faz- se uma alusão de que, o ato fundamental, considerado “o marco” do pós-modernismo, ser relativo a um fato arquitetônico datado em 1972. Às 15h32m de 15 de julho, quando Pruitt-Igoe foi demolido, com e o evento gravado, editado em oito minutos e, posteriormente, incluído no filme⁹ *Koyaanisqatsi*, de Godfrey Reggio Foi a expressão midiática do “tudo o que é sólido desmancha no ar”¹⁰ de Karl Marx concretizando- se.

Outro fato que pode remeter à transição entre modernidade e pós-modernidade foi a queda do muro de Berlim, em 1989. Questão problematizada em “Adeus, Lênin”, nos provocando a pensar elementos de transição/ transitoriedade e perenidade/ efemeridade entre o que já foi e não é mais, partindo de uma história familiar, permeada por fatos históricos transplantados/ forjados.

Mais um fato a ser considerado é que antes de tudo isso, em 1966, no Brasil, o artista Hélio Oiticica irrompia com a concepção contemplativa de arte ao criar uma obra que fosse construtivamente completada pela intervenção do público, o Parangolé (SILVA, 2002, p. 117; 187).

Manifestação de um possível fim da ruptura entre as artes, incluso no movimento, no ato da dança, com alguém que veste o Parangolé, com o fazer “antiarte por excelência”.

⁹ Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=nq_SpRBXRmE>, acesso em 22.nov.2018.

¹⁰ A aventura da modernidade de Marshall Berman (1982, p. 85- 124) segue essa tônica.

Um tipo de artefato que se aparenta como capa, canga, bandeira, estandarte, tenda, rede, manta, articulado aos seus suportes materiais (tecido, pano, borracha, tinta, papel, vidro, cola, plástico, corda, esteira) com peculiares tonalidades, colorimétrica, formatos, texturas, grafismos, revelando ao expectador (que não o veste), quem é o dançarino (que revela também a si mesmo) (CÍCERO, 1993).

Com Hélio Oiticica houve

[...] “uma vontade construtiva geral” [...] a primeira característica da arte brasileira de vanguarda. [...]. O Brasil se concebe como o verdadeiro crisol em que os dados naturais ou artificiais, raciais ou culturais se mediatizam, fundem e refundem criativamente. Nessa experiência, que nos impele a ser o “país do futuro”, segundo a famosa expressão de Stefan Zweig, se encontra nossa paradoxal distinção, isto é, nossa força. (CÍCERO, 1993)

Concordando com Cícero (1993), o mérito de Hélio Oiticica, dentre tantos, é o de nos provocar a pensar em “transformar o que há de imediato na vivência cotidiana em não imediato” e “eliminar toda relação de representação e conceituação que porventura haja carregado em si a arte” desde o Brasil.

O que percebe-se a partir destas considerações sobre arte, buscando uma perspectiva pós-moderna, é que não caberia mais a explicação de mundo a partir de dualidades (arte/ expectador), mas seriam necessárias outras formas de pensar a realidade e a utopia, num convite- vida de ser parte de elaboração da prosa (o que fazemos por obrigação) e a poesia (que nos faz florescer, amar, comunicar).

No que concerne ao pensamento de Lyotard (1993) sobre estes aspectos, o saber e a cultura passaram por mudanças, (seja no entendimento do contexto enquanto pós-industrial ou como pós-moderno) e a performance daria condição aos sujeitos de se sair bem nos processos que envolvem produção de conhecimento e saber.

Por rejeitar as grandes narrativas, metanarrativas, filosofias metafísicas e qualquer outra forma de pensamento totalizante pelas relações entre tempo e espaço, pela constituição de identidades de si e nas coletividades, a pós-modernidade é perceptível, segundo Lyotard (1993).

As nuvens de elementos de linguagem, legitimadas na pós-modernidade, são apontadas por Lyotard (1993) como uma das causas do fim das metanarrativas com jogos linguísticos que são analisados sob três aspectos:

1- “[...] suas regras não possuem sua legitimação nelas mesmas, mas constituem objeto de um contrato explícito ou não entre os jogadores (o que não quer dizer todavia que estes as inventem)”; 2- “[...] na ausência de regras não existe jogo, que uma modificação, por mínima que seja, de uma regra, modifica a natureza do jogo, e que um lance ou um enunciado que não satisfaça as regras, não pertence ao jogo definido por elas”; 3- “[...] todo enunciado deve ser considerado como um ‘lance’ feito num jogo” (LYOTARD, 1993, p. 17).

Harvey (2008), porém, alerta para a possibilidade de bastar apenas ao indivíduo entender o caráter fragmentário, efêmero e caótico da pós-modernidade, bem como a retórica para dominar as intervenções, a autoridade e a autonomia sobre o saber e o conhecimento. O autor aponta que, se há algum tipo de relação entre as práticas estéticas e culturais com as experiências que mudam entre tempo e espaço, na intermediação entre o Ser e o Vir-a-Ser enquanto experiência humana, isso deve ser entendido de forma mais ampla e crítica. (p. 294)

A tese de Harvey (2008) é de que houve sim uma “profunda mudança na estrutura do sentimento” e que isso se expressou a partir dos anos 1960 e se tornou hegemônica nos anos 1970 nas mudanças estilísticas relacionadas ao consumo de massa presentes na moda, na *pop* arte e nas mídias e modos de vida urbanamente “gentrificadas”, “happennificadas” e dispersas.

Como exemplo de arte pós-moderna, Harvey recorre à Cindy Sherman, uma artista que nos provoca a várias interrogações em meio à plasticidade de suas fotografias: ela representa papéis? Ela representa a si mesma? Ela deseja ser o que representa? Com a ideia de que a artista representa “retratos da mesma mulher com aparências diferentes” Harvey (2008, p. 18-20) nos aponta para uma questão crucial, o posicionamento auto-referencial dos autores diante de si mesmos como sujeitos.

Outra transição relevante parte de uma lógica individualista para tribalismos, abordada por Maffesoli (1987). As tribos planetárias estariam no cerne da mudança de uma *organização da sociedade* para uma *organicidade da socialidade*. Nesta tônica, o Indivíduo, com identidade fechada e função na sociedade moderna, também modificou-se na sociedade pós-moderna, passando a ser uma pessoa com um papel, considerando efemeridades, hedonismo ou os cinismos na convivência com os outros.

A partir de Maffesoli (1987) também pode-se refletir sobre outras concepções de agregação humana, assim como a construção do indivíduo e do sujeito para dar mais clareza ao que hoje é retomado por tribalismo, que se caracteriza por compartilhamento de sentimentos em comum, de forma gregária e empática, numa “ética da estética”, que consiste no que é compartilhado com os outros numa dada *ethos*, numa dada maneira de ser,

considerando um modo de existência, que ajuda a nos organizarmos dentro da socialidade (LEMOS, 2008, p.86).

Percebe-se que o contexto que ora busca-se apresentar está pautado nas relações e no movimento entre sujeito e comunidade, bem como as relações e disrupções entre estes. Para isso, considera-se importante entender construção do sujeito ao longo da história entre modernidade e pós-modernidade dialogando com Harvey (2008), Hall (1995) e outras referências.

Harvey (1989), a partir de Harbermas (1983) nos aponta que o termo “moderno” foi forjado num dito “projeto de modernidade” que visava desenvolver a ciência objetiva, a moralidade, as leis universais e a arte autônoma, nos termos da própria lógica interna destas. Pessoas trabalhando livremente e criativamente gerariam um acúmulo de conhecimento projetado para a emancipação humana e enriquecimento da vida.

O que o pensamento iluminista fez, segundo Harvey (1989), que concorda com Cassirer (1951), foi abraçar a perspectiva do progresso e da ruptura com a história e a tradição.

Na medida que ele também saudava a criatividade humana, a descoberta científica e a busca da excelência individual em nome do progresso humano, os pensadores iluministas acolheram o turbilhão da mudança e viram a transitoriedade, o fugidio e o fragmentário como condição necessária por meio da qual o projeto modernizador poderia ser realizado (HARVEY, 1989, p. 23).

Esse conceito é chave para entender que a virada entre modernidade e pós-modernidade possui raízes históricas mais profundas, buscando romper com algo estabelecido e que necessita de clareza sobre o que se está deixando para adotar uma nova perspectiva e Harbermas (1983, p. 9) é crítico em relação a estes rumos, por conta

[...] da extravagante expectativa de que as artes e as ciências iriam promover, não somente o controle das forças naturais, como também a compreensão do mundo e do eu, o progresso moral, a justiça das instituições e até a felicidade dos seres humanos.

Não obstante, é necessário retomar que, no Século XX, o que acompanhou-se foi uma busca de emancipação e libertação humana, como base do preceito iluminista, sucumbindo em meio à contradição da morte em campos de concentração, militarismo exacerbado, duas guerras mundiais e ameaça de aniquilação nuclear como expressão da “destruição criativa” da modernidade.

O que Bernstein (1985, p. 5) nos leva a pensar é que a racionalidade proposital-

instrumental não levaria a humanidade à concretude da liberdade universal, mas à concepção de uma “jaula de ferro”¹¹ enquanto metáfora da racionalidade burocrática, da qual não haveria escapatória. Sobre a possibilidade de resistência às estruturas repressivas de uma racionalidade burocrático- técnica, Harvey (1989, p. 50) assevera que Foucault (1972, p. 159) faz eco ao pessimismo Weberiano, de não conseguirmos evitar a “gaiola de ferro”, e esse conceito seria transposto ao corpo enquanto “lugar” que gravaria os registros repressivos.

Um mito que ajudaria a compreender esta dimensão “destrutivamente criativa” seria Dionísio na formação de um mundo temporal da individualização e do vir-a-ser no qual “o único caminho para a afirmação do eu era agir, manifestar a vontade, no turbilhão da criação destrutiva e da destruição criativa, mesmo que o desfecho esteja fadado à tragédia (do desenvolvimento)” (HARVEY, 1989, p. 25-26), mas outros pensamentos sobre a elaboração do conceito de sujeito são pertinentes.

2.1.3 Constituição do sujeito na pós-modernidade

Para Hall (2015, p. 9) as visões de mundo nesse processo de globalização ajudam a entender os processos de surgimento e fragmentação de identidades do indivíduo moderno no processo de deslocamento de estruturas e processos centrais em nossa sociedade, assim como os quadros de referências que davam ao homem moderno uma sensação de ancoragem e estabilidade.

Ao longo da história Hall (2015, p. 10-12) descreve a questão da identidade em processo de descentração e deslocamento do sujeito, perpassando pelo sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

Com o surgimento de uma noção de “indivíduo soberano” entre o humanismo renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, também emergiu o entendimento de quem era o sujeito, principalmente quanto ao seu *status*, na “grande cadeia do ser”, considerando a ordem secular e divina das coisas. O sujeito do Iluminismo era um indivíduo centrado, unificado e capaz de raciocinar, ser consciente e agir a partir de um centro nele mesmo, ou seja, num modo individualista e masculino (HALL, 1995, p. 10-11; 18). Diferentes formas de entender este sujeito foram se elaborando duas vertentes: o sujeito cartesiano resultante da distinção entre substância espacial/ matéria e substância pensante/

¹¹ Isso nos ajuda a pensar a expressão “grade curricular”, utilizada na educação formal para representar o conjunto de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade numa perspectiva também racional- burocrática da seleção de componentes e conteúdos.

mente (Descartes); o “indivíduo soberano”, numa dialética entre ser “sujeito da razão” e “sofrer as consequências desta prática”, uma espécie de “sujeito sujeitoado” (Locke).

O sujeito sociológico é fruto do mundo moderno com respectivos valores, sentidos e símbolos da cultura em que vivem. A partir da perspectiva sociológica, foi possível fomentar uma concepção “mais interativa” da identidade e do “eu”. A “costura” entre o “interior” (mundo pessoal) e o “exterior” (mundo público) deu uma visão de interação entre sujeito e estrutura. O que também ficou perceptível nesta conceituação de sujeito é que ele poderia também viver alguns resquícios do homem cartesiano, ao entender que vivia num constante ajuste, e complementariedade, do “eu” ao sistema social. Para Hall (p.21) isso também dava um sentido de indivíduo isolado, exilado e caracteristicamente alienado, representados no *flâneur* (Walter Benjamin) ou no turista (John Urry). Fruto desta articulação é também a visibilidade das fragmentações das identidades culturais, até então tidas como unificadas e estáveis, para um caráter mais provisório, variável e problemático no processo de identificação (HALL, 1995, p. 11; 21).

O sujeito pós-moderno, para Hall (1995, p. 11), tem uma identidade como “celebração móvel”, ou seja, formada e transformada nas relações e interpelações de representação no sistema cultural em que é inserido. Uma identidade de cunho mais histórico, e menos biológico, que permite ao sujeito perceber identidades contraditórias, pois, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 1990; 1995, p. 12). Deste modo, ficam evidentes as identidades com uma multiplicidade desconcertante, mas também mais complexas e qualificadas.

Como o próprio Hall (1995, p. 17) atenta, que é preciso sair do senso comum do individualismo (cerne da discussão inicial em torno construção da identidade), e considerar a globalização como complexo de processos com forças de mudanças e que a identidade do homem moderno foi, apenas, aos poucos sendo deslocada.

Seja na experiência de um mundo interconectado, seja no distanciamento da “sociedade” sociológica, buscando-se entender como desenvolver a vida ao longo do tempo e do espaço, tomando por base o confronto com uma pintura cubista de Picasso que inspira ao sujeito que ele veja seu próprio rosto, percebendo como se entrecruzam seus fragmentos expostos em superfície e planos partidos de “si mesmo” (GIDENS, 1990, p. 64; HALL, 1995, p. 41). Neste cotejo as escalas temporais e espaciais mantém efeito de reflexão, principalmente por três consequências:

- 1- As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”;
- 2- As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização;
- 3- As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades- híbridas- estão tomando seu lugar (HALL, 1995, p. 40).

Uma característica marcante, neste movimento entre o sujeito e a comunidade, é o retorno ao local como uma das premissas da pós-modernidade, que recupera termos como “espaço” e “território” e remete para um sentimento reforçado de inserção, de compartilhamento emocional (MAFESSOLI, 2004, p. 22).

Uma espécie de livre flutuação, é o caracteriza a relação entre sujeito e comunidades, numa sensação em que persiste na vida social mediada e comercializada as imagens, os estilos e os lugares no mercado global onde o que é “de graça” traz em sua contrapartida a venda dos sujeitos em seus desejos e dados informacionais, rumo à uma “homogeneização cultural”. “Neste cenário global, o econômico e o cultural estão em contato intenso e imediato um com o outro- com cada ‘outro’ (um ‘outro’ que não está mais simplesmente ‘lá fora’, mas também no interior)” (ROBINS, 1991, p. 28-36).

A tecnologia, nestes termos, se confirma enquanto cenário de risco à sanidade da vida humana, por conta de sua mercantilização voraz em forma eletrônica, comunicação e informação, indústria de diversão, transformando “sobreviver em limites” num “viver com desafios”, com emancipação e clareza de que as “verdades” ditadas pelo Estado neoliberal, com sua face mais afável, a globalização, sejam desmascaradas. (DEMO, 2011, p. 49).

Lemos (2008) ressalta que uma das características marcantes da arte pós-moderna pode ser considerada a quebra de fronteiras entre a dita alta cultura e a cultura popular ou massificada. Com o pós-modernismo dos anos 1960 os artistas começaram a descobrir as possibilidades oferecidas pelas ditas “novas tecnologias” a partir da vídeo-arte, da fotografia, dos satélites e dos computadores.

O que se aponta é que a construção do sujeito e do indivíduo perpassaram de forma mais notável pelas artes, percebendo-as enquanto forma de comunicação evidente das transformações em suas diversas formas de expressão e modos de interação com os produtos, bem como os processos produtivos nesse meio tempo entre moderno e pós-moderno em fluxo.

Entre parangolés e retratos auto- referenciais são patentes as relações assimétricas, com ações concebidas (e decididas) num limite de determinismos locais entre o moderno e o

pós-moderno nestes manejos de culturas. Para tanto, deve ser considerada alguma comunidade, como forma de estabelecer ancoragens interpretativas, bem como seus sentidos tensionados e efeitos antecipados, os quais estão fadados a entrar em colapso quando retira-se desses domínios isolados, mesmo quando coerentes com eles, pois “[...] a cultura pós-moderna é esquizoide e não se prende à dimensão histórica do futuro, mas ancora-se no presente, revisitando o passado” (LEMOS, 2008, p. 66-68).

Nas palavras de Eagleton (1987 apud HARVEY, 2008, p. 19)

Talvez haja consenso quanto a dizer que o artefato pós-moderno típico é travesso, auto-ironizador e até esquizoide; e que ele reage à austera autonomia do alto modernismo ao abraçar impudentemente a linguagem do comércio e da mercadoria. Sua relação com a tradição cultural é de pastiche irreverente, e sua falta de profundidade intencional solapa todas as solenidades metafísicas, por vezes através de uma brutal estética da sordidez e do choque.

O tempo linear na história moderna pode ser entendido numa dimensão e o espaço enquanto algo a ser explorado, na pós-modernidade o tempo não esculpe o espaço- tempo e o espaço são comprimidos na relação tempo real- redes telemáticas-desterritorialização/desespacialização. Isso interfere diretamente nas formas de educação também, pois o pós-modernismo não olha mais o passado sob o signo da paródia, mas sob o rótulo do pastiche.

Pois bem, a exemplo do artista, o professor como produtor e mediador de cultura, também se coloca diante das problematizações com os sentimentos e vínculos estéticos, ou, no caso, não exclusivamente pedagógicos, articulados às suas bases de conhecimento e desdobramentos disso em sua atuação profissional na Educação.

Citando Baudelaire, Harvey (2008, p. 29) nos adverte para que se, o fluxo e a mudança, o efêmero e a fragmentação, tornam-se base da vida moderna, os artistas deveriam se posicionar diante destes nos processos produtivos com possíveis reviravoltas envolvidas em escolhas tomadas estrategicamente e considera-se mister este posicionamento também ao professor.

Lemos (2008, p. 87) nos fala sobre a cibercultura enquanto característica de uma sociedade em formação, através de uma conectividade telemática nos mais diversos campos, o que amplia o potencial comunicativo, possibilitando a troca de informações nos mais diferentes formatos, fomentando, dentre tantas possibilidades, as agregações sociais.

Neste contexto, redes de computadores são criadas com diversos intentos, dentre eles os de criar formas de vida e moldá-las, ao passo que também são moldadas por ela. Estas

redes fomentam um sistema de comunicação, pelo qual expressa-se numa linguagem digital universal, a qual busca dar um senso de integração global através da produção e da distribuição de palavras, sons e imagens da nossa cultura, além das possibilidades de personalização ao gosto, identidades e humores dos indivíduos (CASTELLS, 1999).

Castells (1999), em sua reflexão, aponta que o que se pensa, e a forma como isso ocorre, são expressos em nossas habitações, nas relações de trabalho, nos modos de compra e consumo, nos locais e modos de entretenimento, nos meios de transporte, por fim, em todo lado. Antes desta revolução tecnológica de informação dos anos 1990, havia o hábito em ouvir rádio, assistir TV e realizar telefonemas em equipamentos diferentes, não questionando muito as fontes de informação, fornecidas por poucos canais de emissão para tantos telespectadores de forma analógica. Hoje, o desenvolvimento das tecnologias está atrelado às mídias, às redes sociais e às redes de compartilhamento de dados em aparelhos *smartphones* e parece que questionar as fontes continua numa prática distante.

Recuero (2004) compreende as redes como “um grupo de pessoas interconectado” e que “nos proporcionam não só mais um espaço de entretenimento e de comunicação, mas de novas possibilidades”. Estas redes ampliam suas potencialidades enquanto ferramenta pedagógica, despertando na escola e nos diversos espaços educativos a utilização e estruturação das redes sociais, a partir de hipertextos e produções audiovisuais.

As redes sociais, também tecidas por relações sociais, são exemplo para essa afirmação, considerando o conceito defendido por Marteleto (2001, p.72) como “um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados”.

Estas redes sociais possuem como princípio a interconexão de pessoas com os objetivos de: circular informações; formar seus membros; criar laços de solidariedade entre os membros; realizar ações em conjunto de forma coletiva, consciente e organizada (WHITAKER, 1993).

Neste sentido, “[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é [...]” (FREIRE, 1986, p. 47-49). E é partindo deste mote que considera-se essencial abordar esta discussão pensando o sujeito na relação com as tecnologias contemporâneas, as IDIh.

2.1.4 Ser sujeito nas Interfaces Digitais Interativas híbridas (IDIh)

A partir da relevância das redes que formam a capacidade humana de ler a palavra, Gomez (2015, p. 26) pondera a partir da tese freireana contida na “Importância do ato de ler”, a partir de seis princípios necessários para se pronunciar, num exercício dialógico, sendo estes: radicalidade, organização política, cultura do silêncio, metodologia, pronunciamento e relações entre texto e contexto e considera-se pertinente pensar que o ato de ler é necessário para se pronunciar, num exercício dialógico destes princípios freireanos com os 3 níveis de consciência em Paulo Freire.

Faz-se, portanto, opção por utilizar o termo IDIh como alternativa em dar visibilidade e elementos para reflexão sobre a partir das práticas sociais em torno das “TDIC”, por se referir aos *softwares* e aplicativos que alunos e professores podem utilizar nos processos educativos em rede, e percebe-se que as produções audiovisuais em rede também estão coadunadas ao termo IDI e as potencialidades de sua contemporaneidade com o h de Hibridismo.

É necessária uma reflexão sobre a relação entre globalização, com as mudanças tecnológicas e os padrões de consumo e como isso influencia na formação dos sujeitos e duas pesquisas endossam este pensamento, uma mais global e outra sobre a realidade brasileira.

Realizada com mais de 23 mil pessoas em 23 países, entre eles Brasil, México e Chile pela Ericsson no Brasil, que mostrou o impacto dos tais serviços no comportamento e exigências dos consumidores. Os dados apontaram que entre 2001 e 2016, o consumo de mídias *streaming* por IDIh aumentou vertiginosamente. Por exemplo, o *streaming* de vídeo, relacionado ao consumo TV convencional aponta que o quantitativo de entrevistados que assistem à programação tradicional de TV diminuiu de 81% para 73%, comparado a 2013 e 40% dos entrevistados afirmaram que assistem diariamente, em seus celulares, vídeos produzidos por outros usuários (Alvares; Castilho, 2014).

Sobre as IDIh no Brasil, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, entre os anos de 2010 e 2013 houve um acréscimo pequeno de 2,2% no número de televisores nos domicílios brasileiros e depois um decréscimo de 0,5%. Em relação ao número de rádios, houve um ápice de aparelhos em 2011, mas isso seguiu um declínio de 14,2%, até deixarem de ser item de pergunta em 2016. Sobre as unidades de Telefones (Fixos ou Celular) nos domicílios brasileiros percebe-se uma diferença notável em quem tem apenas um dos equipamentos e quem opta por ter os dois, mas o que observa-se é que a migração de

consumo tende para os telefones celulares, expressão máxima de hibridismo. Já os microcomputadores desconectados e conectados tiveram oscilações, atingindo maiores índices em 2013, resultando numa diminuição de 5,5% para os primeiros e 3,6% para os segundos até 2017, como observa-se a seguir:

Tabela 1 - Percentual de Penetração de TV, Telefone Fixo e Celular, Rádio e microcomputadores desconectados e conectados em domicílios brasileiros

-	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Televisão	95,0%	96,9%	97,2%	97,2%	97,1%	97,1%	97,2%	96,7%
Telefone (Fixo ou Celular)	87,9%	89,9%	91,2%	92,5%	93,5%	93,3%	94,6%	94,9%
Celular e telefone fixo	36,1%	36,7%	36,9%	35,8%	34,8%	33,2%	31,6%	29,8%
Rádio	81,4%	83,4%	80,9%	75,7%	72,1%	69,2%	-	-
Microcomputador	38,3%	42,9%	46,4%	48,9%	48,5%	46,2%	45,3%	43,4%
Microcomputador com acesso à Internet	31,9%	36,6%	40,3%	42,4%	42,1%	40,5%	40,1%	38,8%
Total de Domicílios (milhares)	57.324	62.117	63.768	65.130	67.039	68.037	69.318	70.382

Fonte: disponível em <http://www.teleco.com.br/pnad.asp>, acesso em 04.03.2019.

De acordo com os dados de 2016/ 2017 do IBGE (2017),¹² entre os usuários da Internet com 10 anos ou mais de idade, 94,6% se conectaram via celular e há uma tendência da presença massiva de IDIh *smartphone*, computador (63,7%), *tablets* (16,4%), TV Digital (11,3%) e menos de 1% por outro equipamento eletrônico, levando a pensar que mudanças estão ocorrendo no padrão de consumo e produção de conteúdo via comunicação.

Nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2016, constatou-se 97,2% dos domicílios com acesso à Internet e o celular enquanto equipamento mais utilizado nos domicílios, representando 38,6% das residências.

Ainda de acordo com a pesquisa, as motivações para adquirir estas IDIh são, predominantemente “enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de e-mail” (indicada por 95,5% dos usuários da Internet), além de “conversar por chamada de voz ou vídeo” que apresentou o maior aumento, considerando 2016 (73,3%) e 2017 (83,8%).

¹² Dados disponíveis em < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>>, acesso em 06.março.2019.

Percebe-se também que houve uma mudança em relação à conectividade¹³ pois, conta-se com de menos da metade da população conectada à Internet em 2012 (49,2%), para três quartos de pessoas conectadas em 2017, com o percentual de utilização da Internet em 74,9%, sendo que na área urbana, esse percentual de utilização chegou a 80,1% e 41,0% na área rural.

Mas, e o que leva estas pessoas a não estarem conectados? O quadro a seguir demonstra diferenças de padrões de necessidades entre pessoas do campo e da cidade. Enquanto as pessoas do campo justificam o não uso por não possuírem serviços de internet onde residem, as pessoas da cidade alegam falta de interesse em acessar.

Sobre o sentido destes dados, Castells (1999) convida a refletir sobre as revoluções tecnológicas e capacidade de penetrabilidade em nossas vidas, expressa por “sua introdução em todos os domínios da atividade humana, não como fonte exógena de impacto, mas como o tecido em que essa atividade é exercida” (p.50).

Com base nestes elementos, essa necessidade, ou não, de estar na/ em rede (*web*), remete à expressão metafórica do entendimento à uma concepção mais ampla da Internet e comunidade a um patamar planetário, que aos poucos, absorve, promove e inova as formas de acessar, consumir, produzir e analisar as produções audiovisuais por meio e a partir de telefones celulares *smartphones* que se caracterizam cada vez mais como IDIh, demandando outras formas de educação.

2.1.5 A educação na pós-modernidade

Buscando problematizar (não apenas responder) o que move o educar na contemporaneidade, leva-se em conta que Sacristán (1999) promove uma reflexão sobre a racionalidade possível na pós-modernidade, bem como a relação teoria- prática, nos dando também uma noção de quão importante é a comunidade nesse contexto.

A instabilidade causada por mudanças políticas, sociais e culturais, influenciam as funções que a educação tem a cumprir. Para Sacristán (1999), na pós-modernidade (e num certo ceticismo pós-moderno) tem-se “a convicção que realidades e crenças substanciais mudaram e que nada pode ser focado já da mesma e organizada forma de ver e de aspirar ao que acreditávamos ser correto e desejável” (p. 12)

¹³ Dados disponíveis em < <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/11/brasil-supera-marca-de-100-milhoes-de-internautas-diz-ibge.html>> , acesso em 06.fevereiro.2017

Ficar de frente com nossas forças, fundamentos e responsabilidades, após a suspensão de certezas nos instrumentos da modernidade (como a fé nas práticas científicas), reforça ideia de que a comunidade parece ser algo importante no ato educativo pós-modernidade, pois ruíram “a crença e a esperança de que as políticas, os currículos, as instituições e as práticas pedagógicas poderiam colaborar ordenadamente a obter de maneira racional fins seguros de validade indiscutível” (SACRISTÁN, 1999, p. 12).

Articulando o papel social da cultura e da escola, a função do(a) professor(a) no contexto de uma sociedade em transformações, necessita de fortalecimento, e assevera-se que isso pelo reconhecimento de práticas compartilhadas e racionalidades dialogadas entre os diferentes atores educacionais.

De certo que é necessária a participação ativa nas mudanças que se fazem necessárias na educação, teria duas medidas necessárias para superar os desafios de lidar com sujeitos contextualizados e culturas objetivadas, considerando regionalismos e nacionalismos, característicos na cultura escolar que também se expressa no meio acadêmico universitário (ANASTACIOS, 2002; SACRISTÁN, 1999).

De modo concreto, Sacristán (1999) aponta para o conceito de práticas consolidadas, que consideram o caráter social das práticas educativas e da própria realidade vivenciada pelos sujeitos, produzidas nos âmbitos individual e coletivo, promovem mudanças educacionais na descoberta do sentido do existente e o necessário descortinamento do caráter histórico herdado do *habitus* e das instituições, para insurgir nos sujeitos educativos, a consciência de suas ações pelas práticas culturais e envolvidos em causas sociais emancipadoras de todos os demais sujeitos.

As ditas novas práticas educativas (que geram e difundem significados, formando opiniões, preferências, aspirações e comportamentos) trazem um grande desafio ao ensino formal institucionalizado: abordar o estudo dos novos meios de comunicação e suas influências no currículo escolar. Para isso, há que se abrir às novas formas culturais, aos problemas próximos, às novas formas de comunicação.

Sacristán (1999) considera que o programa da modernidade para a educação continua vigente, embora seja necessário revisar o que foi feito com ele. O autor aponta como motivo para essa revisão, o fato de que a escolarização universal está longe de ser realidade para todos, situação que se evidencia pelos altos índices de evasão, fracasso, deterioração cultural e analfabetismo funcional, enquanto marcas patentes das desigualdades sociais e

econômicas que, somam-se às desigualdades educacionais.

Nestes termos, Anastacios (2002) endossa, a partir de Sacristàn (1999) que o Estado passou, ao longo do tempo, a se portar como regulador das trocas entre produtores (professores) e consumidores (alunos), cabendo aos primeiros uma posição mais vulnerável, ao ter que pactuar ou depender dos consumidores sem a proteção do Estado.

Num modelo de educação “menos linear, mais descentralizado, flexível e capaz de se adaptar às individualidades, em que os agentes sociais tomem em suas mãos os seus destinos”, o mercado invoca

[...] duas linhas principais de mudanças: o crescimento do papel dos consumidores, que podem decidir no plano da micropolítica com sua participação na gestão do que é local, ou com a escolha do serviço; no plano da macropolítica, os consumidores ganham poder de determinação da política, retirando-o dos agentes que projetavam as políticas gerais (SACRISTÁN, 1999, p. 239).

Estes são aspectos relevantes que ajudam a se aproximar de uma interpretação mediada pela Teoria da Complexidade.

2.2 Teoria da Complexidade

Na busca de entendimentos ou uma essência sobre a educação na contemporaneidade é necessário descobrir caminhos, isso pelo fato de que

O pós-modernismo compatibilizou-se com a “falta de chão”, porque imagina que essa “essência” não existe, ou, se existe, não está no poder da ciência desvendá-la. Nesse sentido, reconhece a potencialidade fantástica do conhecimento, mas igualmente sem limites (DEMO, 2011, p. 45).

É importante desmistificar o senso comum em torno do termo complexo. Na nossa sociedade dita pós-moderna, o que parece não ter nexos, nem explicação, nem sentido algum é, num primeiro momento estereotipado como complexo. O que percebe-se é uma fuga da necessidade de uma postura científica diante das possibilidades de reflexão mais adensadas em

[...] realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multimensionais, transnacionais, globais, planetários, enfim. Nessa situação tornam-se invisíveis os conjuntos complexos, as inter-relações e retroações entre as partes e o todo, as entidades multidimensionais, os problemas essenciais (MORIN, 2017, P. 13).

Uma ideia central necessária ao pensamento complexo é entender que as noções

de totalidade e conjunto devem ser explícitas, seja na relação direta entre todo-partes, como na díade parte- todos, pois, para Morin (1971)

[...] complexo é, em geral, um conjunto de objetos determinados por caracteres comuns. O complexo equivale, neste sentido, a classe, totalidade, estrutura ou conjunto; a ele se atribui habitualmente um sistema de relações internas que o convertem em um todo fechado e autônomo e que permitem falar de complexo físico, psicológico, sociológico, causal, de sentido etc. (p. 311)

Morin (2000) também concebeu o conhecimento enquanto aventura em espiral por considerar necessário um ponto de partida histórico, mas também ponderar que ele não tem um fim. Esse conhecimento pode ser expresso em círculos concêntricos de descobertas, explicitando que “um princípio simples não tem fim; ela reconduz ao mesmo princípio simples que ela esclareceu em parte” e que “o ponto de retorno não é jamais exatamente o mesmo que o ponto de partida- ele é deslocado, desviado”. (p. 46; 176)

Considerando estas reflexões, aborda-se sobre Ciência na pós-modernidade, a relação entre Teoria da Complexidade e Educação, bem como uma explanação sobre esta relação enquanto fundamento desta pesquisa apontando a Multirreferencialidade como uma abordagem científica possível.

2.2.1 Ciência na pós-modernidade

Os conhecimentos científicos, antes pensados sob a égide das disciplinas separadas e especializadas nas áreas da Física, Biologia e Antropossociológica, ao longo do tempo, tiveram entre si “circulações clandestinas” e, para dar visibilidade a este fato Edgar Morin propôs a Circulação Reflexiva, percebendo como ocorre a recursividade¹⁴ entre as três áreas.

O fazer ciência na pós-modernidade lida com “incapacidades” em seus critérios: falibilidade, instabilidade, e inabilidade em alcançar algo definitivo, lidando com a dualidade entre incompletude e limitações superáveis nas descrições. Para Demo (2011, p. 46), os limites estão em nós, no nosso olhar atual de pesquisadores, não na natureza. Para tanto, é *mister* persistir na constituição de visões, leituras e escritas alternativas, superando as barreiras, encarando-as como movimento instigante necessário à ciência contemporânea.

Para fazer ciência é vital reaprender, não somente a visão clássico-tradicional do aprender, e isso não significa desaprender, mas reorganizar nosso sistema mental para ter uma

¹⁴ Não é o mesmo que continuidade. No pensamento recursivo há saltos, patamares e escalas, o que podemos inferir também a partir da Sequência Fedathi como *Plateau*. (MORIN, 2000, p. 177)

“cabeça bem feita” diante das incertezas, por certo pós-modernas, pautadas em três viáticos da Ecologia da Ação (MORIN, 2017, p. 55- 61).

Primeiramente considera-se o fato de que toda ação entra num jogo de interações e retroação, e que as consequências últimas destas ações são imprevisíveis. O segundo considera como necessária a estratégia em oposição ao programa, saindo da determinação à *prioristica* procura reunir informações continuamente e os acasos nos percursos. A terceira, o desafio expresso na aposta que combina integração entre fé e esperança (MORIN, 2017, p. 61- 63).

A retroação, também conhecida como *feedback* que, numa forma negativa estabiliza um sistema, reduz desvios, mas em sua forma positiva é um mecanismo amplificador, como em casos que envolvem violência que criam uma cadeia de reações violentas (MORIN, 2000, p. 202).

As ações são compostas de decisões, escolhas e desafios. É o pensamento estratégico que permite a elaboração de uma ação que seja planejada, mas que possa ser alterada, diante das informações e cenários, incluindo também as perturbações à ação (MORIN, 2015, p. 79).

Por isso que Morin delinea a ação programática como diferente da ação estratégica, sendo a primeira rígida e implacável à normas e processos e a segunda capaz de organizar informações obtidas no processo, por sua vez integradas ao acaso e à adversidade para sua automodificação (MORIN, 2000, p. 73).

Pressupondo que o conhecimento científico busca a realidade, não sua deturpação, Demo (2011, p. 49) assevera a prática como critério de verdade, e que toda teoria seja prática.

A teoria precisa, pois, admitir necessariamente o choque com a realidade, não só para validar-se relativamente, mas sobretudo para continuar aberta à inovação. Vale o reverso: toda prática, sendo apenas versão possível e parcial, carece voltar à teoria, para recuperar sua teoria. (DEMO, 2011, p. 49)

Considerar o conhecimento científico como utópico é necessário, por dar sentido ao seu significado *lato*, de “não lugar”, como uma sociedade onde se consiga demarcar nossas dialéticas de realidades relativas plenas de esperanças absolutas, perseverando, à luz freireana, de que indivíduo, na figura do oprimido, precisa descobrir a energia crítica da esperança enquanto propulsora a elaborar modos alternativos de leitura da realidade, correndo atrás de mudanças concretas, numa democracia profundamente radical (DEMO, 2011, p. 47-48). Fora

disso, o que percebe-se é o simulacro de uma sociedade que finge, deturpa e se adapta a partir de grupos dominantes todas as *mis-em-scène* planetária

No seio da interlocução/ transição entre sociedade moderna e pós-moderna, iniciado no decurso da década de 1970, a interconexão entre as ciências e a contraposição¹⁵ ao “paradigma da simplicidade”¹⁶ e os pilares da certeza¹⁷ deram abertura para o hoje denominada de Teoria da Complexidade, ou Paradigma Moriniano, por ter Edgar Morin (1921) como sujeito pensante e porta-voz da consciência coletiva neste tema, influenciando pensamento, sensibilidade e comportamento (VASCONCELOS, 2002, p. 60).

2.2.2 Teoria da Complexidade e Educação

Numa apropriação pedagógica do pensamento complexo pressupõe-se a integração de múltiplas dimensões no ato educativo, o que requer o diálogo com diferentes orientações e paradigmas de pensamento, reconhecendo que nenhuma teoria pedagógica é capaz, de forma isolada, de atender a necessidades educativas sociais e individuais a partir da captação do real (LIBÂNEO, 2010, p. 36).

Como elementos basilares à compreensão da ciência contemporânea, considera-se necessário contemplar as dimensões política e histórica com as respectivas determinações econômicas, políticas, sociais, culturais, lutas políticas e ideológicas que tange à apropriação da Complexidade nas áreas de discussão epistemológica, pesquisa científica e educação (VASCONCELOS, 2002, p. 77).

Considera-se que a classificação da Teoria da Complexidade enquanto “holística” por parte de Libâneo (2010, p. 30; 35; 38) talvez seja algo em torno do “enquadramento”, ou como Morin (2000) aborda, uma “redução” (p. 177). Se considerarmos as potencialidades de enraizamento da Teoria de Morin, pode-se também percebê-la também como pertencente a uma corrente pós-moderna, por nos parecer, num olhar formatado por estereótipos, como forma de “irracionalidade, incerteza, confusão e desordem”, o que não é bem assim (MORIN, 2000, p. 47).

¹⁵ Seria a complexidade uma postura epistemológica que se diferencia da análise cartesiana (decomposição/ desmonte/ desconstrução) propondo uma análise pautada na compreensão e no acompanhamento dos fenômenos vivos e dinâmicos. (ARDOINO, 1995, p. 9)

¹⁶ Suas características são: a) disjunção e especialização fechada: fragmentação do mundo objetivo em partes mais simples; b) redução: lógicas mecânicas e deterministas de exclusão do que não seja quantificável, mensurável, paixões, ideologias, emoções e o inconsciente; c) abstração: não concebe o uno como múltiplo e unifica abstratamente em holismos mutiladores de diversidade.

¹⁷ Morin (2000) descreve quatro pilares interdependentes e com reforço entre ambos: ordem, separabilidade, redução e a lógica indutivo-dedutivo-identitária. (p. 95-99)

O mérito da Teoria está em parte, pela virtude do autor que a idealizou e sua relevância no campo acadêmico, mas também possui limitações se, a exemplo, aplicada por pesquisadores que abraçam modismos sem o desenvolvimento da consciência.

Interessante destacar que em alguns pontos, em especial para a educação, a Teoria da Complexidade traz contribuições cruciais, principalmente em relação à práxis social para o esclarecimento de como ela foi ignorada ao longo do tempo nos processos de elaboração do conhecimento. Para Morin (2000) esta é peça fundamental para a entendermos a crise da educação contemporânea, sendo necessária uma reforma do pensamento e, enquanto “o desafio dos desafios”, a reforma do ensino, visando reconhecer e partir de uma ciência cidadã (MORIN, 2017, p. 20; 82).

Embora a complexidade seja em si desafiante, não solução (MORIN, 2000p. 134), saber como “interligar” e “aprender juntamente” podem ser questões que precisam de algum farol, e isto é possível se consideramos não a substituição da separabilidade pela inseparabilidade, mas entendendo como inserir uma na outra, tratando das incertezas e cuidando da organização do conhecimento, pois há diferenças cruciais entre complexo e complicado:

[...] a complicação é como uma meada que poderia ser desenrolada se o operador dispusesse de suficiente sutileza nos seus meios de observação e de análise, paciência suficiente e habilidade, o que permitiria reencontrar o fio correto dos elementos simples e das noções simples; a complexidade requer uma outra forma de pensamento para articular e organizar o conhecimento (MORIN, 2000, p. 135).

Complicar a educação, em vez de dar visibilidade à complexidade foi algo que a escola e a universidade fez ao longo do tempo e isso Morin enfatiza ao apontar o papel de máquinas de matar a curiosidade e a inteligência, canalizando os alunos apenas para pequenos domínios mináveis num sistema especialista (MORIN, 2000, p. 193).

Morin chega a fazer propostas que apontam rumos para os três níveis de ensino, primário, secundário e universitário. Desde a mais tenra idade é preciso “aprender a conhecer, ou seja, a separar e unir, analisar e sintetizar, ao mesmo tempo” para então se aprender sobre as coisas e as causas, pela via interna (exame de si, autoanálise e autocrítica) e via externa (quando se introduz o conhecimento das mídias) (MORIN, 2017, p. 76-77).

Morin (2000) assinala como necessária a reforma do pensamento que envolve a tomada de consciência, iniciada por indivíduos marginais, que identificam os problemas a frente da grande maioria que não os vê, buscando caminhos onde os demais esbarram em

impasses. Tanto educadores, quanto educandos, articulando vias internas e externas nas suas formações, podem ter esse papel educativo que é fortalecido, em grande parte, a partir das sinergias estabelecidas e dos imprevistos mais complexos. (p. 193)

Embora Morin não aponte articulação entre as vias internas e externas ao longo dos outros níveis de educação, considera-se como ponto crucial para esta pesquisa que, para se trabalhar as duas vias no ensino que retrata como primário (aqui no Brasil trata-se do Ensino Fundamental), precisa-se também abordar a discussão na Universidade, em especial no curso de Pedagogia, em virtude do trabalho direto com a educação escolar infantil e nas séries iniciais desta etapa de formação humana, onde considera-se que os conhecimentos das áreas devem ser trabalhados com mais ênfase na formação de professores, articulando com o conhecimento popular e cultural do povo brasileiro.

A educação secundária, o nosso Ensino Médio, partiria do conhecimento midiático, ao passo que os sujeitos aprendem no ensino de humanidades tanto a condição humana como o aprender a viver. Numa situação almejada, a cultura dos jovens poderia ser a força motriz do círculo de docência, entendendo esta como parte da Circulação Reflexiva, que “não deveria fechar-se, como uma cidadela sitiada, sob o bombardeio da cultura de mídia, exterior à escola, ignorada e desdenhada pelo mundo intelectual” (MORIN, 2017, p. 80).

Aos professores caberia, a exemplo das séries televisivas, mostrar que

[...] por meio de convenções e visões estereotipadas, elas falam como a tragédia e o romance, das aspirações, temores e obsessões de nossas vidas: amores, ódios, incompreensões, mal-entendidos, encontros, separações, felicidade, infelicidade, doença, morte, esperança, desespero, poder, traição, ambição, engodo, dinheiro, fugas, drogas (MORIN, 2017, p. 80).

Ainda no tocante ao professor, e partindo da circularidade aqui abordada, Morin (2017) propõe que o círculo da docência como algo que não deve ser fechado, resistente e em defesa à uma mídia invasiva, ainda uma realidade exterior às escolas e igualmente desdenhada e ignorada pelo universo intelectual.

O “espírito de época”, traduzido e traído pelas mídias, deve ser estudado enquanto conhecimento cultural dos nossos tempos, visando tanto o entendimento sobre processos multiformes de industrialização e supercomercialização, como as aspirações e obsessões deste “espírito” (MORIN, 2017, p. 80).

Quanto a essas exposições de Morin (2017), percebe-se clareza e coerência com a proposta estudada ao longo desta pesquisa, principalmente no que tange à formação

universitária, que visou o trabalho educativo em comunidades populares com saberes e práticas fomentadas no ambiente acadêmico.

2.2.3 A Teoria da complexidade nesta pesquisa

Esta pesquisa, bem como o projeto de extensão em que ela foi desenvolvida, sofreu e encampou ações que tiveram que contornar imprevistos (problemas no repasse da verba pelo organismo de fomento, comunidade com dificuldades de gestão interna, seca e escassez de água nas comunidades em que trabalhamos), iniciativas diante de necessidades (formação entre pares para aprender os conteúdos a serem trabalhados nas comunidades, identificar a necessidade de se estudar a realidade das comunidades, custear os valores referentes ao acesso à internet por parte das comunidades em virtude da falta das antenas cedidas pelo governo) (MORIN, 2015, p.80-81).

O presente estudo também teve ações que escaparam às intenções iniciais que não tinha cunho interventivo, mas, no contato com a realidade e com os sujeitos envolvidos, a Pesquisa-ação foi identificada como um possível caminho que aproximava-se da Complexidade por conta da dimensão da ação educacional atrelada à Sequência Fedathi.

É um fato a ser considerado neste *metiê*, a questão das metanarrativas recursivas circulares no contexto de construção de conhecimento no pós-modernismo, primeiro pelo fato das teorias serem narrativas, considerando o discurso metafórico e interpretativo entrecortados por nossas histórias de vida e segundo, por essa recursividade se fortalecer ao passo que elaboram-se nossas teorias em outras teorias, emergindo o conceito de “meta”-teoria ou teorias circulares (LYOTARD, 1993).

A complexidade moriniana nesta travessia implica que “*complexus* significa o que foi tecido junto. É a junção entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2004, p.38; 2000, p. 209). O complexo, aqui, reside também no fluxo na construção do conhecimento, sobre o mundo exterior, com a própria complexidade humana, na imbricação do sujeito-objeto-processo-instrumento-produto (FRÓES, 1998, p. 35).

A partir destas relações Morin (2000), aponta sete princípios da complexidade, dos quais consideram-se essenciais: o dialógico (a partir dele é possível diálogos numa perspectiva de complementaridade antagônica), o recursivo organizacional (o complexo é produto e produtor e de sua existência na dinâmica da retroação entre estes) e o hologramático (considerando que a parte está no todo, e o todo, na parte).

Estes três princípios são perceptíveis na Educomunicação, primeiro pela dialogicidade, não apenas por tentar abraçar sob uma mesma nomenclatura as duas áreas, educação e comunicação, por perceber as influências e relações da educação e da comunicação no que também aborda-se dentro da discussão sobre pós-modernidade, a mudança da perspectiva contemplativa de observador ao objeto observado, para a interação e abertura ao incerto.

Na Educação isso é apontado por Paulo Freire como a necessária busca de superação de uma concepção de Educação Bancária, aquela na qual o professor dá conhecimentos que devem ser recebidos pelo aluno, numa lógica de armazenamento de depósitos a serem sacados na hora da prova. Numa perspectiva Libertadora educativa pautase essencialmente na democracia, onde professor e aluno possuem clareza de seus papéis, visando a efetivação do diálogo científico, epistemológico, empírico, empático e emancipatório.

A recursividade organizacional percebe-se ao passo que compreende-se as mídias enquanto produtos de sentidos e influenciam na produção destes, por isso, práticas educacionais visam partir da educação com, para e através das mídias como formas de comunicação e expressão dos pensamentos, conhecimentos, sentimentos e desejos. Uma foto, um áudio, um vídeo, ou ainda, o conjunto destes de forma hibridizada, pode ser somente um dado computacional em linguagem binária de 0 e 1, mas também, pode ser expressão da mais profunda sentimentalidade de um sujeito ou sua comunidade de pertencimento, de forma recursiva.

A questão do híbrido faz com que entenda-se uma educação, ou recurso comunicacional disposto na mesma relação tempo e espaço, ou em situações diferentes, bem como IDIh que venham a suportar (ou limitar) estas possibilidades educacionais. O princípio hologramático pode ser ampliado com o sentido da hibridização e da interatividade. Um mesmo conteúdo transposto, seja em seu germe conceitual, ou em sua cadência toda de complexidade, depende também de seu contexto.

Quando faz-se apenas simulações, por exemplo, vive-se numa espécie de *holodeck*, espaço voltado para experimentações e simulações. Isso num momento educativo pode ser transposto para a promessa que professores fazem aos seus alunos de licenciatura de que “aquilo que estão aprendendo servirá para um futuro”.

Sem ligação com o passado (entre conteúdos e interesses de aprendizagem dos

sujeitos), sem vinculação transdisciplinar (do que aquilo que se está se ensinando com outras áreas de saber), sem contextualização (local e globalmente), este simulacro pode fazer que o ato educativo tenha o fim em si mesmo, e é nisso que o princípio hologramático nos provoca a rever, a educação no aqui e agora.

Reaprender a organizar o pensamento é uma tarefa árdua que, a exemplo da metodologia empregada ao longo das formações em que se deram o debruçamento desta pesquisa, a Sequência Fedathi, requer diversos processos de Tomada de Posição, Maturações, Soluções e Provas.

Fazer com que uma atividade não seja fechada em si mesma necessita de passos anteriores da seção didática, que vai desde a análise teórica, como a análise ambiental, seja relacionando a outros saberes e conhecimentos prévios, utilizando também de contra-exemplos e analogias, tendo o professor apoiado pelos meios tecnológicos disponíveis, utilizando-os enquanto fonte de recursividade do conhecimento, podendo diluir as fases da Maturação e Solução, que podem ocorrer antes e pós dando percepção de princípios complexos, contemplados na Sequência Fedathi

É deste modo que a complexidade tem, geralmente, identificado o polo empírico (desordem, acaso, confusão, interações nos fenômenos), deveras vezes reconhecido também como características negativas semelhantes ao dito “pós-moderno”, e o campo lógico (causalidade retroativa, contradições incontornáveis, irresolubilidade em sistemas lógicos, a complexidade da identidade) como algo que precisa ser estudado, se possível, de modo interpolar, pela natureza do tecido comum que une o um ao múltiplo, o universal ao singular, ordem, desordem e organização (MORIN, 2000, p. 133-134).

De sobremaneira, aprender sobre as mídias, fazendo mídias para ensinar sobre o que fazer com elas, utilizando *softwares* livres e compartilhando nas redes o que se aprendeu em formações mediadas entre pares e parceiros, metodologicamente ancorada numa prática democrática e cidadã consolidada a partir dos saberes e experiências de formadores, que também são pesquisadores, estudantes e sujeitos, com aspirações e pulsões diversas expressas nas produções, ditas midiáticas, ou de cunho educacionais, chama atenção pela riqueza de reflexões científicas e pedagógicas a partir deste campo.

A cada conceito e ideia nova, precisa-se ter pelo menos a permeabilidade necessária entre conhecimentos científicos e a prática pedagógica que podem ser engendradas a partir de pesquisas como meios de relacionar a via externa moriniana, de se trabalhar com a

mídia, com a via interna que integra com a Pedagogia mão no bolso no exame de si (postura ao longo da realização da Sequência Fedathi), autoanálise (saber quando intervir e se deve fazê-lo) e a autocrítica (para entender que a melhor solução pode partir dos educandos na consciência docente da práxis).

De certo que a Universidade possui um papel crucial¹⁸ na permeabilidade entre conhecimentos científicos e a prática pedagógica, isso também é reflexo e reflexionante do duplo papel desta em “adaptar-se à modernidade científica e integrá-la; responder às necessidades fundamentais de formação, mas também, sobretudo, fornecer um ensino metaprofissional, metatécnico, isto é, uma cultura” (MORIN, 2017, p. 82).

Esta paradoxalidade pode ser refletida por Martins (1998, p. 26-27) quando ele assevera que, em nosso sistema educacional, se desconsideram a heterogeneidade cultural, a pluralidade de experiências e conhecimento dos sujeitos como construtos da complexidade em nossa vida social e, apesar de tentativas de experimentos e iniciativas com base na complexidade, esbarra-se no reforço de programas que reificam experiências em detrimento do alcance de objetivos com ações de consenso. Nestes termos, não fechar os olhos para a consciência, a sensibilidade e os afetos nos desdobramentos tecnocientíficos se faz necessário, para uma educação que reflita sobre consistência, coerência e sensibilidade humana seja possível.

Morin (2017, p. 82) trata desta questão considerando que a Universidade e suas normas

[...] inocula na sociedade uma cultura que não foi feita para as formas provisórias e efêmeras do *hic et nunc*, mas para ajudar os cidadãos a viverem seu destino *hic et nunc*, ela define, ilustra e promove, no mundo social e político, valores intrínsecos à cultura universitária- a autonomia da consciência, a problematização [...], o primado da verdade sobre a utilidade, a ética do conhecimento [...].

Este pensamento pode ser relacionado com o de Malosso Filho (2012), que nos chama atenção para a necessidade de nos debruçarmos sobre o sistema formativo do professor a partir do ensino superior, bem como os pressupostos da sua prática pedagógica.

Asseverando que a prática pedagógica não é um ato desvinculado dos pressupostos de mundo, de sociedade e de ser humano, é no trabalho pedagógico que o professor materializa, seu auto-referencial – o qual orienta sua forma de agir. Pensa-se que

¹⁸ Sem esquecer da relação conhecimento científico com utopias, práxis histórica, cultura, raízes multiculturais, crenças locais, dentre outros (DEMO, 2011, p. 44- 73).

esta ação científica possa ser entendida a partir da Multirreferencialidade em detrimento de tornar-se cada vez mais necessário uma reforma¹⁹ no modo de tratar a educação na contemporaneidade considerando o conjunto de princípios (dialógico, democrático, comunicacional, libertador, para citar alguns) nos quais ainda se tem muito a aprender na arte do pensamento complexo.

2.3 Abordagem Multirreferencial

Participar ativamente nos processos de observação, reconhecimento e expressão de si e do mundo não são tarefas fáceis, pois possuímos uma forte raiz comunicativa pautada no modelo unidirecional, herança dos processos de educação bancária, denunciados por Paulo Freire.

Os atos humanos olhar/ver, ouvir/ escutar/ perceber e ler/ escrever passam por uma crise diante da condição pós-moderna de nossa sociedade e da emergência do pensamento complexo. Tais colocações nos levam a concordar com Martins (1998, p. 32), que há necessidade de um olhar multirreferencial, e que isso não implica em: renunciar as ciências implicadas nos processos analíticos; nem justificar a dispersão, a falta de rigor ou a superficialidade científicas; nem escamotear dificuldades heurísticas e epistemológicas.

De certo que, às vezes, entende-se nossa sociedade numa situação em que os educadores estão “sem tapete” e a “ver navios” e os educandos “sem rumo” (MARTINS, 2014, p. 471), ambos de “cabeça para baixo” com ânsia para ficar de pé, onde suspeita-se que o ficar de pé, não seja como imagina-se, por se tratar de algo nunca experimentado (BARBOSA, 1998).

Barbosa (1998, p. 7- 9) nos afirma que o desafio atual é o resgate do homem enquanto pessoa em sua produção e que este também se (re) produz, sendo necessária uma educação para a vida do sujeito. Neste sentido, a formação social e pessoal de autores-cidadãos pode consistir num conceito de educação mais abrangente, que não negue as produções e auto-produções dos alunos a partir do seu pensar, sentir, imaginar, decidir e agir pelos conteúdos. Este produzir estaria atrelado ao processo de cidadania do sujeito em várias dimensões (histórica, geográfica, sociológica, psicanalítica e ecológica) e sua politização, num modo que o ser sujeito se consolida como processo, não enquanto dádiva.

Concordando com esta ideia inicial, Therrien (2006), destaca que esta relação do

¹⁹ GUEDES (2013) fez uma reflexão sobre a proposta de Morin para a Educação Superior. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6847_4456.pdf>, acesso em 26.02.2019

sujeito que se resgata por si mesmo, demonstra uma tentativa de superação diante do que a racionalidade científica instrumental descartou. Considerando que o mundo é passível das múltiplas leituras (e escrituras) que cada sujeito pode lhe atribuir a partir de suas intencionalidades e de sua consciência, cada sujeito também tem o direito à afirmação de sua racionalidade própria, fazendo os caminhos de sua vida no mundo, reafirmando sua consciência e seu potencial de autonomia e liberdade numa racionalidade subjetiva.

A comunicação, meio por onde ocorrem as trocas de informações rumo a obtenção de um objetivo, se legitima quando considera-se este um meio de alteridade e de estabelecer interações- alterações (ARDOINO, 1998, p. 5) e que implica, para que a relação educativa se instale, no descobrir-se e permitir-se entrar em contato, em processos²⁰ de transferência e contra- transferência (BARBOSA, 1998, p. 9).

Por isso é importante considerar a educação na contemporaneidade como um processo de aculturação, visando a transformação e o progresso social que, através da tradição de conhecimentos e da aquisição de um saber- ser, pelo qual expressam- se nossas visões de mundo. (ARDOINO, 1995, p. 6) Reconhecendo estes saberes, Martins (2014) adicionaria o saber-devir, reforçando um processo educativo inacabado, onde se estabelece uma relação implicada entre educador-educando das potencialidades e virtualidades. (p. 469-470)

Numa articulação entre Jacques Ardoino e René Lourau, Borba (1998) assevera que, na Multirreferencialidade, a leitura plural dos objetos, a partir de diferentes ângulos, em função de sistemas de referências distintos e não redutíveis uns aos outros, dariam conta da análise de fatos, práticas, situações e fenômenos educativos numa quebra de monorracionalidade na compreensão, análise, explicação, articulação e construção deste objeto. (p. 12-13)

Reconhecer a superação de uma linguagem unidimensional, com função indiferenciadora e sincrética reforçadas pela mídia e pela análise clássica decomposição-redução, implicaria na assunção do papel de professor-pesquisador-educador, numa “observação participante ativa” e a tríade agente-ator-autor em fluxo, atentando para o risco de “estado de casaco de Arlequim” ou implicação disfarçada de engajamento (ARDOINO, 1998, p. 27- 28, 38, 48).

Este elemento de reconhecimento nos orienta para as análises que permite retomar Ardoino (1998) quando pontua que algumas teses podem apenas caricaturar a

²⁰ Necessário ressaltar a perspectiva de educação libertadora, em detrimento da educação bancária. (FREIRE, 1974)

Multirreferencialidade por apenas buscarem seus objetivos e buscarem significações administrativas e provisórias, pois, como ele assevera, mais que uma “resposta”, a Multirreferencialidade busca valer-se de múltiplas linguagens de referência a partir da

[...] pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão dessa suposta complexidade (emprestada ao objeto), de um questionamento epistemológico, atualmente imprescindível nessas áreas, antecessor de toda operacionalização de métodos e de dispositivos (ARDOINO, 1998, p. 41).

Por isso, linguagens plurais e formas diferentes de ver o mundo implicam na necessidade de não aceitar o óbvio diante da complexidade nas relações e o luto à unidade que ocorrem em torno de questões educacionais e na tomada de decisões diante destas (ARDOINO, 1998, p. 69). Seria, portanto, a Multirreferencialidade

[...] um instrumento provisório por uma questão de complexidade, de fenômenos de complexidade [...] na relação do sujeito com o objeto. É a minha representação do objeto que me permitirá aplicar-lhe em seguida uma instrumentação alternativa apropriada (ARDOINO, 1998, p.71).

Neste entendimento poderia- se pensar também uma escuta multirreferencial que assumiria: o vazio criador (questionado permanentemente) na complexidade do objeto, com tamanhas referências que não se esgotam nas análises; no apoio dos cinco sentidos e do sentimento de empatia generalizada para dar conta da complexidade da pessoa e uma presença mediativa (hipervigilância na escuta-ação espontânea), que não teme o conflito e o confronto (BARBIER, 1998, p. 168-192).

Não enfatizando o sentido da escuta com os ouvidos, mas com os sentidos num modo mais amplo tecidos pela transversalidade²¹, deveria ocorrer um “banho de sentidos” no qual “se misturam significações, referências, valores, mitos e símbolos, internos e externos ao sujeito, no qual o sujeito está imerso e pelo qual sua vida assume um peso existencial” (BARBIER, 1998, p. 170).

Numa análise sobre o conceito de Multirreferencialidade, Fróes (1993, p. 7) afirma que esta

[...] liga-se inseparavelmente àquela de referência, compreendida como um núcleo de representações “de que é portador cada ator social, tanto do ponto de vista

²¹ Com efeito, aqui reforçamos o entendimento a partir dos atos de comunicar, educar e formar que contempla os usos de IDIh e Mídias.

organizacional[...] institucional, ideológico, quanto libidinal etc. [...] Neste etc. o autor inclui outros pontos de vista que são sempre deixados de lado pelos seus próprios colegas, tais como referência ao “sagrado”, ao “transpessoal”, à auto-superação [...] às características místicas, simbólicas e artísticas [...] irredutíveis a toda interpretação científica e inseparável do núcleo de referências e de valores últimos do sujeito.

Posto assim, concorda-se com a proposição de que haveria uma “ótica multirreferencial, de uma maneira mais implícita do que assumida” (ARDOINO; BARBIER, 1998, p. 21). Esta epistemologia fica evidente quando se aborda o fenômeno “formação” a partir das categorias “formação inicial”, incluindo Licenciatura, Mestrado e Doutorado no mesmo bojo. Diferenciando-se da “formação inicial”, a “formação contínua” é pertencente aos que

[...] tiram proveito de uma experiência da complexidade, através das dificuldades profissionais encontradas em suas respectivas áreas, as quais nem sempre dispõem de estudantes jovens, em tempo integral. (ARDOINO, 1998, p. 40)

Considerando pertinente o que Barbosa (1998, p. 9) segue pontuando, o educador seria alguém aparelhado para experiências profundas consigo mesmo e com outra pessoa, ambos traçando percursos de autoria cidadã, numa relação interativa.

Nestas relações é necessária uma pluralidade de linguagens- verbais, imagéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas e etc., amparadas em diferentes referenciais de leitura de mundo, no conhecimento sistematizado cientificamente. O saber popular e o senso comum, possibilitam a formação intersubjetiva dos sujeitos, num movimento em que constroem e reconstróem a si mesmos. O conhecimento já produzido e que produzem estes sujeitos, transformam a realidade em que vivem, num processo multiplamente cíclico que contém em si próprio, tanto a face da continuidade como a da construção do novo (FRÓES, 1998, p. 37).

Há então de se considerar as noções de articulação, alteração, entrosamento, balizamento e distinção entre o que se considera antagônico, mas que também pode ser percebido como heterogêneo, ou ainda, interdisciplinar nas relações²² sujeito observador x objeto observado, pesquisador x prático, clínico x observador, pesquisa-ação x procedimento etnográfico, agente x ator, clínico solicitado x etnógrafo solicitador (ARDOINO; BARBIER,

²² Estas relações aparecem ao longo da obra “Multirreferencialidade nas ciências e na educação” coordenado por Joaquim Gonçalves Barbosa (1998), abordado nesta primeira parte da discussão teórica sobre Multirreferencialidade.

1998, p. 18. LOURAU, 1998, p. 114).

Seria então, na ação ecoformativa, que se deveria produzir um conhecimento experimental dos problemas, sem se opor ao conhecimento intelectual, numa articulação dialética “[...] na qual dois polos encontram seu terceiro incluindo no mesmo tempo, num outro nível de realidade, sem anular nenhum dos dois pelos contraditórios” entre os polos saber-aluno-professor em diferentes níveis perceptivo-cognitivo, ou seja, sensível, racional, intuitivo, imaginativo, intelectual e contemplativo (SOMMERMAN, 2003, p. 153).

Lapassade (1998) aponta que a articulação metodológica e conceitual ocorre na bricolagem e, bricolando, o aprendiz-pesquisador desenvolve a abordagem multirreferencial também quando descreve suas dimensões de improvisação, de intuição e de astúcia desenvolvidas em seu trabalho (LAPASSADE, 1998, p. 127; 136).

A metodologia, conjunto de procedimentos necessários no fazer e criar ciência, só é definida *a posteriori*, jamais *a priori*, sob a pena de conformismo, sofrendo suas devidas transformações dialéticas e paradoxais e é na construção do campo de pesquisa que encontram-se condições para a elaboração das metodologias, ou seja, o fazer ciência, o criar, o construir ciência é que definirá a “composição” metodológica numa espécie de *dês-ser* e depois buscar a ser, o que compreende-se com um movimento de tornar-se (BORBA, 1998, p. 17- 18).

Por outro lado, vale considerar a construção do sujeito como possibilidade de ser estrangeiro ou viajante e neste processo, “os registros fragmentários de um diário de viagem têm valor de *prova*, mesmo que nunca cheguem a *provar* nada” (ARDOINO, 1998, p. 14).

Foi a partir da observação de Lapassade (1998) sobre ser “raro um pesquisador descrever a dimensão de tateamento, de intuição e de astúcia que coloca em obra no seu trabalho” que intentou-se a reconexão da perspectiva teórica, metodologia e objeto de estudo desta pesquisa, ora considerando complexidade de estudo que se desvelou.

Nesta tônica, a Multirreferencialidade possível desta pesquisa revela-se considerando o tatear ao longo do percurso investigativo e buscando revelar minúcias bricoladas ao entendimento do objeto e consecução dos respectivos objetivos.

2.3.1 A multirreferencialidade e a bricolagem

Carneiro (2010), a partir da LDB, endossa a finalidade da Educação Superior enquanto: estimulador do desenvolvimento do espírito científico e de pensamento reflexivo; formador nas diferentes áreas de conhecimento e colaborador na formação contínua do aluno;

incentivador à pesquisa e à investigação científica, nos aspectos tecnológicos e de difusão da cultura, desenvolvimento do entendimento de ser humano e sociedade; entre outros.

A questão que nos remete é que, historicamente a formação no Ensino Superior vem sendo fortalecida num paradigma que se choca com seus princípios de ação pedagógica com pilares no ensino, na pesquisa e na extensão, numa prática docente desvinculada da realidade, por conta de uma visão extremamente utilitarista, com o fim em si mesmos, expressos por modos de planejamento e gestão de uma educação abstrata e simbólica, os pilares capengam.

É por isso que urge a necessidade de se trabalhar a sensibilidade para lidar com o multirreferencial. Olhar, ouvir e escrever, que prevalecem enquanto formas de captação e demonstração do conhecimento a partir do paradigma cartesiano, podem ter suas bases potencializadas, ao reconhecer outras formas de observação e expressão do entendimento do mundo.

Foi na convivência com os sujeitos (e nos momentos de afastamentos e solidão acadêmica), nos encontros de formação (também de desinformação e informação ético-solidária), nas viagens (desde relatoria das viagens anteriores, planejamentos e relatoria da viagem recém- feita, perpassando por supermercados, asfalto quente e merendas compartilhadas), nas escritas dos trabalhos acadêmicos (num sistema de ajuda, complementação e co-autoria *on line*), nos planejamentos (etapas dos ciclos formativos), nos momentos de confraternização (o estar junto para comemorar as conquistas e debulhar as frustrações ao longo do projeto), aos poucos, ajudaram com que o objeto fosse evidenciado, a partir da elaboração e recolha de dados primários e secundários de materiais e reflexões sobre o percurso de pesquisa.

Foi crucial entender que a implicação tratava, de fato, do

[...] engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento (BARBIER, 1985, p. 120).

Ser provocada pela trajetória acadêmico-profissional permitiu entender que faltavam experiências, leituras e modos de ver, silêncios e vocabulário diante do que achava conhecer, mas desconhecia. As maneiras como os bolsistas do projeto CRID lidavam com a questão da Formação, com a Educomunicação, com a metodologia Sequência Fedathi, com

softwares livres, com as mídias, com as IDIh, com a Educação do Campo, com a seca, com a falta de recursos no projeto e etc, foram parte do processo educativo por terem se configurado com problemas concretos em sua formação.

Perceber- se que numa pesquisa mediada por ensino e extensão permitiu- se o desenvolvimento das funções de observar, auscultar e expressa não somente na esfera pessoal, mas com os sujeitos da pesquisa e buscando contribuir com a formação destes também e refletir sobre nossa história, aqui expressa no decurso empírico- metodológico.

Bricolagem científica, abordagem multirreferencial e Educomunicação constituem três construtos que perpassam a práxis educativa a qual requer reflexividade e flexibilidade dos sujeitos envolvidos nas análises dos processos educacionais contemporâneos.

Reafirma- se, portanto, a necessidade de uma postura aberta à discussão e desenvolvimento de reflexividades pautadas na bricolagem, ou como uma possível discussão relativa a sua implicação nos campos da teoria ou da metodologia; bem como na possibilidade de conferir a ela o caráter de uma abordagem integrada de análise multirreferencial de fenômenos complexos.

Conforme Rodrigues (2016, p. 973),

o modo bricoleur de compreender a pesquisa instiga os pesquisadores a saírem de seus espaços rotulados de investigação, arriscando-se no trânsito de uma área a outra, no intuito de produzir conhecimentos de maneira mais flexível, aberta, crítica e criativa, mantendo o rigor científico necessário.

A bricolagem científica, portanto, tem a preocupação com o relacionamento dialético entre conhecimento e realidade, teoria e prática e que, segundo os autores, demanda ainda de criatividade do pesquisador bricoleur e a necessidade de tempo, rigor e aprofundamento para tanto.

Ainda sobre ser cientista bricoleur, a necessidade de se compreender os fenômenos investigados a partir de perspectivas múltiplas, não buscando o que se oferece como "verdade" sobre a realidade, mas a busca por evitar o conhecimento a partir de uma única perspectiva que tem ênfase em quadros de referência pautados em visões distorcidas ou reduzidas que não consideram as redes que ligam diferentes e diversas formas de conhecimento. (Kincheloe e Berry, 2007, p. 40)

O pesquisador *bricoleur* se debruça no tratamento da complexidade do mundo vivido, dos discursos coletados e das referências diversas. Para essa situação pode- se traçar analogia à confecção de uma colcha de retalhos que, conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 18)

este pesquisador [...] confeccionador de colchas [...] utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance.

Deste modo, a discussão que se segue aborda os fios, tecidos e texturas diferentes descritas como decurso epistêmico- metodológico onde a forma de pesquisar, os instrumentos, os questionamentos e respostas buscam dar uma noção do conhecimento produzido, numa Pesquisa- ação relacionada com a Sequência Fedathi, debruçando sobre a práxis fedathiana a partir de um contexto educacional enquanto bases bricoladas para se propor os ciclos formativos pautados na experiência do CRID e seus sujeitos.

3 DECURSO EPISTÊMICO-METODOLÓGICO

“A teoria precisa, pois, admitir necessariamente o choque com a realidade, não só para validar-se relativamente, mas, sobretudo para poder continuar aberta à inovação. Vale o reverso: toda prática, sendo apenas versão possível e parcial, carece voltar à teoria, para recuperar sua utopia.”

Pedro Demo- Metodologia do Conhecimento Científico (2011. p. 49).

O processo de construção de uma pesquisa é uma tarefa árdua que envolve empenho no exercício do pensamento científico com suas subjetividades e objetividades, questões e dúvidas, desejos e frustrações. Um tema, ou problema, e neste caso, uma tese não surge do nada. Como tentou-se explanar no envolvimento com o tema, o projeto CRID foi uma oportunidade de encontros, reencontros e descobertas com pessoas, teorias e práticas necessárias para a produção de uma tese.

Desde as primeiras intenções em cursar doutorado, atentou-se para Eco (2007) que considera ser válido: (1) escolher um tema preciso; (2) recolher documentos sobre esse tema; (3) pôr em ordem esses documentos; (4) reexaminar o tema em primeira mão, à luz dos documentos recolhidos; (5) dar uma forma orgânica a todas as reflexões precedentes; (6) proceder de modo que quem lê perceba o que se quer dizer e fique em condições, se for necessário, de voltar aos mesmos documentos para retomar o tema por sua conta. (ECO, 2007, p. 31-32)

Estes passos descritos por Eco (2007) coadunaram com a necessidade de se caminhar numa abordagem metodológica em pesquisa qualitativa que permitiu triangular (TRIVIÑOS, 2011. p. 138-140) teorias e prática, diferentes técnicas de coletas de dados e um campo que envolve educação sobre (reflexão), com (operacionalização) e para (produção) a partir de formações pelas (uso) e através (interface) das mídias em IDIh.

O interesse em debruçar sobre as vivências e reflexões no CRID consideram que os espaços formais de educação envolvidos nesta pesquisa (universidade/ laboratório de pesquisa) e os espaços não formais (comunidade rurais), ponderando sobre o que lembram, sentem, pensam, opinam e inferem os sujeitos da pesquisa, mas para isso considera-se necessário apontar as delineações da abordagem de pesquisa.

A partir da atuação no CRID foi possível perceber que se tratava de uma pesquisa

aplicada, caracterizada “por seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade” (ANDEREGG, 1978: 33).

Ainda nestes termos, esta pesquisa se articula entre a história e descrição, como classifica Marconi; Lakatos (1990):

- a) Histórica: “Descreve o que era”- [...] enfoca [...]: investigação, registro, análise e interpretação de fatos ocorridos no passado, para, por meio de generalizações, compreender o presente e prever o futuro;
- b) Descritivas: “Delineia o que é”- aborda [...]: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente.

A perspectiva histórico-descritiva se fortalece no delineamento desta pesquisa por reforçar a possibilidade de implicação dialética entre teoria e prática, pois considera-se crucial para este estudo um posicionamento político de que, fazer extensão e pesquisa são ações retroalimentadas na ação docente, não por somente aplicar a teoria, ou simplesmente teorizar a prática, mas na superação de dicotomias e vivências de práxis.

Outro aspecto relevante é a caracterização de um campo (CRID), a partir de suas virtualidades e como se trata de uma pesquisa no campo educacional, as contribuições de Fazenda (2008) a respeito das dificuldades comuns aos que fazem pesquisa em educação são pertinentes, principalmente ao nos fazer refletir sobre o papel de nossa formação acadêmica, rever nossos pressupostos teóricos e o hábito da escrita (FAZENDA, 2008, p.14). Chama atenção também para os atributos básicos ao pesquisador: aprimoramento pelo gosto de conhecer, a inquietude no buscar e o prazer pela perfeição (FAZENDA, 2008, p.16). Estes aspectos são elementos motivadores no fazer pesquisa a quem é docente, tanto pela possibilidade de conhecer e transformar a realidade, se assim for do desejo dos sujeitos envolvidos nos processos de investigação científica em situações permeadas pela docência e a extensão universitária.

Este estudo também delineou-se do tipo experimental que, para Triviños (2011, p. 112) é geralmente atrelado a uma herança negativa do positivismo nas ciências naturais e sua percepção do científico. Porém, se utilizada nas ciências sociais e educação, o estudo experimental pode tornar-se relevante se: atentando para um planejamento rigoroso; ocorrer uma formação de grupos experimentais, ou ditos “de controle”; na elaboração de instrumentos que devem ser ensaiados para testar sua eficácia e hipóteses; revisão do planejamento; um *design* que permita validação interna (escolha aleatória) e externa (se os resultados podem ser

generalizados); atenção aos processos de maturidade ao longo do desenvolvimento do experimento.

Como forma de se situar num estudo experimental e realizar algumas ponderações, a Pesquisa-ação se constituiu como um caminho possível, considerando os diversos contextos imbricados nas relações estabelecidas na vivência da Sequência Fedathi na formação acadêmica num contexto educacional envolvendo teoria-prática no ensino-pesquisa-extensão.

Demo (2009, p.98-109) ilumina que “valorizar a prática não leva a qualquer prática (p.101)”, “a prática tem papel fundamental de confronto e fecundação teórica, assim como, vale repisar que é papel da teoria o confronto e fecundação prática (p. 103)”, “discutir prática significa sempre recolocar a questão da cidadania (p.106)”.

Sobre a questão das formações, Demo (2009) nos faz discutir sobre as competências a partir da busca de respostas à pergunta “competência para quê e para quem?” (p.107). Para Demo (2009) a atuação política do pesquisador pode ter três ângulos: 1) o pesquisador competente, politicamente acomodado; 2) o profissional competente, politicamente inquieto ou mesmo questionador em termos individuais; 3) o profissional competente, politicamente organizado (Demo, 2009, p. 107). Assumir a postura do item C é premissa para se compreender o objeto desta pesquisa numa metodologia com um campo científico- formativo histórico-dialético, apoiado pela pesquisa-ação, abordada por Monceau (2005), Barbier (2004), Franco (2005), Tripp (2005) e Thiollent (2009).

3.1 Pesquisa-ação

Antes e durante a segunda guerra mundial John Collier buscou, numa amplitude comunitária, melhorar relações inter-raciais (MONCEAU, 2005, p. 445) e Kurt Lewin, no pós- segunda guerra, a partir de um pensamento galileano (BARBIER, 2004, p. 18), desenvolvia pesquisas experimentais sobre os hábitos alimentares e atitudes de americanos diante de grupos minoritários.

Estes Collier e Lewin ajudaram a fundar o que hoje concebe-se como Pesquisa-ação, que caracteriza um modo de investigar à luz da própria prática para poder transformá-la e cujos primeiros resultados demonstraram que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais (FRANCO, 2005, p. 485) e, Lewin em específico trouxe a

compreensão de que seria necessário atuar sobre a realidade para conhecê-la ²³(MONCEAU, 2005, p. 471).

Barbier (2004, p. 17) apresenta os fundamentos da Pesquisa-ação, retomando sua história e desdobramentos que a diferencia e a aproxima das outras abordagens de pesquisa por “trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (HUGON; SEIBEL, 1988, p.13. *apud* BARBIER, 2004).

Dentre as tantas denominações e tipologias de pesquisa-ação, a de cunho educacional tem forte influência de Carl Rogers e John Dewey (a partir do conceito de reflexão, desenvolvido desde os antigos empiristas gregos) intenta por estratégias que visem “[...] o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]” (TRIPP, 2005, p. 445).

Há um consenso que a pesquisa-ação é constituída de etapas e que estas podem ser representadas com diversas nomenclaturas destinadas a dominar os ciclos, às vezes sem o conhecimento dos outros (TRIPP, 2005, p. 446), mas também percebe-se que seja alguma iniciativa de inovação a partir de cada estudo, porém, permanece indispensável a devida fundamentação visando a imbricação entre validade científica e consistência teórico-metodológica (FRANCO, 2005, p. 485).

Para Thiollent (2009), a Pesquisa-ação enquanto estratégia metodológica se elabora em seis passos a serem descritos e ressignificados a partir do que será explicitado nos passos desta pesquisa:

- (a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada: por estarmos no mesmo contexto do projeto CRID, a atuação enquanto pesquisadora e coordenadora do grupo de Webcomunicação permitiu fomentar e acompanhar planejamentos (que perpassaram de um nível propedêutico para um nível mais praxiológico) visando buscar, junto aos sujeitos as soluções necessárias aos problemas em torno de suas formações visando os trabalhos nas comunidades campesinas e nas publicações científicas, sendo uma forma relevante de produção coletiva do conhecimento e dar respaldo às soluções encontradas e problemas que mereciam de mais debruçamento;
- (b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das

²³ Isso hoje também é compreendido como conhecer a realidade para atuar a partir dela.

soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação correta: os sujeitos indetificaram que antes de entrarem em campo queriam aprender questões relacionadas à fotografia; produção, edição e compartilhamento de áudios e vídeos enquanto ações concretas de Webcomunicação, bem como a construção de um espaço para a sistematização das ações que foi possível através do Blog do projeto e canais no Youtube, Soundcloud e Facebook;

(c) o objeto da situação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação: os problemas de diversas ordens envolvendo não apenas as questões midiáticas ou IDIh no campo da Educomunicação, mas também em torno da forma de planejar as ações do Laboratório de Pesquisas Multimeios que parte da Sequência Fedathi e seus fundamentos, bem como os desafios na formação acadêmica destes sujeitos em atuar na extensão universitária nas comunidades campesinas sem muito conhecimento a esse respeito;

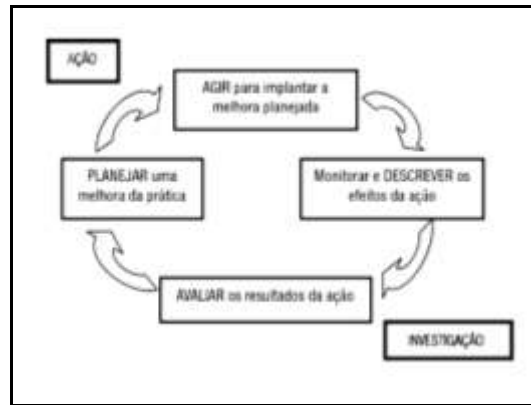
(d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada: nesse sentido a pesquisa, diante de uma panaceia de possibilidades de investigação, mas é importante ressaltar que foi no processo da pesquisa que o trabalho com os sujeitos bolsistas foi aprofundado, sendo possível planejar, acompanhar e avaliar os ciclos formativos considerando a Sequência Fedathi, com as oficinas para os gestores das comunidades campesinas de Ocara e Aracoiaba, nas quais analisa-se as implicações diretas com as noções de Educomunicação;

(e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação: as reuniões, as relatorias, as viagens, as orientações, os planejamentos, as conversas *on line* e as produções de trabalhos acadêmicos se manifestaram como momentos formais onde ocorriam as decisões em torno das ações de pesquisa. A atenção a estas oportunidades não quer dizer estar preso à formalidades, mas eram nestes eventos que se tinham registros que depois poderiam ser retomados para respectivas tomadas de posição diante de novos ou velhos problemas. Os registros, em suas diversas linguagens, permitiram uma avaliação permanente da pesquisa-ação;

(f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): na pretensão de se aumentar o conhecimento dos pesquisadores- sujeitos sobre as situações- problema houve acréscimo notável nos níveis de consciência crítica das pessoas envolvidas, seja sobre suas práticas, seja nas formas de sistematizar o que ocorria no espaço da universidade e nas comunidades (THIOLLENT, 2009, p. 18-19).

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação pode ser expressa num ciclo básico, onde, ação e investigação, são duas dimensões que permeiam o processo, conforme a figura a seguir:

Figura 1 - Ciclo básico de Pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Nestes termos, entende-se que em cada etapa deve-se:

- **Planejar** a melhor prática a partir do reconhecimento de uma situação problema diagnosticada;
- **Agir** a partir de uma tomada de decisão que visa implantar a melhora planejada;
- **Descrever** o monitoramento e descrição do encontro dos fatos a partir dos efeitos da ação;
- **Avaliar** a partir da ponderação de resultados na fase anterior considerando fatos que levem às fases seguintes levando à espiral cíclica.

Estas etapas não devem perder de vista que “o ponto importante é que o tipo de investigação-ação utilizada seja adequado aos objetivos, práticas, participantes, situação (e seus facilitadores e restrições)”, considerando que “planejamento, monitoramento e avaliação são, todos eles, formas diferentes de ação, de modo que a implementação é mais adequada para o que é chamado muitas vezes de fase de ação” (TRIPP, 2005, p. 446; 453; FRANCO, 2005, p. 487; 491).

Tripp (2005, p. 453) afirma que o primeiro passo da pesquisa-ação é o reconhecimento, ou seja, uma análise situacional de contexto de práticas atuais, dos participantes e envolvidos. O reconhecer nesta pesquisa foi um desafio, por pensar a pesquisa-ação e seus passos dentro de um ciclo de investigação-ação a partir de uma perspectiva formativa que os sujeitos já estavam elaborando para si mesmos e pensando como seria a

transformação didática dos conhecimentos, experiências e reflexões, considerando a atuação num campo externo, no caso, comunidades campesinas cearenses desde um laboratório com metodologia própria e cultura organizacional consolidada que possui análises em Torres (2014), confrontados e ressignificados a partir de um projeto de extensão.

Foi na re-conexão com o Laboratório de Pesquisas Multimeios, por intermédio do CRID, que ocorreram as percepções sobre o que tinha pela frente se trataria de um projeto que se aproximasse de uma pesquisa-ação, pois a trajetória de pesquisadora e professora, ligada a ações de transformação no mundo convocam ao estabelecimento de relações respeitadas e éticas com os sujeitos que participam das pesquisas.

Ao iniciar os estudos de doutoramento em agosto de 2015 ocorreu também a “entrada em campo” num lugar aparentemente conhecido, o Laboratório de Pesquisas Multimeios, num projeto que conhecia a proposta por ter atuado em seu germe nos idos de 2004-2005 e depois na pesquisa de mestrado, mas num contexto diferente e com outros sujeitos envolvidos e desafios contemporâneos.

No início dos estudos foi aberta a possibilidade de um estudo etnográfico e, para isso, recobrou-se questões desenvolvidas na dissertação (SANTANA, 2008) e na tese de Torres (2014) enquanto pontos de partida. Aos poucos refletiu-se que outras experiências de inclusão digital, à moda do CRID, foram desenvolvidas e que alguns sujeitos nesse “novo CRID” estavam caminhando com essa proposta do Laboratório de Pesquisa Multimeios observou-se que este trabalho poderia ser atualizado em detrimento dos objetivos submetidos ao órgão de fomento, buscando a resolução de problemas pertinentes à formação acadêmica da equipe e das comunidades campesinas, considerando a contemporaneidade com suas dificuldades, desafios e possibilidades.

Para Barbier (2004) o pesquisador na pesquisa-ação atua dialeticamente, articulando “implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e arte” (BARBIER, 2004, p. 18). Perceber-se neste processo entre ser pesquisadora e professora, reforçam ações de transformação no mundo que permitiram construir relações de respeito com os sujeitos da pesquisa, não tratando-os como objetos, pois, objetos são os fatos sociais que eles compartilham conosco, assim, a respeitabilidade necessária é um fio para fortalecer estas articulações (BARBIER, 2004, p. 26).

A implicação parece ser uma questão fundamental na pesquisa-ação, pois, nela o

pesquisador é obrigado a *implicar-se*, numa realidade que também se vê *implicado* pela realidade social e pelos desejos e interesses que não são seus e implica os outros por seu olhar e ação no mundo (BARBIER, 2004, p. 14).

Havia a proposta por parte do coordenador do projeto e de alguns bolsistas de que, a observação era essencial e inicial, mas que seria possível e desejável produzir uma observação- participante, para uma participação mais próxima das causas e necessidades do projeto, o que levaria a um redimensionamento do objeto de pesquisa.

Monceau (2005, p. 469) encara a colaboração como uma saída, ou solução, em torno de um problema que convoca um pesquisador interessado, mas é relevante considerar que os conhecimentos produzidos pela colaboração entre pesquisador e os outros sujeitos (práticos, clientes, parceiros, atores, indivíduos ou pessoas) “[...] não são da mesma ordem para um e para o outro, não têm o mesmo uso e não são validados do mesmo modo”.

Tripp (2005) assevera que a pesquisa-ação, num ponto de vista prático, funciona melhor com o envolvimento das pessoas e participação destas cooperando e colaborando em toda a duração do ciclo. Para tanto, algumas metas são necessárias:

- 1- trate de tópicos de interesse mútuo; 2 - baseie-se num compromisso compartilhado de realização da pesquisa; 3 - permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem; 4 - partilhe o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária; 5 - produza uma relação de *custo-benefício* igualmente benéfica para todos os participantes; 6 - estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes (p. 454; 455).

Atuando oficialmente como coordenadora do grupo de Webcomunicação, almejava-se o estabelecimento de uma horizontalidade dialógica com os sujeitos, o que traria sustentação nas ações de acompanhamento do projeto, como frisa Monceau (2005, p. 475) e ainda, a consciência de que assumir os papéis de pesquisadora e participante (Franco, 2005, p. 487) também seriam perpassados pelo papel de docente e educadora.

Para Franco (2005, p. 486) é “[...] na práxis do grupo social [...] do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo”, ressaltando a relevância da colaboração na pesquisa-ação e a necessidade de se lidar com o imprevisível.

Estas considerações sobre Pesquisa-ação foram revisitadas ao longo do processo metodológico e isso será clarificado ao abordar as técnicas e análises da coleta de dados em fontes primárias e secundárias (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 12; 49), destacando-se

aqueles produzidos coletivamente que contemplaram aprender- ensinar- refletir- praticar.

A questão da produção de conhecimento nesta pesquisa também é perceptível nos dados produzidos e coletados, e é Monceau (2005, p. 470; 471) que nos provoca a “[...] produzir conhecimentos que sejam ao mesmo tempo comunicáveis nos ambientes de pesquisa, junto aos que tomam as decisões políticas e junto à própria população”. Isto funciona ao tomar por princípio a colaboração implicada e mútua onde “[...] os participantes estão antecipadamente comprometidos com as consequências a serem tiradas dos resultados que ela produzirá”.

Este posicionamento, de colocar-se à disposição para mediar e ser mediado por uma possível e desejada transformação social é permeada por tensões (heurísticas e praxiológicas), de acordo com as situações e a análise destas, pois fica evidente a imbricação entre processo de transformação e processo da produção de conhecimentos.

Há então, o que Monceau (2005, p. 472) convencionou por “comprometimento do pesquisador na ação de transformação social, ou relações sociais”, a partir de Lourau(1977), que pode se manifestar em diversos modos, “[...] desde a simples constatação de que o pesquisador está envolvido na dinâmica social que estuda, até seu comprometimento a serviço de objetivos preexistentes à sua chegada ao campo ou, até mesmo, de objetivos que ele leva para lá”.

O objetivo da Pesquisa-ação é, pois, a produção de conhecimentos que seja útil na ação, a partir dos problemas identificados na prática cotidiana ou, ainda, de um questionamento sobre a origem de certos dispositivos ou modos de pensamento próprios de certos estabelecimentos ou instituições (MONCEAU, 2005, p. 473). Esse foi o cenário encontrado no CRID a partir da necessidade do grupo em desenvolver ações nas áreas de Webrádio e Webtv, então previstas no projeto enviado ao órgão de fomento, correspondendo às ações de Webcomunicação, visando o trabalho nas comunidades campesinas.

É muito cara também a afirmação de Barbier (2004, p. 14) de que “o pesquisador descobre que na pesquisa-ação existencial, não se trabalha com os outros, mas e sempre com os outros”. Isso ajuda a clarear que a abordagem multirreferencial permitiu, num primeiro momento, estabelecer passos metodológicos etnográficos para o início de convivência com o grupo e entendimento do “CRID: uma proposta de comunidades digitais rurais”. Num processo que se seguiu pela pesquisa-ação e outras técnicas de coletas de dados como possibilidade concreta alinhada ao objeto inicialmente proposto, que foi se atualizando ao

logo do tempo nas implicações, sobretudo, com os sujeitos da pesquisa. Não tratar os sujeitos com os quais se convive como objetos é essencial, pois, objetos são os fatos sociais que eles compartilham conosco, assim, a respeitabilidade é um fio para fortalecer estas articulações (BARBIER, 2004, p. 26).

Considera-se, nestes termos, que a atuação do pesquisador ocorre dialeticamente, articulando “implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e arte” (BARBIER, 2004, p. 18).

Franco (2005, p. 489; 494), provoca a utilizar seus preceitos da pesquisa e ações do pesquisador sobre práticas educativas, aqui redimensionadas a partir da investigação sobre as práticas educacionais dos atores do projeto CRID em processo de formação acadêmica com base na Sequência Fedathi, considerando:

- a ação conjunta entre pesquisador- pesquisados: na busca comum pela solução de problemas, a sintonia entre estes deve estar evidente ao longo do espiral de pesquisa-ação com suas lógicas;
- a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas: no Laboratório de Pesquisas Multimeios, nas salas do Nucleo de Pesquisas e Estudos Regionais- NUPER na Faced/ UFC, nas comunidades campesinas, bem como nas IDIh do projeto (Blog, canal do Youtube, SoundCloud e Telecuc);
- a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação: pela identificação de temas de interesse de aprendizagem voltados ao ensino em contexto extensionista, intervindo se houver necessidade a partir da Pedagogia mão no bolso (Santana, 2018);
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade: fomentando a metodologia Sequência Fedathi como base e seus fundamentos como princípios nas ações desenvolvidas nas reuniões, eventos, orientações e formações;
- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção: compreendendo que entrar em sintonia leva tempo, que ocorrem imprevistos, incertezas, mudanças e perceber- se em processo educativo dá elementos subsidiários para coletividades, a partir das peculiaridades de cada

sujeito, visando um objetivo em comum;

- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina: a democracia é princípio almejado, considerando as tomadas de decisão coletivas que também fazem parte do processo formativo;
- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sociohistóricas: em suas práxis educacionais, conseguindo identificar o que foi a experiência em suas formações acadêmicas nos artigos, blogs, vídeos, imagens, relatórios e entrevistas, considerando o tempo e as condições dadas ao trabalho;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação: a cultura pertinente aos modos de pensar e fazer do Laboratório de Pesquisas Multimeios e das comunidades campesinas devem ser considerados no ato de planejar com base na Sequência Fedathi possibilitando a elaboração de produções acadêmicas a respeito e promovendo a aproximação dos sujeitos com uma racionalidade educacional, visando uma formação acadêmica mais complexa nas dimensões ontológica e epistemológica.

Estas considerações permitem novos sentidos às espirais cíclicas de Pesquisa Ação enquanto metodologia pedagogicamente estruturada se configurando como: instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo; instrumento de autoformação e formação coletiva dos sujeitos; instrumento de amadurecimento e potencialização dos fluxos de apreensões individuais e coletivas; instrumento de articulação entre pesquisa/ ação/reflexão e formação (FRANCO, 2005, p. 498-499), o que será elucidado na operacionalização dos passos metodológicos.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Bauer e Aarts (2015) sugerem a construção de um *corpus* de pesquisa, em alternativa ao entendimento de seleção de populações por amostragens estatísticas aleatórias. Dentre tantas definições do termo *corpus*, Barthes (1967, p. 96), ao analisar textos, imagens, músicas e outros materiais significantes da vida social, diz que se trata de “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar”. (BAUER; AARTS, 2015. p. 44)

Os *corpora* podem ser estruturados a partir parâmetros tais como: o canal (falado ou escrito, escrito para ser falado, etc); a temática (arte, família, religião, educação, etc); e a função (persuadir, expressar, informar, etc.). As combinações destas subcategorias podem

formar uma tipologia hierárquica de registros, que aos poucos foram construídos manualmente, e hoje, com a ajuda de computadores.

Na construção do *corpus* é necessário selecionar os sujeitos de pesquisa, considerando que o importante é ter segurança que os diversos espectros de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão foram exploradas (GASKELL, p. 68).

Abordar sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa, antes mesmo dos passos encaminhados ao longo desta, é pressuposto elementar deste estudo por considerar que na Pesquisa-ação o papel que estes assumem ao longo na participação e nas reflexões a partir dos processos engendrados é tão importante quanto os passos metodológicos em si. Não só por considerar a possibilidade de entrevistar os sujeitos que passaram pelo projeto CRID na função de bolsistas, mas também para dar mais visibilidade e possibilidade de entendimento, das demais linguagens utilizadas pelos estes, e que foram elementos basilares para a construção do *corpus* da pesquisa.

Observou-se ²⁴que os bolsistas, ao longo do projeto, se organizavam, desorganizavam, mobilizavam e desmobilizavam, a partir de diferentes perspectivas. A exemplo disso, “Desnortead@s”, “Desorientad@s” e “Cria” eram os nomes salas em que eles trabalhavam. “De boa” e “Tretaístas” eram os nomes que eles se atribuíam para justificar suas condutas ou julgar as posturas de si mesmos e dos outros, principalmente quando intentavam no campo do *bullying* e da *trollagem*. Os “de boa” não falavam nada, ou aceitavam a *trollagem* sem questionar, “levando na esportiva”, ou não se importarem publicamente com o que acontecia. Os “Tretaístas” armavam confusão, as denominadas “tretas”. O grupo dizia que “sentia cheiro de treta”, e às vezes o sentimento era manifesto na expressões “eita” (espanto e sarcasmo), “viche” (surpresa) e “lacrou” (fechou uma discussão ou teve um posicionamento admirável), seja no grupo de mensagem instantânea “CRID Viagens”, ou nos fluxos vivenciais com presença física.

“Pivetes”, ou “PVTs” era o nome de um grupo no aplicativo de mensagens instantâneas que os bolsistas mantinham em “segredo”, porém, os coordenadores de área sabiam de sua existência, e achavam importante que eles tivessem este espaço. Com o tempo o grupo “Pivetes” foi dissolvido, por conta de “tretas” com pesquisadores que não ficaram “de boa”.

²⁴ Estas considerações são tecidas a partir do que foi possível coletar numa observação de cunho etnográfica que tinha como propósito elaborar o Relatório de Estágio Docente do semestre 2016.1, no curso de doutorado em Educação da Faced- UFC, uma disciplina que tem objetivo aproximar os estudantes de pós- graduação da docência e, neste caso, de refletir sobre a prática docente em outro contexto que não a sala de aula convencional.

Ao observar listagens e as fotos²⁵ das equipes de trabalho percebeu-se que os bolsistas estavam, historicamente, com a maioria dos seus membros organizados em três grupos: 1º- os que iniciaram no CRID a partir do critério de participação em formações para o ingresso nas atividades de bolsistas; 2º- os que viajaram para ministrar as atividades nas comunidades assentadas e tiveram formações ao longo do trabalho de campo; 3º - o grupo que ingressou no projeto teve formações de ambientação, mas não chegou a viajar por falta do repasse de recursos.

Em meio a estes três grupos, algumas pessoas perduraram entre as três fases do projeto, como uma das coordenadoras e três dos bolsistas de graduação e o segundo grupo mostrou-se com maior potencial para descrever o que pensavam sobre aos temas de entrevistas, principalmente por terem participado das Formações e realizado atividades de campo nos assentamentos. O segundo grupo mostrou-se com maior potencial para participarem das entrevistas por terem atuado nas formações entre pares e nas atividades de campo.

O Laboratório de Pesquisas Multimeios mantinha atualizada com dados sobre os bolsistas, incluindo seus nomes, períodos de vigência das bolsas e datas em que expiraram ou foram canceladas. Ao todo 43 bolsistas de graduação e 06 bolsistas de pós-graduação passaram pelo projeto entre 02/ 2015 a 07/ 2017, mas considerando a participação nas Formações educacionais e as formações nos assentamentos este número foi reduzido para 11 bolsistas de graduação e 03 de pós-graduação aos quais foi aplicado um questionário e realizadas entrevistas.

Optou-se por dar nomes e sobrenomes de cineastas brasileiros aos bolsistas que responderam ao questionário e participaram da entrevista e com tal medida busca alinhamento com uma posição ética de proteção dos nomes dos envolvidos. As idades dos sujeitos, descritas a seguir, consideram o mês dezembro/ 2017, seguido do período em que cada um participou do projeto:

²⁵ No topo do blog do CRID temos uma animação entre três fotos que demarcam visualmente os grupos de bolsistas e o período histórico no qual atuaram no projeto.

Quadro 1 - Nome fictício dos sujeitos com suas respectivas idades e período de participação no CRID

Bolsista com codinome de cineasta²⁶	Idade²⁷	Período de participação no CRID
Carla Camurati	20	2016.1 a 2017.1
Eduardo Coutinho	27	2016.1 a 2017.2
Glauber Rocha	20	2016.1 e 2016.2
Lucia Murat	23	2015.1 a 2017.2
Petra Costa	20	2016.1 a 2017.1
Fernando Meirelles	20	2016.1 a 2017.1
Kátia Lund	20	2016.1 e 2016.2
Hector Babenco	24	2016.1 e 2016.2
Cacá Diegues	24	2015.1 a 2017.1
Eliane Caffé	26	2015.1 a 2016.2
Laiz Bodanzky	22	2016.1 a 2017.1
Yasmin Thainá	31	2016.1 a 2017.1
Iara Lee	33	2015.1 a 2017.1
Anna Muylaert	28	2016.1 a 2017.1

Fonte: dados da pesquisa.

A disposição dos sujeitos no quadro segue a ordem de aplicação de questionário e realização das entrevistas e na análise dos dados opta-se por fazer uso apenas do primeiro nome dos cineastas. Observa-se a idade média dos bolsistas de graduação foi de 20 anos e meio, característico de estudantes em idade regular no meio de um curso de graduação, período este em que participaram do CRID e tiveram contato com a Sequência Fedathi, a Educomunicação e as comunidades campesinas.

O trabalho com estes sujeitos possibilitou uma reflexão sobre as etapas dos ciclos de Pesquisa- ação e Sequência Fedathi, bem como esta segunda em relação com as áreas de atuação da Educomunicação, dando fundamentos praxiológicos da Multirreferencialidade possível neste estudo.

Estas características até então destacadas reforça evidências da Multirreferencialidade e da Teoria da Complexidade como aportes necessários à uma Pesquisa- ação de natureza como esta, convidando a pensar dados de forma integrada e profunda, em virtude do processo produtivo e reflexivo em torno dos dados secundários mediados pelo contexto do estudo.

²⁶ No decorrer da redação utiliza-se apenas o primeiro nome dos cineastas para descrição e análise dos dados.

²⁷ Entre novembro e dezembro/ 2017.

3.3 Pesquisa-ação e Sequência Fedathi

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 158-159), há uma dificuldade no momento da pesquisa documental em classificar as fontes em primárias e secundárias, por conta de fontes não escritas. Considera-se a ideia básica de que dados primários são aqueles produzidos pelo próprio pesquisador em decorrência da ação investigativa, e secundários, os que foram produzidos por outros sujeitos. Nesta pesquisa, porém, constam dados feitos pelos sujeitos da pesquisa, mas com alguma mediação ou acompanhamento da pesquisadora, próprio da natureza de uma Pesquisa-Ação.

A forma de organizar os dados considera escolhas, juízos e decisões sobre o que foi registrado e selecionado enquanto relevante para o entendimento necessário. Partindo de Bogdan; Biklen (1994, p. 163) entende-se que podem ocorrer limitações e estas podem ocorrer nas formas de observação, de como se traçaram os objetivos, da análise reflexiva a partir de entendimentos, de linguagem (mancar de signos e leituras) ou de campo (a partir da necessidade de inserção e participação).

A interlocução entre Pesquisa- ação e Sequência Fedathi é entendida como possibilidade expressa na figura a seguir:

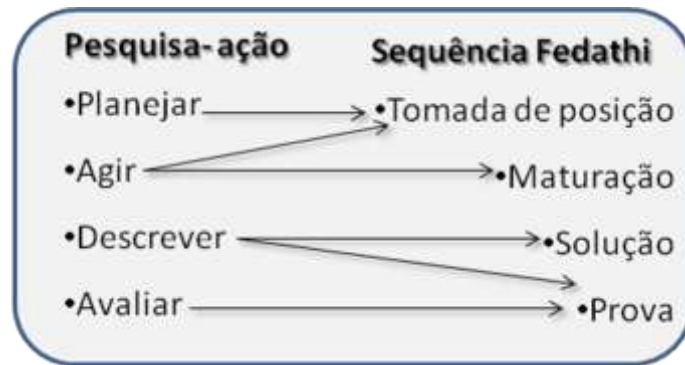
Figura 2 - Etapas da Pesquisa- ação (TRIPP, 2005) e Sequência Fedathi (BORGES NETO; SANTANA, 2001)



Fonte: elaboração própria.

Olhando a imagem pode-se pressupor que há uma correspondência direta entre etapas da Pesquisa- ação e Sequência Fedathi, mas percebe-se que, a partir deste estudo houve outro tipo de relação entre ambas, como denota a outra figura a seguir:

Figura 3 - Relação entre Etapas da Pesquisa- ação e a Sequência Fedathi a partir desta pesquisa



Fonte: elaboração própria.

As duas compreendem etapas de um trabalho que envolve processos educativos investigativos e criativos, no entanto, foi na análise dos dados que percebeu-se uma interface entre Sequência Fedathi e Pesquisa-ação, permitindo caracterizar: o Planejamento enquanto início do ciclo de Pesquisa-ação, que tem por base a etapa Tomada de posição da Sequência Fedathi; o Agir, que por conta de sua natureza, está diluído entre a Tomada de Posição e a Maturação na Pesquisa-ação; Descrever tem relação com os encaminhamentos em torno das sistematizações dos conhecimentos e reflexões estabelecidos entre a Solução e a Prova, caracterizando-as enquanto etapas investigativas; e Avaliar, culminando o encerramento de um ciclo de Pesquisa-ação, que pode ser pensado a partir da Prova na Sequência Fedathi.

3.4 Operacionalização dos passos metodológicos

Em virtude dos necessários amortecimentos entre as tensões, do que se anseia realizar e o que se consegue fazer, apresenta-se a seguir um quadro que relaciona as etapas da Pesquisa-ação de Tripp (2005, p. 446; 453) e Franco (2005, p. 487; 491) com as etapas da Sequência Fedathi de Borges Neto (2013; 2017a, b; 2018), com a intenção de ajudar na visualização dos instrumentos de coletas de dados e questionamentos de partida, formalizando interrogações para evidenciar os dados, auxiliando, deste modo, nas respectivas análises pautadas na abordagem multirreferencial.

Quadro 2 - Relação entre etapas da pesquisa-ação e da Sequência Fedathi com instrumentos de coletas de dados e respectivos questionamentos de partida.

Pesquisa-ação/ Sequência Fedathi	Instrumentos	Questionamentos de partida
<i>Planejar/ Tomada de Posição</i>	<i>Planejamentos</i>	- O que caracterizou o modelo de Sequência Fedathi no CRID? - Como a Sequência Fedathi foi ressignificada? - O que leva a pensar a Sequência Fedathi como planejamento micro e macro de ensino, pesquisa e extensão?
<i>Agir/ Maturação</i>	<i>Formações educativas (blog, áudio, fotografia e vídeo)</i>	- Qual o Tipo de produção? - Em que ciclo formativo ocorreu? - Que sentimentos e análises dos sujeitos são patentes?
	<i>Relatórios de formação</i>	Como se manifestaram as categorias: <ul style="list-style-type: none"> • Racionalidade educativa; • Transformação didática; • Currículo educativo do CRID; • Práxis fedathiana (os quatro elementos anteriores fortalecendo este);
<i>Descrever/ Solução</i>	<i>Notas de campo</i>	- Quais suas categorias e conteúdos pertinentes?
	<i>Relatórios de acompanhamento de atividades</i>	- Como a Educação foi desenvolvida no CRID? - Como os sujeitos se relacionavam com a Sequência Fedathi?
	<i>Relatório de estágio docente</i>	- Que elementos podem compor o corpo do texto a partir da práxis fedathiana e do contexto educativo?
<i>Avaliar/ Prova</i>	<i>Artigos e resumos</i>	- Quais os trabalhos acadêmicos com aderência ao objeto da Tese?
	<i>Questionário</i>	- Perfil dos bolsistas; - Contribuições do CRID para sua formação (do bolsista); - Suas contribuições no CRID.
	<i>Entrevistas</i>	Categorias CRID, Vida de bolsista, Educação, Sequência Fedathi e Formação.

Fonte: dados da pesquisa.

Este quadro se configura como uma espécie de reconstrução à posteriori do processo de elaboração da tese, com seus instrumentos, questionamentos e achados a serem compartilhados ao longo do texto que se segue, tipo uma porta que, vista de fora, deve deixar ver sua luz para entender o que se passa por dentro e, do lado dentro, ser capaz de desvelar seus cômodos (incômodos) e particularidades.

3.4.1 Planejar: o início do ciclo de Pesquisa-ação tendo por base a Tomada de posição da Sequência Fedathi

Uma das atividades realizadas ao longo da pesquisa foi avaliar o modelo de planejamento adotado pelo CRID, considerando que o Laboratório de Pesquisas Multimeios

realiza atividades com a Sequência Fedathi e, a cada experiência educativa em projetos de extensão ou pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores do laboratório, percebeu-se uma recorrente necessidade em adaptar ou inovar em algum aspecto, atendendo à sua realidade de trabalho.

Borges Neto, ao criar a Sequência Fedathi²⁸, pensou uma Sequência de ensino que viesse para fundamentar o trabalho de mediação entre professor e aluno na busca da produção de conhecimento a partir de uma questão problema (BORGES NETO *et al.*, 2001). Esta cadeia de momentos pedagógicos são sistematizados em quatro etapas, *tomada de posição, maturação, solução e prova*. (BORGES NETO, 2013; 2017a, b; 2018)

O circuito entre as etapas fedathianas é iniciado pelo professor que deverá instigar seus alunos. Para isso, deve selecionar um problema que tenha relação com o conhecimento em jogo (que pretende ensinar) (1); após este momento o professor apresenta o problema aos alunos, atentando para uma linguagem adequada e eficiente (2); a partir do problema apresentado, os alunos buscam uma solução, individualmente, ou em grupos (3); quando a solução, ou as soluções, é/ são encontrada/ s, passa-se por uma análise do professor, junto ao grupo com todos os alunos (4). Importante considerar que os passos 3 e 4, acontecem alternadamente, até que o aluno construa seu conhecimento (5), no processo de mediação entre professor e aluno.

A partir deste modelo, Borges Neto *et al.* (2001, p. 6) asseveram que o aluno passa a seguir os passos de um matemático no debruçamento em busca de resolver uma situação problema ao: abordar os dados da questão, experimentar vários caminhos que possam levar a solução, analisar possíveis erros, buscar conhecimentos anteriormente adquiridos para ajudar na solução, testar os resultados encontrados para saber se errou e onde errou, e realizando correções, montando um modelo.

No CRID foram utilizados por base quatro modelos de planejamentos que utilizam a Sequência Fedathi, sendo:

- 1- Modelo de sessão didática da dissertação de mestrado de Elizabeth Matos Rocha (2006);
- 2- Modelo de Planejamento de aula fundamentado na Sequência Fedathi para o ensino de Matemática na disciplina Tópicos de Educação Matemática, de Mazzé Santos;

²⁸ Aspectos históricos podem ser aprofundados em Souza (2013) e Torres (2014).

- 3- Modelo de elaboração de aulas do Portal do Professor e Banco Internacional de Objetos Educacionais- Probioe;
- 4- Modelo de planejamento do projeto Assentamentos Digitais- @AD;

Estes modelos estão dispostos no Ambiente Virtual de Ensino Teleduc do Laboratório de Pesquisas Multimeios. Os quatro modelos possuem naturezas diversas, desde projeto de extensão, pesquisa e ensino. O que se atenta é que nos três modelos iniciais há uma relação entre Sequência Fedathi e Engenharia Didática, uma corrente de pensamento francesa que tece suas reflexões em torno do planejamento da ação docente.

Isto evidencia que, aos poucos, a Sequência Fedathi pode ter se desvinculado da teoria francesa, para ter mais clareza do que poderia ser feito no *métier* do professor. Para enfatizar esta afirmação, os modelos elaborados pelas duas pesquisadoras possuem quase a mesma estrutura.

O que observa-se é que a Sequência Fedathi faz parte destes quatro modelos de planejamento, mas aos poucos foram ressignificados e é importante considerar o aspecto da ressignificação das metodologias como parte integrante dos percursos situados enquanto inovação pedagógica, dentro de cada perspectiva, o que será analisado no próximo capítulo.

3.4.2 Agir: ação diluída entre a Tomada de Posição e a Maturação fedathiana na pesquisa

Pensar sobre uma educação com base em práticas educacionais foi possível por conta da observação como o CRID se organiza, desorganiza, mobiliza, desmobiliza, ajuda a compreender o que é a educação na contemporaneidade. Aos poucos, ao compasso dos registros das vivências, percebeu-se que desempenhava orientação e acompanhamento do grupo, como uma das coordenadoras de área do projeto, com o desafio de fomentar um contexto comunicativo.

As produções em Blogs, a WebTV e a WebRádio do CRID ofereceu ao longo do percurso elementos necessários para a análise de dados numa pesquisa, tendo por referências Loizos (2002) e Costa (2013), que situam a possibilidade de adentrar nas pesquisas em contexto de linguagens audiovisuais.

Loizos (2002, p. 137-138) não apresenta um capítulo sobre “como fazer” pesquisa com o uso de fotos e vídeo como métodos de pesquisa qualitativa. Traz, com sua relevância, três enfoques, ou razões:

De que a “[...] imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais- concretos, materiais.”;

Que a “[...] informação visual que não necessita ser nem em forma de palavras escritas, nem em forma de números [...]”

E que no “[...] mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais. Conseqüentemente, o “visual” e a “mídia” desempenham papéis importantes na vida social, política e econômica. Eles se tornaram “fatos sociais”, no sentido de Durkheim”.

Costa (2013) apresenta em sua obra uma metodologia de pesquisa com estas linguagens e que foi construída ao longo de suas experiências acadêmicas, visando estimular o interesse nos pesquisadores e professores sobre as mídias na relação com a educação, bem como a convergência entre estas.

Posto que os registros áudio- visuais não estão isentos de problemas, ou acima/abaixo de manipulação, eles podem ser entendidos enquanto representações, ou traços, de um complexo maior de ações passadas. Por isso foi importante combinar a “bricolagem” de análise destes materiais com o acompanhamento dos registros sobre o projeto em relatórios oficiais ao órgão de fomento, além das falas dos sujeitos sobre a experiência e as notas de campo. Articulados, estes passos metodológicos podem dar segurança ao desvelamento do objeto de pesquisa, formulação de hipóteses, proposições, sistematização de metodologias e outras contribuições da pesquisa a partir dos dados desta classe.

A formação em Educomunicação no CRID ocorreu em quatro ciclos ao longo de dois semestres letivos no ano de 2016. Dos sujeitos envolvidos, a maioria era proveniente de cursos de licenciatura e todos participaram do grupo que buscava desenvolver ações de Web TV e Web Rádio para o projeto.

Contou- se, além dos próprios bolsistas e coordenadoras de área, da colaboração com especialistas das áreas de: webrádio, cinema, fotografia e Educomunicação, o trabalho colaborativo com estes parceiros nos possibilitaram também delimitar melhor os ciclos, a partir das necessidades dos sujeitos e vivências realizadas.

Os ciclos formativos foram denominados “Formação interna”, “Sensibilização”, “Mão na massa” e “CRID nas redes”. Estas nomenclaturas tiveram por base as falas dos sujeitos nas reuniões de planejamento, ao longo das vivências e nos encontros de avaliação durante os ciclos. Importante destacar que, neste estudo, conseguiu-se visualizar também a articulação com as etapas da Sequência Fedathi, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2 - Relação entre etapas da Sequência Fedathi e Ciclos formativos de Webcomunicação no CRID

Sequência Fedathi	Nomenclaturas utilizadas pelos sujeitos		
Tomada de Posição	Formação Interna		
Maturação	Sensibilização		
Solução	Sensibilização	Mão na massa	
Prova		Mão na massa	CRID nas redes

Fonte: dados da pesquisa.

Nestes referidos ciclos ocorreu a produção midiática no CRID, em parte pela necessidade de aprender sobre os meios de produzir blogs, áudios, vídeos e fotografias, incluindo processos de edição e compartilhamento nas redes.

Martino (2014, p. 170) nos ajuda a entender “as relações entre seres humanos conectados e também sobre o modo como as pessoas entendem a si mesmas, seus relacionamentos, problemas e limitações”, algo bem mais além do que “tecnologias, máquinas ou aplicativos”. Em sua análise, ancorada em uma gama de autores, a discussão sobre os blogs apontam que esta mídia transitou de uma relação inicial enquanto diários íntimos para o ingresso e a mudança nos valores e procedimentos consagrados na criação jornalística, tornando-se canal para a divulgação de informações paralelas àquelas divulgadas pelas mídias impressa e audiovisual.

3.4.2.1 Blog

O projeto “CRID: uma proposta de Comunidades Digitais Rurais” teve um blog, <<http://blogs.multimeios.ufc.br/crid/>> alimentado com matérias das mais diferentes naturezas ao longo de sua execução.

Hospedado nos domínios do Laboratório de Pesquisas Multimeios ²⁹na Universidade Federal do Ceará, a proposta era de dar visibilidade às ações desenvolvidas ao longo do projeto, no intuito de manter o registro histórico, desenvolver nos bolsistas a cultura de escrita acadêmica para outro tipo de mídia, além de integrar as diversas produções neste endereço.

²⁹ Para cada pesquisador ou grupo de pesquisa é aberta a possibilidade de criação e gestão de blogs como forma de utilização desta mídia para a divulgação científica.

No blog é possível encontrar uma breve descrição do projeto, os princípios de sustentabilidade nos quais se apoiavam as ações extensionistas, as comunidades nas quais o CRID seria implantado, galeria de imagens com as fotografias do período entre 2016-2017, uma chamada para os vídeos e áudios do projeto que tiveram como proposta a produção da WebTv CRID e da WebRádio CRID dispostos em outras redes, dentre outros. Os vídeos, áudios e imagens no CRID foram produzidos em processos de formação, na perspectiva de produção, edição e compartilhamento. Os blogs das comunidades rurais estão disponíveis nos endereços: [<https://cridantonioconselheiro.blogspot.com.br/>](https://cridantonioconselheiro.blogspot.com.br/) e [<http://cridcheguevara.blogspot.com.br/>](http://cridcheguevara.blogspot.com.br/), os quais possuem produções que expressam os processos formativos do CRID.

3.4.2.2 Áudios

Os áudios produzidos nas formações visavam a produção de uma Webrádio do projeto. Primeiramente era elaborado um planejamento entre as duplas ou trios na produção de poemas, cordéis e histórias, tendo como tema as etapas da Sequência Fedathi e a escassez hídrica das comunidades campesinas.

As gravações ocorriam com os telefones celulares ou com os recursos de registro dos computadores após. Após esta etapa os áudios eram editados no *software* livre Audacity, inserindo efeitos sonoros gratuitos dispostos no Freesound, um site com áudios sob licença Creative Commons.

Após planejamento, produção e edição os áudios eram dispostos na mídia social Soundcloud. Os áudios, num total de 05, foram incorporados ao Blog, sendo possível o acesso também pela conta no Soundcloud < <https://soundcloud.com/user-760087381>>.

3.4.2.3 Fotografia

As imagens produzidas ao longo do projeto tiveram o intuito de produzir memória das atividades, desde as primeiras reuniões com as comunidades, perpassando pelas reuniões, fatos dos cotidiano e formações (desde a preparação nas imediações da UFC, incluindo os trajetos de ida para as comunidades e atividades extensionistas).

O Laboratório Multimeios, por intermédio do CRID, funcionou como um ambiente de experiências e aprendizagens que deram suporte às ações formativas nos assentamentos. Então, vale dizer que é neste espaço que a equipe de bolsistas também

realizou suas descobertas e seus experimentos fotográficos e audiovisuais.

3.4.2.4 Vídeo

Percebe-se que a análise das produções pode ajudar a elucidar os objetivos desta pesquisa. Uma experiência nesse sentido foi realizada por Lima (2015), com base em Planas (2006) e Powel; Francisco e Maher (2003), com estudos de análise de vídeo, utilizados na modelagem Matemática no estudo sobre interação social a partir do ensino.

Lima (2015) se deparou com diversos problemas em sua pesquisa, como, a quantidade de dados a serem analisados, a transcrição de todos os vídeos, que demandaria de tempo além do disponível, dentre outros. Estas dificuldades permitiram ao pesquisador sugerir alguns passos: assistir os vídeos; selecionar os eventos críticos; descrever os eventos críticos; transcrever os eventos críticos; discutir os dados e limpar a transcrição.

Planas (2006) vai além e aponta estudos que envolvem a relevância do registro em torno do ensino de Matemática e como metodologias de pesquisa utilizam este recurso. Por conta da experiência, o autor aponta um método que envolve seis etapas:

1. Estudo e descrição geral do vídeo;
2. Identificação de episódios de revisão de significados matemáticos;
3. Busca por processos de retrabalho desses significados;
4. Caracterização das interações sociais;
5. Elaboração de histórias explicativas;
6. Comparação de episódios de revisão (PLANAS, 2006, p. 43).

Para Powel *et al.* (2004, p. 104) é necessária a seleção de eventos críticos e as “sequências conectadas de expressões e ações” e, em sintonia com os outros autores, nos trazem elementos para pensar na importância da leitura crítica dos vídeos.

Ao passo que sejam aprofundadas as análises dos vídeos, imagens e áudios, espera-se que surjam temáticas com abrangência em torno do objeto de estudo, a formação em contexto webcomunicativo.

Os vídeos do CRID, num total de 21, disponíveis no canal do Laboratório de Pesquisas Multimeios, disponível no endereço <<https://www.youtube.com/user/multimeiosufc/videos>>, nos abrem para a possibilidade de explorar o uso do vídeo autoral, em contexto de pesquisa (ensino e extensão também), onde os sujeitos reflitam de algum modo sobre seus modos de tecer epistemologias e racionalidades.

3.4.2.5 *Relatórios de formação*

Os relatórios das formações e demais atividades do projeto foram documentos elaborados pela equipe do projeto CRID no intuito de planejar as atividades e fazer os relatos para as equipes que deveriam viajar.

Informalmente estes relatórios faziam parte do ritual semanal em torno das formações, tanto entre bolsistas, quanto nas comunidades, tendo como denominação pelos participantes de Relatoria. O momento de relatoria era também uma oportunidade de rever as etapas da Sequência Fedathi, principalmente sobre como os sujeitos elaboraram as maturações, soluções e provas e como reinvestir novas tomadas de posições.

A relatoria também servia de ponte entre as equipes que viajaram e que deveriam viajar para ministrar as formações. Por isso os termos viagem e formação são frequentes nas relatorias e às vezes se confundem, mas isso se dá em função de que uma ocorria em função da outra, na maioria das vezes.

As equipes se debruçavam em preparar as formações nos moldes dos planejamentos, mas também se empenhavam em articular as viagens, articulando as pendências que foram deixadas como atividades a distância para as comunidades e organizar *check list* que incluía gêneros alimentícios, tecnológicos e pedagógicos.

A elaboração da relatoria partia dos bolsistas, com supervisão e acompanhamento da coordenação, incluindo imagens e endereços para sites e produções, que fossem elaboradas nas formações.

Quando a relatoria finalizava tanto bolsistas, quanto coordenação, estreitavam seus laços de afinidade em torno do projeto, por compartilharem de uma experiência que poucos estudantes desenvolvem em sua vida acadêmica, a de atuar num projeto de extensão que agrega ensino e pesquisa na sua essência.

Como as formações compuseram parte essencial do estudo, as categorias de análise (Racionalidade educacional; Planejamento coletivo; Transformação didática; Currículo educacional do CRID; Práxis fedathiana) buscam dar conta do que fora organizado enquanto dados neste instrumento dotado de dados.

3.4.3 *Descrever: Solução e Prova enquanto etapas investigativas*

Notas de campo, Relatório de acompanhamento de atividades e Relatório de estágio docente foram três instrumentos que serviram como fontes de dados primários e que na Pesquisa-ação seria algo anterior, como a etapa do Reconhecimento de Tripp (2005) ou

intermediário ao Planejamento da espiral cíclica.

Nesta pesquisa, os três instrumentos se portaram como uma fonte de dados com as impressões, acompanhamento e registro das ações em torno da Educomunicação e de usos da Sequência Fedathi, ajudando ainda a refletir sobre a práxis por serem sistemáticos, produzidos por diversos sujeitos e enfocarem aspectos diferentes de interesse dessa investigação.

3.4.3.1 *Notas de campo*

Inspiradas em Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as Notas de campo foram desenvolvidas enquanto estratégias necessárias para entrada em campo, descrição de eventos e percepções, organizadas em três categorias (Diário, Relatoria e Web TV e Web Rádio) e que auxiliaram ao longo do desenvolvimento das entrevistas.

As notas sob a categoria “Diário” iniciaram em 27.10.2015 e concluíram em 06.04.2018, mescladas entre fichamentos de textos, reuniões descritas, mal (não) entendidos sobre pareceres de trabalhos acadêmicos, tarefas a realizar, infra-estrutura dos locais destinados às instalações dos CRID nas comunidades, perguntas (que persistem, que insistem, que perderam sentido), e vontade de ajudar mediante chamamento dos interessados.

As notas de “Relatoria” apontam, a partir do relato que tomam por base pautas de reunião, detalhes de falas e argumentos de decisões em relação ao CRID entre seus membros pesquisadores, parceiros institucionais e comunidades. Uma destas notas que foi compartilhada ao início da atuação no projeto, buscou incentivar aos bolsistas no enriquecimento de seus relatos para os planejamentos das equipes seguintes que deveriam viajar para realizar formações nas comunidades campesinas, sendo uma das primeiras aproximações com a Pesquisa-ação em campo.

As notas sob nomenclatura “Web TV e Web Rádio” registram a evolução do grupo desde o campo teórico- prático a um campo conceitual- autoral, incluindo desde questões de natureza técnica, como a infra-estrutura dos equipamentos e equipe responsável pelos “testes”, perpassando por criatividade e habilidades que deveriam ser trabalhadas a partir das necessidades dos sujeitos, bem como decisões que não cabiam só aos pesquisadores, mas à questões gerenciais do projeto, como os formatos de produções e onde deveriam estar dispostas as produções, tantos acontecimentos, que impulsionaram à delimitação do objeto.

Percebe-se que as notas “ganharam vida” quando houve o entendimento de que não precisava um caderno especial, mas preciso era manter o foco de investigação, diante de

tantas novidades, problemáticas e descobertas, tal a música “Desdenha” de “Graveola e o lixo polifônico”.

As “Notas de campo de campo das entrevistas” tiveram como intuito captar os destaques, sínteses, dúvidas e ideias que poderiam surgir ao longo das entrevistas e o recurso começou a ser utilizado antes, registrando e alterando as possibilidades dos temas de entrevistas, sujeitos e período mais adequado à aplicação.

As notas realizadas ao longo das entrevistas buscaram descrever os pontos de destaque das falas dos sujeitos, seja para solicitar confirmação sobre o entendimento de elementos dos dados informados, ou para registrar impressões sobre os sujeitos, tempo de fala e correlação com outras falas de sujeitos.

3.4.3.2 *Relatórios de acompanhamento de atividades*

Num total de 10 documentos, estes relatórios eram elaborados com a regularidade trimestral e possuía, essencialmente, os itens: um título para cada atividade; o período em que ocorreu; o *status* de execução (em execução, não iniciado e concluído), descrição da atividade com encaminhamentos; *status* no cronograma (dentro do esperado ou diferente do prazo) e meta (mantida ou alterada).

Os relatórios também traziam fotografias realizadas no contexto das atividades e permitem entender como as ações da pesquisa foram aos poucos demandadas, realizadas e repensadas para a aplicação nas comunidades camponesas de Ocara e Aracoiaba, o que demandou uma leitura minuciosa, buscando as evidências da pesquisa-ação com o grupo Webcomunicação.

3.4.3.3 *Relatório de estágio docente*

O relatório de estágio doutoral faz parte de uma atividade do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC onde, pós-graduandos realizam práticas e reflexões de cunho docente, o que para alguns, em fase inicial de carreira, pode representar uma aproximação com o universo do ensino superior e, para quem já tem alguma experiência, é oportunidade de realizar práxis em momento de estudo no mestrado ou doutorado.

Com a necessidade de registrar as vivências em relatório de estágio, o documento também passou a ser incorporado na tese ainda na primeira qualificação, seja pelo estilo de narrativa que tomou, seja pela possibilidade de avanços em algumas análises e pontos sob o quais se debruçou ao longo da pesquisa, como a própria constituição dos ciclos formativos.

O que foi base do texto do relatório de estágio é incorporado ao longo da análise na tessitura de uma linguagem descritiva sobre a formação do grupo de pesquisa Webcomunicação a partir de ações de Web TV e Web Rádio, o entendimento sobre a composição, propósito e inserção na vida dos membros do projeto da temática Educomunicação, a Sequência Fedathi e a experiência docente no CRID são os elementos observados e que ajudam a compor o texto.

3.4.4 Avaliar: encerrando um ciclo de Pesquisa-ação a partir da Prova na Sequência Fedathi

3.4.4.1 Artigos e resumos

Ao longo do projeto os bolsistas são estimulados a produzirem artigos científicos para eventos acadêmicos e esta é também uma oportunidade de contemplar teoria e prática com a mesma relevância científica, constituindo um eixo contemplado nas escritas.

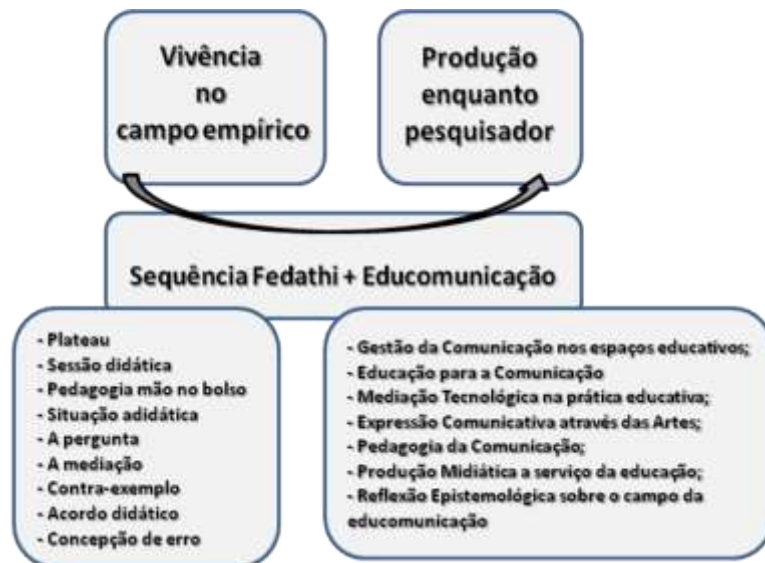
Demo (2000) problematiza a visão habitual de que é cientista somente quem tem saber, sabe estudar e analisar e ressalta a necessidade de intervir, mudar e questionar. Para o autor o confronto histórico-estrutural de interesses perfaz o ambiente típico da comunicação e do diálogo na ciência.

As publicações acadêmicas passaram a compor o critério de avaliação do projeto. Por serem realizadas pelos bolsistas e coordenadores do projeto, expressam frutos epistemológicos e praxiológicos no projeto de extensão CRID. Os trabalhos com temas relacionados a esta pesquisa possuem como tema: A escrita acadêmica como recurso de registro das experiências discentes: uma proposta coma a Sequência Fedathi na formação do CRID; O Planejamento como Instrumento de Sistematização das Atividades do Projeto CRID; As contribuições do projeto crid para a Formação docente de licenciandos em uma Instituição pública do Ceará; Experiências de extensão na Universidade Federal do Tocantins e na Universidade Federal do Ceará, envolvendo Web TV, tendo como áreas de análise as dimensões educacionais; Webcomunicação no CRID: reflexões sobre Educomunicação na formação docente num projeto de extensão universitária; o papel da extensão universitária na construção da identidade do pedagogo através do projeto CRID/ UFC; Um relato sobre o uso de blog no CRID do assentamento rural em Ocara/ CE; Relato de experiência: o uso da webrádio como ferramenta de comunicação e educação no Assentamento em Ocara; Processo de instalação de uma TV na Internet: um relato de uma experiência sobre técnicas e desafios; Formação inicial de professores em serviço no Laboratório de Pesquisas Multimeios:

reflexões sobre o ser docente nos Centros Rurais de Inclusão Digital; Formação em contexto educucomunicativo: uma abordagem multirreferencial nos Centros Rurais de Inclusão Digital; Formação em serviço nos Centros Rurais de Inclusão Digital: reflexões sobre /a partir da Sequência Fedathi; Formação em contexto educucomunicativo: reflexões sobre uma pesquisa-ação nos Centros Rurais de Inclusão Digital; Mão no bolso: postura, metodologia ou pedagogia?; Sequência Fedathi e Pedagogia Mão no bolso: reflexões sobre o contexto educucomunicativo nos Centros Rurais de Inclusão Digital (CRID).

Estas pesquisas possuem os formatos de artigos completos, resumos para encontros universitários e capítulos de livros. Os trabalhos acadêmicos envolvem as transformações pedagógicas e educucomunicativas em torno da Sequência Fedathi o que dá um sentido de práxis essencial para o projeto de extensão e que permitem elaborar um esquema com as relações a seguir:

Figura 4 - Relações entre Sequência Fedathi e Educomunicação



Fonte: elaboração própria.

De acordo com Soares (2014; 2011) os trabalhos em Educomunicação aos poucos podem ser organizados em áreas, que agora já constam em sete, assim denominadas:

- Gestão da comunicação, dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos: caracterizada pela abordagem sistêmica das relações entre os recursos da comunicação e as atividades humanas, garantindo o planejamento, execução, realização e implementação organizada de recursos e procedimentos da informação no âmbito da comunicação/ cultura/ educação, de modo a assegurar a eficácia na construção dos ecossistemas comunicativos;

- Educação para a Comunicação: parte dos esforços sistemáticos de educadores no processo de conscientização crítica, na perspectiva freireana, diante das mensagens editadas e veiculadas pelos meios massivos de comunicação;
- Mediação tecnológica na educação: busca identificar a natureza da interatividade, possível pelos instrumentos digitais de comunicação, desmistificando o acesso e colocando-o a serviço de toda a sociedade a partir da evolução das descobertas tecnológicas e de sua aplicação ao ensino;
- Expressão comunicativa através das artes: considera a expressão em linguagens para além da escrita, com as artes potencializadas pelas novas tecnologias;
- Pedagogia da Comunicação: referendada na educação formal, prevendo a multiplicação da ação educativa pelos sujeitos, através de projetos.
- Produção Midiática para a educação: ações e programas com produtos da mídia, elaborados a partir do parâmetro educomunicativo.
- Reflexão epistemológica: articula pesquisa e avaliação sistemática na compreensão da complexidade nas relações entre as áreas da comunicação e da educação.

Em Santana e Borges Neto (2018, p. 30- 31) percebeu- se que as experiências do CRID estavam alinhadas com suas áreas:

Gestão da comunicação, dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos- por tratar sobre planejamento, execução e realização de procedimentos e processos que criam ecossistemas comunicativos, em nosso caso, considerando a Sequência Fedathi; e **Mediação tecnológica na educação**- por considerar a educação dialógica capaz de problematizar e transformar a realidade onde se está inserido, com sujeitos envolvidos em processos formativos com base na Pedagogia “mão no bolso”[...] (grifo nosso).

Confirma- se adesão a estas duas áreas atentando ainda para a busca, ao longo da investigação, uma busca por aproximar- se da reflexão epistemológica sobre o campo da Educomunicação, criando ecossistemas educomunicativos, que para Soares (2011, p. 26- 27)

[...] designa a realização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o modus faciendi dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. No caso, a família, a comunidade educativa ou uma emissora de rádio criam, respectivamente, ecossistemas comunicacionais. Os indivíduos e as instituições podem pertencer e atuar, simultaneamente, em distintos ecossistemas comunicacionais, uns exercendo influências sobre os outros.

Entende- se esse processo fora iniciado e que “É, na verdade, a reflexão acadêmica, metodologicamente conduzida, que vem garantindo unicidade às práticas da Educomunicação, permitindo que o campo seja reconhecido, evolua e se legitime”.

(SOARES, 2011, p. 27), o que fora evidenciado nos questionários e entrevistas a terem seus dados esmiuçados nos dois próximos capítulos da tese.

3.4.4.2 *Questionário*

Demo (2009, p. 36-44), aponta a pesquisa como um campo científico e educativo, e com possibilidade de: diálogo inteligente com a realidade (pressupõe o processo cotidiano de conhecer, saber, informação para se saber viver); e perceber o diálogo como fala contrária, entre atores que se encontram e se confrontam (pesquisador sujeito histórico auto-suficiente, crítico e auto-crítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto).

Como alguns dos bolsistas, ainda estavam realizando atividades no Laboratório de Pesquisas Multimeios e na Faculdade de Educação, a sondagem sobre possível participação em entrevista ocorreu oralmente. Os sujeitos contatados por proximidade sugeriram que a comunicação com os demais fosse realizado por aplicativo de mensagem instantânea, nos quais mantinha contato no grupo virtual “CRID Viagens”³⁰.

Com os 14 sujeitos selecionados ocorreram os preâmbulos para a realização da entrevista: contato para saber sobre a elaboração do termo de consentimento, escolha do local, organização do processo de gravação e elaboração de um questionário, para o então momento da entrevista.

O termo de consentimento foi elaborado em observância à dimensão ética em pesquisa. Ele foi realizado com base em documentos de alguns programas de pós-graduação, até chegar numa versão utilizável. Foi impressa duas cópias, uma para a pesquisadora, outra para o pesquisado e pensou-se que a leitura do mesmo, antes da realização das entrevistas poderia ser um elemento que ajudasse os sujeitos a ficarem mais à vontade para falarem, tendo em vista o sigilo em relação às suas identidades.

O local escolhido foi o próprio Laboratório de Pesquisas Multimeios, em específico na sala do nosso coordenador, que foi disponibilizada gentilmente pelo mesmo e pelo fato de ser uma sala com boa acústica, além de, nos possibilitar o auxílio dos demais colegas pesquisadores para não ocorrer ruídos desnecessários nas gravações das entrevistas.

A organização do processo de gravação perpassou por testes de equipamentos e verificação da qualidade dos áudios coletados. Dentre os equipamentos disponíveis foi

³⁰ Grupo criado como espaço que extrapolava sua função nominal. Nele, além da organização das viagens, lidávamos com fatos decorrentes da vida em laboratório (TORRES, 2014), além da gestão remota do projeto.

utilizado o próprio aparelho celular, com o recurso *default* de gravação de áudio e o microfone de lapela de um gravador digital. Foi criada uma pasta nas nuvens de dados do e-mail do Multimeios para, ao final das entrevistas, salvar neste espaço virtual e também utilizou-se um HD portátil, de tal modo que os dados fossem conservados.

Considerando poucos dados que continham na listagem que dos bolsistas, elaborou-se um questionário no intuito de se traçar um perfil geral de quem eram aqueles sujeitos. Buscou-se levantar: função que desempenhava no CRID, período de participação no projeto, iniciais do nome, sexo, idade, curso e períodos cursados durante o CRID, contribuições do CRID para sua formação e suas contribuições no CRID.

As iniciais, pensadas inicialmente como forma de preservar a identidade dos sujeitos foi considerada ineficiente, por conta de todos se conhecerem e, na leitura das análises dos dados os mesmos poderiam se identificar. Uma solução foi considerar o contexto educacional das ações desta pesquisa e homenagear cineastas brasileiros, a partir da lembrança de ter conhecido Rosemberg Cariry no início das atividades no CRID³¹, integrando a equipe de pesquisa para o documentário “Santana, Terra e Liberdade”. Esta iniciativa também pretende convidar o leitor a conhecer referenciais cinematográficos vislumbrando articulação com suas performances de *personas* atribuídas aos sujeitos de pesquisa.

3.4.4.3 Entrevistas

As entrevistas qualitativas, como abordam Bogdan; Biklen (1994, p. 135), podem variar quanto ao seu tipo de estruturação. Mesmo abertas, podem ser orientadas por tópicos ou questões gerais, o importante a considerar é que o entrevistador tenha uma amplitude de temas, com conteúdos possíveis de serem moldados pelos sujeitos. As entrevistas podem ser gravadas em vídeos ou áudios, e utilizar de imagens, áudios e vídeos em IDI móveis para estimular as conversas (ibidem. p. 137).

Numa atenção com os registros das entrevistas, houve intenção de que as mesmas fossem protegidas por um codinome, visando segurança e respeito no processo de pesquisa que envolve humanos.

Ao longo do percurso investigativo questionava-se: será que se está sendo clara nas interlocuções? As temáticas escolhidas são capazes de suscitar desejo de falar sobre as experiências vividas ao longo do projeto? Conseguiu-se compreender o que o sujeito está

³¹ O trecho do documentário que aborda o projeto está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=euf5OqIIDVA>, acesso em 28.02.2019.

falando e tirar pontos principais da fala? Os sujeitos lembram de fatos relevantes sobre as temáticas?

Estas foram algumas inquietações que surgiram ao longo da elaboração das entrevistas da pesquisa, principalmente com apoio das Notas de Campo. Chegar à opção por temas fluidos para as entrevistas e aproximação, ou afastamento, dos temas, foi possível por não estar à vontade para adotar as costumeiras perguntas fechadas ou semiabertas. Isso só foi possível pelo conhecimento prévio dos sujeitos e entender que eles poderiam ficar mais à vontade para lembrar e relatar fatos relevantes, a partir de suas memórias, e que, caberia ao momento da *decoupage* dos dados, a emersão de temáticas para as categorias nas quais deveria organizar os dados.

A seguir temos um quadro com os nomes fictícios dos sujeitos e o tempo que cada um dedicou à participação nas entrevistas:

Quadro 3 – Bolsistas pesquisadores e tempo dedicado às entrevistas.

Bolsista com codinome de cineasta	Tempo de duração da entrevista
1. Carla	64: 08
2. Eduardo	49: 19
3. Glauber	46: 27
4. Lucia	91: 07
5. Petra	52: 37
6. Fernando	61: 05
7. Kátia	39: 05
8. Hector	46: 27
9. Cacá	69:12
10. Eliane	64: 57
11. Laiz	49: 52
12. Yasmin	58: 18
13. Iara	50: 47
14. Anna	91: 44

Fonte: dados da pesquisa.

Os temas selecionados e analisados em forma de categoria das entrevistas foram: CRID, Vida de bolsista, Educomunicação, Sequência Fedathi e Formação. Intuiu-se que macrotema, CRID, seria suficiente para dar de conta dos demais, por: ser contexto da vida dos bolsistas, proporcionar práxis na Sequência Fedathi, ativar as formações e aproximar os sujeitos da Educomunicação. Com o tema CRID pensou-se que os sujeitos contariam como ingressaram no projeto, como era o projeto no ambiente da UFC e como foi a implantação dos CRID nas comunidades.

O tema Vida de bolsista foi algo que sempre apareceu bastante nas falas dos sujeitos remetendo a questões peculiares que faziam da parte do cotidiano, não de qualquer bolsistas, mas deles, os bolsistas do Laboratório de Pesquisas Multimeios que atuavam no CRID, isso pelo fato de alguns não terem suas bolsas vinculadas diretamente ao projeto em si, mas que colaboravam com as atividades e, por isso, ser temas recorrente nas produções educacionais realizadas nas formações.

A Sequência Fedathi, metodologia empregada nos planejamentos, foi aos poucos ganhando dimensão de diversos questionamentos, advindos dos estudos teóricos mas, sobretudo, das atividades realizadas, que deram força motriz para as produções científicas, por sua essência de

[...] estimular aos alunos a pesquisa, a reflexão, ao senso de investigação, a colaboração e a sistematização do conhecimento; ação dialógica entre professor-aluno, pautada em quatro etapas: Tomada de Posição; Maturação; Solução; Prova (BORGES NETO, 2013; 2017a, b; 2018).

O intuito de saber sobre as Formações tinha por base a curiosidade sobre como os sujeitos perceberam-nas, considerando a pesquisa-ação realizada e o que permitiu, desvelar a complexidade de ações. Os nomes para as Formações, por exemplo, surgiram nos fluxos, na sequência: Formação Interna (primeira iniciativa buscando aproximação com os sujeitos e destes com as temáticas e a proposta de pesquisa), Sensibilização (sobre Web TV, Web Rádio, Blog, Fotografia, Áudio e Vídeo), Mão na massa e no bolso (sobre aspectos práticos e reflexivos das formações entre bolsistas a partir de temáticas que eles levantaram com a necessidade de aprender, visando o trabalho nas comunidades rurais) e Cara nas mídias (também mencionada como Educom no CRID e CRID nas redes).

A Educomunicação foi a energia motriz entre as formações, nas quais utilizou-se a Sequência Fedathi como aporte teórico-metodológico e pela qual poderiam expressar, dentre tantas possibilidades, suas vidas de bolsistas. Estes elementos serão desenvolvidos nos próximos capítulos, buscando descrever o CRID e sua relação com a Educomunicação e a formação dos sujeitos, dando elementos para a proposta de ciclos formativos.

4 CENTROS RURAIS DE INCLUSÃO DIGITAL: OS ACHADOS NOS ENCONTROS DO PERCURSO

“Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar- se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando- o, transformá-lo e, transformando-o, saber- se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer- se”.

Paulo Freire- Educação e mudança. (1979, p. 17).

Há o entendimento de que os termos **técnica** e **tecnologia** possuem raiz comum, considerando que partem do verbo grego *tictēin*, denotando “produzir, conceber, dar à luz” (LITWIN, 1997. p. 25). Na Grécia antiga, a palavra *téchne* designava o conhecimento prático (destinado a uma finalidade) e, que, combinada com a palavra *logos* (palavra, fala), se diferenciaria o "fazer" do "raciocínio".

No século XXI, percebemos os avanços tecnológicos nas áreas da microeletrônica, informática, telecomunicações e engenharia genética. Almeida (1997) nos aponta um rumo de entendimento que as tecnologias, a partir de uma evolução relacionada à utilização, provocariam ao repensar os fundamentos da ciência e a possibilidade de aprender com uso de TDIC, entendida no contexto desta pesquisa enquanto IDIh.

Quando se aborda o uso das IDIh na Educação, percebe-se a evidência da relatividade entre o novo e o ultrapassado, e a compreensão da existência de um tipo de cultura, a digital, na qual, crianças e jovens já não distinguem tanto se a função de um telefone celular é para ligar e receber ligações, ou se é para ficar *on line* num espaço onde o tempo nos permite reflexões mitológicas retomando Cronos e Kairós³²(Garcia, 2007).

Ao abordar os perfis “Leitores, espectadores e internautas”, Canclini (2008) nos traz um “Conto pós-digital”, no qual relata que

Os relógios digitais integrados às telas onde escrevemos e consultamos mensagens, falamos por telefone, ficamos sabendo das últimas notícias e ouvimos música mudaram nossa relação com o tempo e as maneiras de saber que horas são. [...] Enquanto os pós-modernos celebram a mobilidade e o nomadismo, a desterritorialização e a facilidade com que nos comunicamos, na verdade nem todos podem fugir à exigência de estar sempre disponíveis, à vigilância daqueles que lhe recordam que você pertence à uma empresa e a um lugar mesmo estando em outra

³² Garcia (2007) nos aponta uma reflexão sociológica partindo dos mitos gregos Cronos e Kairós. Cronos é representação do tempo linear, e Kairós do tempo presente alimentado pelo passado e futuro.

cidade ou outro país (CANCLINI, 2008, p. 40-41).

Ainda de acordo com o autor, no pacote de presente do *smartphone* (celular), ou tablet, ou *notebook*, você

[...] recebe de presente a facilidade de iniciar conversas a partir de lugares remotos, a necessidade de ficar dependente dos chamados, a pressa de ligar o celular antes de sair do cinema quando mal acaba de passar o fim do filme para saber o que há de novo: o celular é o outro espetáculo, as ilusões da tela grande competem com os entretenimentos da íntima (CANCLINI, 2008, p. 41).

O uso dos celulares nos permite essa infinidade de possibilidades libertadoras e opressoras e, numa relação com este tema, também em forma de conto, Bauman (2001) acrescenta elementos a uma compreensão das IDIh, sob a alcunha de Tecnologias Móveis, no nosso cotidiano. Estava ele, num saguão de aeroporto e, a observar dois homens utilizando seus telefones celulares, percebeu uma competição. Ao terminar uma ligação, iniciavam outra, e mais outra.

[...] claramente, o número de conexões, o grau de 'conectividade' a densidade das respectivas redes, que faziam deles intersecções, a quantidade de outras intersecções a que podiam se ligar à vontade, eram questões de grande importância, talvez importância máxima, para ambos: eram índices de nível social, de posição, poder e prestígio.[...] No que diz respeito à sua presença estavam fisicamente próximos de nós, mas, espiritualmente, infinitamente distantes (BAUMAN, 2001, p.176).

O autor nos provoca a uma reflexão, sobre o uso de IDIh, se, como somos “remotamente controlados” por elas, mas de um novo modo, onde a autonomia perdeu espaço para o espetáculo. Coaduna-se à perspectiva do autor, de que

Acesso à “Informação” (em sua maioria eletrônica) se tornou o direito humano mais zelosamente defendido e o aumento do bem estar da população como um todo é hoje medido, entre outras coisas, pelo número de domicílios equipados com (invadidos por?) aparelhos de televisão. E aquilo sobre o que a informação mais informa é a fluidez do mundo habitado e a flexibilidade dos habitantes (BAUMAN, 2001, p.178).

Nesta linha de pensamento, Canclini (2004) em “Diferentes, desiguais e desconectados” avança para a cultura a partir da relação com as Tecnologias Móveis, pois, com o uso, construímos nosso capital cultural a partir de um olhar da América Latina. Diferenças, desigualdades e acesso às tecnologias seriam tipos de organização e segregação

social

Porém, em todas é difícil imaginar que algum tipo de transformação faça um regime mais justo sem impulsionar políticas que comuniquem aos diferentes (étnicas, de gênero, de regiões), corrijam as desigualdades (surgidas dessas e de outras diferenças e de outras distribuições não equitativas de recursos) e conectem as sociedades com a informação, com os repertórios culturais, de saúde, e bem estar expandidos globalmente (CANCLINI, 2004, p. 81).

Jenkins (2009) traz como plano de fundo para analisar estas questões numa Cultura da Convergência, sendo esta, um campo de colisão entre as novas/ velhas mídias e as relações de poder entre produtor/ consumidor, bem como suas formas de integração. Neste “mundo da convergência das mídias, toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado por múltiplos suportes de mídia” (idem, p. 29).

A Cultura da Convergência não pode ser reduzida ao uso de telas nos aparelhos de telefone celular que incorporam acesso à internet, TV, rádio, lista de músicas, com programação feita por crianças e jovens. Esta cultura nos apontam outras possibilidades de protagonismo, e, para o autor, “a convergência ocorre dentro dos cérebros dos consumidores individuais e em suas interações sociais com outros” (JENKINS, 2009, p. 30).

Tanto, Canclini (2004; 2008), como Bauman (2001) e Jenkins (2009), trazem luz para a questão do uso sócio-educativo de Tecnologias Móveis, realidade possível tanto na cidade, como no campo. Usos e não usos do celular vêm colocando em xeque as antigas práticas difusionistas³³ de Inclusão Digital, voltadas para o acesso aos computadores e o consumo de Internet, baseadas na Educação Bancária de Paulo Freire.

Considerando que o pensamento convergente está dando novos moldes a cultura popular, desestabilizando as relações entre público, produtor e conteúdo da mídia, Almeida (2016) fundamenta que esse diagnóstico advém da relação entre três conceitos: convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva, encaminhando para a discussão da relação entre Processos Culturais e Convergências Tecnosociais. Estes elementos provocam a pensar sobre a Multimodalidade a partir das perspectivas dos movimentos sociais, contexto em que estão os CRID das comunidades camponesas.

A terminologia multimodalidade considera os diferentes modos de representação: imagens, músicas, gestos, sons etc. além dos elementos lexicais, nas análises de textos

³³ Uma tipificação para projetos que envolvem o fornecimento de tecnologia do tipo física (equipamentos de IDIh) em detrimento das sociais (usos, práticas e metodologias).

(IEDEMA, 2003).

Segundo Gomes (2007), o Iedema (2003) aponta que

[...] atualmente, há duas correntes de análise: uma, crítica-teórica, inspirada pela releitura que Fairclough fez de Foucault e Bakhtin (FAIRCLOUGH, 1992; FAIRCLOUGH & WODAK, 1997) e outra, baseada nos trabalhos de Kress & Van Leeuwen (1996); essas correntes têm se tornado uma abordagem extremamente valorosa para a análise de texto e da construção de sentido, e de onde o termo multimodalidade se originou (veja VAN LEEUWEN & JEWITT, 2000, p.71)

Discutida ao longo de quase 40 anos (HALLIDAY, 1978), a teoria da multimodalidade vem sendo discutida em parte na área de Linguagem, e em parte para na Semiótica. Concordando com o Iedema (2003), os trabalhos de Kress e Van Leeuwen (1996), apontam avanços em suas análises, por ter transitado da primeira área para a segunda área de conhecimento, respectivamente.

Kress e Van Leeuwen (1996, p.34) abordam quatro elementos que embasam a multimodalidade: o multiculturalismo, os meios eletrônicos de comunicação, as tecnologias de transporte e o desenvolvimento de economias globais. Segundo os autores, os fluxos globais de capital não são responsáveis apenas pela dissolução das fronteiras culturais e políticas, mas também os limites semióticos na busca de qualidade de vida.

Ainda sobre a multimodalidade, há discussão também em outros trabalhos pioneiros: os que utilizavam uma gramática funcional para a música e o som; os que realizavam análise de arte visual; os que abordam a língua não como centro do processo comunicativo, mas parte dos símbolos a serem analisados em conjunto (GOMES, 2007).

Lemke (2002) faz outra proposta, a de agregar num único termo multimodalidade e hipertextualidade, resultando em hipermodalidade, como forma de dar nome aos diferentes significados de palavras, imagens e sons hipermediáticos, que ultrapassam suas formas tradicionais, encaminhando para redes horizontais.

Através do texto escrito *online*, percebe-se a multimodalidade pela pluralidade de linguagens (híbridas, com tons de oralidade, por vezes, formais e informais), carregada de valores (culturais, sociais, históricos), inclusive interesses, preferências e opiniões pessoais.

Gomes (2010, p. 98) enfatiza que “ao agregar várias modalidades de expressão no hipertexto, já implica-se num tipo de inter-relação entre modos de representação através dos links”, o que foi defendido em sua tese enquanto hipertextos multimodais.

Gomes (2010) aponta que um dos principais problemas da pesquisa sobre

hipertextos multimodais é saber como se constrói a coerência, já que os hipertextos são organizados de forma descentralizada, que possibilitam uma leitura não linear. O autor apresenta também o debate sobre o que é ou não um hipertexto, e assevera que “nem todo texto eletrônico é um hipertexto, mas todo hipertexto é eletrônico” (p. 30) e que “a noção de texto não se altera com o advento do hipertexto, mas há uma alteração fundamental em nossa noção de textualidade” (p. 41).

E nessa busca de sentidos, que as diferenças entre inteligibilidade (sentido, inteligível, não é interpretável), interpretação (sentido pensado a partir do co-texto e contexto imediato) e compreensão (permite que se possam “escutar” outros sentidos) são necessárias ao entendimento de fluxo de produção de texto, mas precisando de novas reflexões por conta de tratar-se de hipertextos multimodais, a hipermodalidade, que provoca outras possibilidades de leitura (ORLANDI, 2004).

Kleiman (2004) discute sobre o processo inferencial, ou inconsciente/ automático, enquanto estratégia de leitura. Este processo seria guiado pelo princípio da economia, que consiste em duas regras: recorrência (o cenário textual apresenta um número limitado de objetos, ou personagens, ou eventos, que se anseia serem recorrentes); e continuidade temática (permite a relação entre fatos separados, e o processo de como um tema é introduzido ou abandonado). No princípio da canonicidade estaria a regra da linearidade (uma espécie de ordem natural, onde o indefinido será definido, o caminho por onde o leitor constrói laços coesivos).

É em decorrência disso que percebemos nos sujeitos da pesquisa tanto novas capacidades de leitura fluida entre telas e papéis, como de busca de novas formas de expressar-se e comunicar-se pelas linguagens disponíveis em nossa sociedade contemporânea.

Castells (2013, p. 159-160) ao elencar a multimodalidade como uma característica dos movimentos sociais em rede, destaca que esses movimentos são híbridos (*online* e *offline*) formados por “redes dentro do movimento, com outros movimentos do mundo todo, com a blogosfera da internet, com a mídia e com a sociedade em geral”.

Nesse sentido, os movimentos sociais em rede e as redes horizontais multimodais criam companheirismo, pois “é pelo companheirismo que as pessoas superam o medo e descobrem a esperança” (CASTELLS, 2013, p. 163). Nestes termos, IDIh e Multimodalidade, fazem parte dos contextos midiáticos que perpassam os múltiplos modos de formar, vivenciados

no CRID.

No nordeste brasileiro, mais precisamente no estado do Ceará, percebe-se que há uma circularidade entre <alunos/professores>, numa relação de <formadores/gestores> a partir do <saber/ executar/ criar/ inovar>, a partir da <produção/ edição/ análise/ reflexão> com uso de <TDIC>. Estas relações provocam a pensar se há necessidade de se repensar métodos, concepções teóricas e práticas pedagógicas (SANTOS; LIBÂNEO, 2010) diante dos desafios nas relações entre os elementos que movem o círculo.

Warschauer (2006) aponta que projetos³⁴ que focalizam mais o fornecimento de *hardware* e *software*, se configuram por acreditarem que a tecnologia, por si só, faz a diferença e possibilita mudanças nos sistemas sociais e humanos, mas, na verdade, há o reforço da exclusão.

O acesso físico a computadores e conectividade, atrelado ao acesso à língua, a conteúdos, à educação, ao letramento e aos recursos comunitários ou sociais, podem, em conjunto, promover a apropriação dos meios de produção, de terra e de capital, por parte destas pessoas, adaptando e criando novos conhecimentos nos acessos. É um percurso em construção para se superar os modelos difusionistas³⁵ de Inclusão Digital (com ênfase em *hardware* e *software*), para uma perspectiva cognitiva (enfocando o raciocínio na produção de conhecimento) (BORGES NETO; RODRIGUES, 2009), e aqui numa aproximação com a abordagem educacional.

A Cultura Digital é entendida aqui enquanto cultura dos usos e não usos das IDIh, em especial em especial as mídias, e o discernimento sobre o quando, como e porque usá-las e à favor de quê (BONILLA, 2012. FANTIN; RIVOLTELLA, 2012), e é nesta perspectiva que tenho percebido o projeto CRID ao longo das vivências aqui retomadas e descritas.

A convivência e as experiências no CRID fazem pensar sobre a Cultura Digital em contexto multimodal por meio da Educomunicação, não como um fim, mas como uma interlocução como um campo científico situado nas mudanças nas formas de pensar no século XXI ocorridas com as IDIh na sociedade capitalista, o *on line* como ampliação dos tempos e espaços sociais, a Internet como rede de multilinguagens articuladas e as Tecnologias Móveis como uma extensão do corpo.

³⁴ Pesquisa realizada sobre uso das TDIC na Índia (Buraco na parede), Irlanda (Ennis- cidade na era da informação) e Egito (Laboratório modelo de Informática).

³⁵ Que distribuem equipamentos tecnológicos mas não atuam na formação e educação dos sujeitos para lidar com estes.

Em relação ao CRID, as barreiras culturais do conhecimento técnico e científico em detrimento do saber popular e de suas formas de pensar, buscar elaborar frestas, para ver de fora para dentro, mas também dentro para fora. Esta realidade também é relatada pela bolsista- pesquisadora Laiz:

[...] acredito que para alguns dos meus colegas tenham sentido um choque cultural ao chegar (nas comunidades), onde as pessoas vivem com muito pouco sem ter acesso à saúde, água potável. Mas quando eu sou do interior sabia que as famílias não eram estranhas, pois eram como da família de onde vim. E claro que você sente um sentimento como aquelas pessoas podem viver com tão pouco, trabalhar muito e não ser recompensada e mesmo assim serem felizes agradecidas por tudo. Quando cheguei [...] (ao assentamento em Ocara) tive o sentimento de estar ajudando pessoas próximas de mim que já conhecia aquelas pessoas. [...] quando cheguei ao assentamento sabendo da história de luta que aquelas pessoas possuem para conseguir a terra para morar, plantar me senti acolhida, com o sentimento de ajudar e de me colocar no lugar deles, que eles tivessem chegado à universidade sem querer que os mesmos tivesse a mesma dificuldade. [...] ao longo do CRID fomos conhecendo os assentamentos, sempre tinha o retorno e as experiências com ações problemáticas, mas com o intuito de oportunizar coisas que as pessoas almejavam ter. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Laiz)

Neste relato observa-se que uma bolsista- pesquisadora que possui identidade com o campo, por ter nascido e morado boa parte de sua vida no interior do Ceará e que revela suas dificuldades para ingressar na Universidade e, na sua linguagem, busca trazer este mundo possível para os demais jovens participantes do CRID. Esses sentidos são necessários para se discutir elementos de uma cultura permeada de IDIh, onde os elos, neste sentido, podem ser forjados numa experiência formativa para ambas as partes, Comunidade e Universidade, por meio de seus sujeitos formadores que, num olhar complexo, também estão em formação.

No presente capítulo, num primeiro momento relata-se o percurso de trabalho desenvolvido no Laboratório de Pesquisas Multimeios, tendo por elo de conexão o trabalho no CRID. Nos segundo, terceiro e quartos momentos descreve-se o entendimento sobre o projeto “CRID: uma proposta de comunidades digitais rurais”, quais seus grupos de atuação e quais os princípios para um CRID sustentável. O último tópico traz reflexões em torno da Educação do Campo como passo necessário em projetos desta envergadura, que devem se comprometer com o conhecer e o conviver na cultura dos camponeses com os quais se trabalha, visando à elaboração de processos educativos que vinculem saberes, conhecimentos e modos de fazer das comunidades e da universidade, podendo, assim, realizar as transformações didáticas necessárias.

Este breve contexto serve para ancorar o CRID no cenário em torno das tecnologias, aspectos culturais pertinentes e linguagens elaboradas nesta relação. A partir disso, considera-se relevante descrever o que é o projeto CRID com apoio nos dados coletados, bricolando sentidos e entendimentos, buscando desenvolver reflexões referentes aos questionamentos de partida, elencados no decurso metodológico.

4.1 As “vindas” e “idas” no Laboratório de Pesquisas Multimeios: o CRID como oportunidade de encontros e reencontros

Um projeto que teve início em meados de 2003, no Laboratório de Pesquisas Multimeios, da Faculdade de Educação (FACED), situada no Campus Benfica, área das Ciências Humanas da Universidade Federal do Ceará (UFC), teve suas “idas e vindas”, atravessando intempéries de ordem dos editais de financiamento, em detrimento dos interesses (e desinteresses) nos projetos desta dimensão, pois trabalham com tecnologia, um tema tão caro ao desenvolvimento do país, mas que atua na educação com as comunidades camponesas que vivem em assentamentos rurais, situados na margem da efetivação das políticas públicas voltadas para a qualidade de vida dos povos do campo.

O Laboratório de Pesquisas Multimeios sempre teve um fluxo intenso de pessoas, com a concomitância da presença de ingressantes na graduação ou pós-graduação e que, juntos, mesmo que em ritmos diferentes, buscam caminhar juntos. Em alguns períodos que teve-se mais de dois usuários por bancada de trabalho (em detrimento da lotação), e períodos de menor movimento³⁶, mas sempre em atividade, com ressalvas de pequenos recessos, desde 1997.

A característica do Laboratório de Pesquisas Multimeios é dar infra-estrutura e suporte acadêmico para o desenvolvimento de pesquisas em suas diversas naturezas, projetos de extensão e atividades de ensino de forma democrática de acesso aos orientadores e ao *savoir faire*. Enquanto atuam nas ações acadêmicas os pesquisadores, bolsistas ou não, aprendem e ensinam, numa dinâmica intensa, como nos expressa Eliane

[...] quase os dois anos que passei no multimeios foram dois anos de muita aprendizagem, mas foram também dois anos cansativos, porque cansaço que o Multimeios proporcionava tinham muitas atividades de formação, (e também) trabalhávamos no final de semana (e) isso era uma tecla que batíamos bastante das formações no final de semana. [...] não tinha nenhuma folga. Pessoalmente me

³⁶ Em laboratórios e grupos de pesquisa isso pode ocorrer numa mudança ou ajuste no objeto de investigação ou uma “entre safra” de financiamentos de bolsas pelos órgãos de fomento.

dificultou um pouco, pois a rotina era muito intensa, eram cinco dias na semana, fora os dias que tinha de dar formação, das disciplinas que tinha de dar conta na universidade, dos trabalhos pra fazer, a atividade extra de formação [...]. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Eliane)

Foram criados vários momentos de ficar juntos (tapiocaria, confraternizações, almoço no restaurante universitário ou Cantinho Acadêmico, merendas e barzinhos) e, embora o trabalho “solitário” e “silencioso” ocorra nas estações de trabalho e nas bancadas, e que o uso de computadores seja prevacente, há constantemente conversas, campanha tocando, telefone avisando que chegou mensagem, comentários sobre as disciplinas e pesquisas, caracterizando-se como experiência de fluxo informacional, produção e compartilhamento de conhecimento nos espaços informais de educação.

O CRID mobiliza as comunidades acadêmicas e campesinas a partir de formações que buscam o uso cidadão das IDIh, propondo acesso e produção crítica das informações em locais que são caracterizados por difícil acesso físico, serem distante dos grandes centros urbanos, possuírem associação de agricultores e escola envolvida durante os processos formativos.

Aprende-se juntos a pensar diferentes realidade do mundo, com a sensibilidade, a diversidade etária e educativa dos gestores que tomam para si a tarefa de caminhar com o CRID da sua comunidade. Dialogar na relação entre ensino-pesquisa-extensão, quando ultrapassa as teorias, a cultura e as diversas práticas da Universidade que se abre à reflexão, à práxis e à existência das comunidades do campo.

A implantação do CRID não envolve apenas o trabalho com *hardware* de computadores doados e com *upgrade* necessários, ou formações *off line* clássicas. Envolve o engajamento da comunidade em assumir compromissos para que ocorram o acesso e a gestão durante e após períodos de formação da equipe da UFC na comunidade campesina.

As dificuldades: de instalar redes de acesso a internet nos assentamentos, o acesso geográfico, a dificuldade de acesso aos meios de comunicação, são ultrapassadas nos atuais assentamentos pelo estabelecimento de parcerias, seja com o Ministério das Comunicações na espera da implantação de antenas para o acesso a internet via satélite, ou pelas empresas dos municípios, que fornecem Internet sem fio via rádio, além dos pacotes de dados para navegação *on line* das operadoras de telefonia.

Os assentados na atualidade, acessam a Web pelos *smartphones* quando estão nas sedes dos municípios, seja com planos pré-pagos de operadoras dos serviços telefônicos, seja

pelas redes via rádio das prestadoras que impulsionam a economia local e animam a ideia de interatividade pelas tecnologias móveis. É a partir desses acessos à Web nas atividades de formação no CRID, que os grupos de bolsistas e pesquisadores da universidade interagem e se integram às comunidades assentadas, seja presencialmente, seja em grupos de comunicação instantânea, é um acompanhamento e estabelecimento de contato e parcerias antes mesmo da “entrada” em campo com as formações.

Conforme Nota de campo, registrada em 25.08.2015 na categoria Relatoria, naquele evento, uma reunião, foi levantado que um dos assentamentos, dos selecionados pelos parceiros para poder trabalhar, havia cobrança de pagamento para acesso à Internet, como uma espécie de *lan house*, mas crianças não poderiam utilizar, para evitar danos aos equipamentos. Tal questão revela o que geralmente acontece, num projeto para “os outros” verem que “dá certo”, mas possui em si um tom discriminatório, primeiro por não considerar o uso das crianças que, se mediadas ou acompanhadas, poderiam desfrutar dessa fonte de conhecimento, segundo, pelo uso comunitário cerceado por conta da vinculação do acesso ao pagamento, como em *ciber* cafés de proprietários particulares.

A cada semana no CRID as equipes elaboravam planejamentos colaborativamente sob a coordenação de pós-graduados e seus respectivos estudantes de graduação. Foram ao todo 20 formações pensadas, aplicadas e avaliadas, sua maioria também sistematizada em forma de artigos e resumos científicos. Todos os integrantes do projeto participam das ações de Webcomunicação, no qual trabalhou-se com fotografia digital, Web Rádio, Web TV e Blog, Sequência Fedathi e Educomunicação. Posto Assim, as linguagens expressas pelas IDIh, no caso o celular, fazem com que os contatos com tecnologias sejam ressignificados, como nos relata o bolsista- pesquisador Cacá:

[...] eu não me lembro muito bem das formações especificamente, pois vai fazer dois anos, mas eu lembro que trabalhamos os elementos de uma linguagem visual, com elementos da fotografia, práticas se não me engano. Foi compartilhando a partir dos instrumentos fotográficos que estavam dispostos aos que entravam ali, onde achamos algo em comum que era o celular. Como ele (o celular) era o primeiro contato de alguém com essa linguagem de ter acesso à lente, a proposta era essa, ofertar através do celular, compartilhar achados diante das funções no celular. [...] teve uma formação [...] com a questão do celular que era o instrumento bastante corriqueiro nas nossas experiências, porque ele é o mais comum, de fácil acesso e rápido, é como um computador com várias funcionalidades. Tivemos essa formação de estar trabalhando esse olhar para o celular e a particularidades das edições no celular também. [...] Pensar nisso [...] era mais no sentido de compartilhar os olhares que existiam ali a partir das funções, ou seja, você tem uma série de elementos implicados à fotografia e que talvez as configurações de cada celular possibilite coisas diferentes. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Cacá)

Este relato vinca o que fora exposto até então sobre o projeto e ajuda a fortalecer a necessidade de descrever o que é o CRID nesta pesquisa? Como o CRID se desenvolve enquanto projeto de extensão, pesquisa e ensino? Que princípios podem orientá-lo? Que contribuições esta pesquisa pode apontar para projetos que tenham proposta análoga?

4.2 “CRID: uma proposta de comunidades digitais rurais”

No período compreendido entre os anos de 2015 a 2017 buscou-se implantar cinco CRID em forma de projeto de extensão, com financiamento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vencedor na categoria universidade na “CHAMADA MCTI/MDA -INCRA/CNPq nº 19/2014 - FORTALECIMENTO DA JUVENTUDE RURAL”, em parceria com o Incra e a Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará (Fetraece).

Este trabalho, envolvendo IDiH e comunidades campesinas faz parte do rol de experiências do Laboratório de Pesquisas Multimeios. Durante os cinco anos em que se esteve “afastada” do Laboratório de Pesquisas Multimeios, a metodologia de inclusão digital produzida no CRID- Centros Rurais de Inclusão Digital passou por mudanças, por se tratar de um tema emergente de reflexões, e que a dissertação de mestrado já percebia que era

Importante dizer que essas experiências no rural foram indispensáveis para construir com os colegas pesquisadores do Laboratório Multimeios uma abordagem de inclusão digital a ser vivenciada sem estereótipos. Era muito enriquecedor trabalhar numa equipe multidisciplinar formada por alunos da pós-graduação e graduação, um grupo predominantemente urbano e que, estava criando estratégias de elaboração e mediação em práticas e reflexões nas vivências de cultura digital junto às comunidades assentadas rurais. (SANTANA, 2008, p. 13)

Nesse meio tempo foram implantadas propostas de Inclusão Digital com outros dois nomes, o projeto “Aprendendo a Navegar-@NAVE” e o “Assentamentos Digitais-@AD”.

O @NAVE foi realizado na Comunidade Riacho Verde, em parceria com a Prefeitura de Hidrolândia, município que fica a 245 km de Fortaleza. Atendia outras comunidades rurais circunvizinhas (Cajazeiras, Carcará, Mulungu e Várzea do Osso), com cerca de 2.500 habitantes que viviam basicamente da agricultura familiar no ambiente semiárido, programas federais assistenciais e seguridade social, que tornou-se política de inclusão digital para o município.

As formações desenvolvidas por esse projeto ocorreram num Laboratório de

Informática Educativa -LIE, localizado na Escola Municipal Antônio Daniel Martins, na comunidade de Riacho Verde, com 10 computadores conectados a internet através de transmissão via rádio, banda de 1 MBPS e impressora multifuncional.

Além do espaço do LIE, a escola possuía uma biblioteca cuja proposta foi tornar-se interface de utilização para reuniões, atividades e encontros de formações do projeto que visava garantir a disseminação e apropriação da cultura digital nos locais de desenvolvimento de seus projetos.

O projeto @AD teve parceria com o Ministério das Comunicações (MINICOM), Secretaria de Inclusão Digital (SID), Secretaria Nacional de Juventude Rural (SNJ), e sua proposta era potencializar e consolidar a atuação em Projetos de Assentamentos (PA) em termos de projetos, estruturas, equipamentos e núcleos de produção existentes e formações. Foi desenvolvido nos Assentamentos Coqueirinho, localizado no município de Fortim-CE e Jucá Grosso, em Morada Nova- CE, territórios rurais do Litoral Leste e Vale do Jaguaribe no Ceará.

O @AD formou jovens assentados como multiplicadores, com habilidades em manutenção de equipamentos computacionais, favorecendo a mediação do processo de inclusão sócio-digital nos assentamentos, além iniciar uma rede de comunicação (uso de redes sociais e web-rádio) para o desenvolvimento de intercâmbio de experiências técnicas entre comunidades rurais com uso do teletrabalho (*téle-travail*), além de qualificar professores na utilização das tecnologias digitais.

Projetos da natureza destes realizados pelo Laboratório de Pesquisas Multimeios possuem relevância pelo fato da Inclusão Digital permear formas concretas de cidadania e atuação democrática na contemporaneidade. Torres *et al.* (2018, p. 6) analisam brevemente o percurso de inclusão digital na sociedade brasileira que perpassou, desde o início, pela vertente das políticas públicas e que, segundo os autores foi

[...] iniciado no final do século XX, com a exigência de um movimento mundial pautado na sociedade da informação. Com o apoio do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e os quatro setores da sociedade brasileira (governamental, acadêmico, privado e terceiro setor) houve estabelecimento de conteúdos e construção de diretrizes visando a inclusão da sociedade brasileira à sociedade da informação.

Os autores também relacionam a exclusão digital com outras formas de desigualdade social e o acesso escasso a tecnologias ainda consideradas de “alto custo”. Para

além do acesso físico às IDIh, Borges Neto e Capelo Borges (2007), afirmam que a inclusão digital ocorre quando o indivíduo é capaz de utilizar um aparato tecnológico através do exercício de seu raciocínio, realizando a transposição³⁷ didática.

Para Moraes (2014), estas iniciativas expressam também aspectos relevantes em torno da gestão de políticas públicas voltadas para a inclusão digital com um aspecto de acesso

Significando que há investimento do governo nas áreas educacionais e de inclusão social e que há generosa informação a respeito de cada programa. Asseguramos que há transparência das políticas educativas governamentais. Realmente, tivemos a inserção de computadores nas escolas para serem doados (sob comodato) para discentes e docentes. O Estado injeta recursos materiais e dotações orçamentárias, abre chamadas públicas, com critérios de adesão e licitação, para os programas. Aferimos, assim, que o uso de tecnologias digitais em ambientes educativos é universalizante. (MORAES, 2014, p. 14)

Em relação ao “CRID- uma proposta de comunidades digitais rurais”, os assentamentos rurais da reforma agrária foram indicados pelo INCRA e FETRAECE. Situados na micro-região norte cearense, tivemos cinco assentamentos apontados como possíveis realidades de atuação e destes, atuou-se em três. Esse processo de seleção das comunidades é entendido pelo bolsista- pesquisador Glauber como

Nos assentamentos, querendo ou não, começava o processo, não iniciava pelos bolsistas, começava por indicação dos parceiros, não sei como se dava essa questão a indicação dos assentamentos. Chegando aos assentamentos geralmente a gente ia uma a duas vezes antes de começar o projeto pegávamos um ônibus iam todos os bolsistas, já que era a primeira, tinha a questão da interação com a comunidade de conhecer a associação, saber o local do CRID, realmente planejava o espaço, onde os computadores iriam ficar e aqueles acordos que eram feitos com a comunidade como a gente dormir às vezes na casa deles, refeição, em troca eles pagar a internet, conseguiram o sinal que sempre era o maior desafio, eu lembro bem antes da gente começar as formações tínhamos geralmente no mínimo duas a três visitas como bolsistas, ir até o local, justamente pra averiguar saber o que eles conheciam. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Glauber)

A seguir apresenta-se brevemente cada comunidade (Ocara, Aracoiaba e Canindé) a partir de notas de campo e dados fornecidos pelos líderes dos assentamentos, informações contidas no blog do projeto e trechos de entrevistas.

³⁷ Num sentido de transformação, mudança, ressignificação do que fora previamente aprendido para outra situação.

4.2.1 Assentamento em Ocara/Ce

Fundado em 31 de setembro de 1999, possui uma área de 1.388 hectares, conta, atualmente, com 45 famílias. O acesso se faz pela BR 116 até o triângulo de Chorozinho, continuando pela CE 359 (também conhecida como estrada do Algodão aproximadamente o km 18 na Comunidade Serragem entra a esquerda). Os assentados trabalham com a colheita de caju proveniente de cajueiro-anão-precoce, sendo que uma parte da produção dos frutos é vendida para empresas de suco da região e a outra usada para produção de ração animal. A produção de castanha tem uma parte vendida para comerciantes da região e a outra é processada na mini- fábrica de castanha de caju existente no assentamento e exportada para outros países. A agricultura de subsistência é a base da economia local e as culturas trabalhadas são: feijão, milho e mandioca. Naquela época havia também criação de bovinos de corte e leiteiro, caprinos, ovinos, suínos, aves.

Nesta comunidade instalou-se uma unidade do CRID com superação de dificuldades de toda ordem: a frágil organização social da comunidade; concomitante ao trabalho do projeto houve o ingresso de uma instância religiosa que intervia no uso de tecnologias por parte dos jovens, que eram maioria do público participante das formações; a estiagem de chuvas, ocasionando numa temporada de falta não apenas de água, mas também de trabalho e renda para as famílias, levando alguns moradores, principalmente os jovens, a trabalharem e residirem nas sedes dos municípios vizinhos.

A bolsista- pesquisadora Lucia participou da implantação desse CRID e a mesma relata o trabalho no CRID em Ocara. Era também sua primeira experiência enquanto pedagoga na educação de pessoas, sendo uma complexa relação de recursividade entre expectativa e realidade.

Quando eu ia para as formações eu não ia lá pensando “vai ser computador”, e que a formação iria ser alguma coisa simples para eles aprenderem, (mas) era mais do que isso. Eu chegava lá, tentava dar uma formação de um jeito, pois eu sabia das dificuldades (tais) como de espaço, de iluminação, de tudo. Mas na primeira formação fiquei muito frustrada, pois era muita gente. O que eu falava e o que todo mundo falou. A equipe não conseguiu alcançar o que a gente queria, porque era muita gente e parecia que não estavam entendendo e eu sempre tentava falar e repetir de uma maneira pra eles tentarem entender o que era aquela proposta, pra não pensarem que era só “mera inclusão digital”. Foi aí que o projeto passou a ser de verdade. Eu me alimentava dessa certeza, que tinha de fazer a diferença, não só a inclusão digital (e isso) passou a ser um propósito através do que a gente fazia mudar a realidade. Toda vez que a gente ia dar as formações percebia as características da comunidade, sabia que tinha de ficar mais atenta nas atividades, que a gente podia fazer era sempre menos técnico e mais para o lado de uma mudança social, do que eles pensavam da gente e o que a gente pensava deles. Então

o projeto acabou sendo muito mais que computador, Internet era uma forma de me conectar como pedagoga tentar fazer sentido aquele espaço que, pra eles, parecia que não estava fazendo. A gente sabe que nos assentamento tinha muita resistência, mas algumas pessoas estavam tentando fazer sentido aquele espaço, pra depois colher frutos. Eu ficava muito frustrada. Será que vai funcionar depois que acabar, mas agora estou mais tranquila ficou alguma ponta. Conversando com os meninos de [...], sabemos que está funcionando normalmente, [...] (um gestor) tomou conta. Não está tendo tanta ligação falando diariamente, ou seja, mesmo que a gente não esteja com aquela perspectiva de ver, olhar como estar funcionando. Se eles estão com dificuldade a gente não está (mais) fazendo esse acompanhamento, mas de certa forma, a gente sabe que esta funcionando, pois era um dos que pensava que não iria funcionar. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Lucia)

A mudança de quadro, destacada na fala de Lucia é um elemento relevante pois, não conhecia- se bem essa comunidade e suas expectativas em demasia ou o choque com a “realidade” gerou um sentimento de desconforto que, na continuidade do pensamento da bolsista- pesquisadora expressa ainda:

(Pensei que) Todo trabalho tinha sido em vão até porque era o primeiro [...] O CRID não é mais um projeto de inclusão digital, é um projeto de mudança de realidade, totalmente diferente do que eu pensava ser. Quando eu entrei nas primeiras semanas, passou de tudo isso até minha perspectiva, minha visão de pedagoga mudou totalmente. Enquanto minhas amigas têm experiência em escola, com sala de aula, com as crianças, eu tenho outra perspectiva. Quando eu chegar à sala de aula já vai ter uma bagagem dessa mudança social que queremos ocasionar, aonde a gente chega talvez a ser maior que a delas, porque tinha muito sentimento envolvido de querer mudar. Era medo, angústia, tudo junto ao mesmo tempo, mas no final dava tudo certo. Às vezes a gente achava que não dava certo, mais depois melhorava. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Lucia)

A bolsista Eliane também compartilhou do sentimento de dificuldade em trabalhar neste primeiro assentamento:

Eu me senti feliz o projeto me deixou muito realizada, apesar das dificuldades que tem em todo lugar. As dificuldades, como colocar o negócio pra funcionar nos assentamentos. A dificuldade que teve em um dos assentamentos, que foi no [...] (assentamento em Ocara), aquilo me desmotivou um pouco. Das vezes quando ia pra as formações, eu voltava e pensava “não é isso o CRID”, “o que estar acontecendo?” Será que não estamos conseguindo mostrar pra eles que não é dessa forma? Não é esse o caminho? Será que são outros problemas mais enraizados dentro das comunidades, onde era um pouco de cada coisa. Mas que era ainda mais, os problemas organizacionais da comunidade, e também da gente, em não perceber que existiam esses problemas. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Eliane)

O pensamento de Eliane também é compartilhado pelo bolsista- pesquisador Cacá, que afirmou desde o começo ter identificado problemáticas:

[...] (no assentamento em Ocara) cheguei a ver isso. Eu não fui para a primeira visita e sim para a segunda visita, eu enxerguei um esvaziamento uma falta de ânimo, a

gente vai lá pra fechar um contrato com eles dizer o que estávamos propondo a fazer e se eles aceitam e comprometem a tomar conta daquele espaço porque e deles. Então uma falta de articulação nesse sentido talvez de alguma forma já dissesse o que seria o futuro. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Cacá)

Ademais estes obstáculos, a comunidade (principalmente na figura de algumas lideranças) buscava receber bem as equipes que realizavam as formações, seja com infraestrutura para a hospedagem, incluindo água para o banho, mas, sobretudo, interesse em participar das formações, por mais que tivessem outras demandas e necessidades no momento. Porém, isso não era suficiente para o sucesso do trabalho, apenas parte, não menos importante, mas tamanho investimento de recurso e tempo poderia ter perspectivas diferentes se fossem consideradas as premissas das ações de inclusão digital, já aprendidas em outras experiências formativas.

4.2.2 Assentamento em Aracoiaba/Ce

O assentamento foi fundado próximo da meia noite do dia 19 de maio, no ano de 1995. Inicialmente eram 800 famílias, ficando 200 assentadas. Está localizado na CE- 060 (Estrada do algodão), na altura do km37, Distrito de Milton Belo, município de Aracoiaba-CE, limítrofe ao município de Ocara- CE, distando 108 km de Fortaleza. Na agrovila onde está o Centro Rural de Inclusão Digital- CRID tinha- se na época da implantação do projeto 69 famílias assentadas nessa etapa do assentamento (organizada em 4 subdivisões a área assentada), contando com cerca de 52 famílias agregadas, num total de 147 casas. As fontes de renda eram: Agricultura, apicultura, ovinocultura, suinocultura, bovinocultura, avicultura, artesanato e produtos beneficiados da agricultura familiar (doces e compotas) com a venda em barracas na estrada.

A estrutura de moradias do assentamento não possuía organização urbanística ou arquitetônica definida, visto que demais familiares dependentes dos proprietários dos terrenos, os agregados, vão, aos poucos, construindo suas moradias aos redores das “casas principais” impactando na necessidade de melhorias na educação, saúde, políticas voltadas para a qualidade de vida, além de instalação de rede de água e esgoto.

Mesmo antes das formações deparou- se com o desafio de que na comunidade, apesar do sonho de alavancar o comércio das produções locais, as drogas ilícitas também estavam presentes na comunidade. O local escolhido para o CRID em meados de 2015 teve como estratégia desmobilizar esta questão, por antes ser destinado às atividades da juventude,

com carteiras escolares, quadra em cimento liso e iluminação, por conta destas adversidades, estava “mal frequentado”, de acordo com os assentados. O CRID foi, por tanto, acolhido por aquela comunidade como uma perspectiva para a juventude, tentando, como eles diziam “tirar os jovens do mundo das drogas”.

Nesta comunidade foi implementado um CRID e acompanhou-se desde o início dos diálogos a boa acolhida. Sentia-se que a comunidade queria o projeto e estava compromissada pra que o trabalho ocorresse

Então realmente a gente era muito bem recebido pela comunidade, onde a mesma abraçava muito o projeto. [...] A comunidade era bem interessante, mas tinha um desafio porque os assentamentos é um campo de pesquisa da Universidade e tem muita gente que chega lá, como o próprio [...] (presidente da associação) conversou com a gente, há muitos projetos da UFC. Os professores chegavam lá e diziam que iam “salvar a vida dos assentamentos”, [...] falando fazer “isso e aquilo”, vai uma ou duas vezes e abandona, consegue pesquisar a pesquisar e abandona. O CRID tinha o desafio de quebrar com isso, fazer algo contínuo, ter esse diálogo. Então tem essa questão de interação, confiança junto com a comunidade, principalmente dentro das conjunturas e a confiança deles, não ia dar certo de forma nenhuma. [...] A gente conversava muito sobre muita coisa, dava importância deles nos conhecer e a gente conhecer eles. Os mesmo tinham muita curiosidade fora da formação perguntavam como é a universidade? Eu queria muito conhecer como e lá? Como é a sala do CRID de vocês, é parecida com a nossa? Então a gente sempre fora das formações tinha uma boa interação, eu brincava muito e a [Lúcia] era outra que acredito fazia o mesmo com todo mundo. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Cacá)

A vida na universidade, o que faziam os bolsistas- pesquisadores chamavam também a atenção dos jovens campesinos. A troca de informações sobre “mundos diferentes” ajudava a estabelecer laços de amizade e respeito. Esses processos também possibilitaram aos bolsistas- pesquisadores que fossem se percebendo enquanto formadores numa perspectiva mais pedagógica, educacional e fedathiana que superava, aos poucos a tendência à uma abordagem tecnicista, que pode ter prevalecido nos trabalhos no assentamento em Ocara, pelo menos é como analisa a bolsista- pesquisadora Lucia

Estávamos sempre pautados das formações técnicas, acabávamos sempre técnicos, mesmo não querendo ser, [...] (no assentamento em Ocara) fomos muito técnicos, já [...] (no assentamento em Aracoiaba) fomos meio, pois já vimos com essa visão. Quando a gente estava em [...] (no assentamento em Aracoiaba) e fomos pensando em questão do poço que lembro, a gente atentou as necessidades deles [...] a água dos poços, das escolas que não tinham lá, trabalhava depois disso e rolou os vídeos, como o da boneca contando a história deles. Também tiveram os meninos cantando e tocando o violão, depois mandavam o vídeo à vida do gestor que deu certo, ficou super feliz, depois que acabava a formação fazíamos uma reflexão, terminava e graças a Deus, vamos jantar, vamos dormir fazer alguma coisa. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Lucia)

Sobre estes aspectos pedagógicos, ressaltando a troca de conhecimentos a bolsista- pesquisadora, que passaram de uma esfera interpessoal para outros campos, conforme relata Petra

[...] (no assentamento em Aracoiaba), fizemos entrevistas com as pessoas da comunidade pra sabermos se iria chover, quando iria acabar a seca do sertão e isso era uma coisa que eu não sabia. As coisas que eles observavam e o que dizia o ecossistema se iria ser uma época boa de chuva [...] em base nas tradições, que passavam em geração em geração, observando o clima. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Petra)

Lidar com problemas, que não aparentemente são da responsabilidade de um projeto de inclusão digital perpassam, sim, por intervir na vida das pessoas, propondo soluções pautadas na solidariedade, sustentabilidade e uso de IDIh como formas de ressignificar e dar novos sentidos aos conhecimentos como

[...] a ideia de o vídeo fazer com o presidente da associação [...] (no assentamento em Aracoiaba), só ele sabia mexer na bomba que dessalinizava essa água, tinha muitas dificuldades de saúde e se ele ficasse doente e tivesse que viajar, não havia ninguém que fazia esse processo. Então levamos a proposta de um vídeo tutorial e os gestores aceitaram, fizeram o tutorial, alguns cartazes para colocar na bomba com todos os passos. Eu não sei se eles usam, mas o fato deles irem até lá e fazer o vídeo, fez com que eles aprendessem também o processo. Se havia três ou quatro gestores que fizeram o vídeo, esses sabem mexer na bomba, pois viram e fizeram os vídeos para e além disso. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Yasmin)

Estes relatos ajudam a elaborar o entendimento que os bolsistas estabeleceram vida com imersão na comunidade, entender seus problemas e buscarem possibilidades de engajamento na formação das pessoas, aumentando sua capacidade de elaborar soluções, pautadas na proposta do CRID, pensamento também demarcado pela bolsista- pesquisadora Carla, também de origem de comunidades rurais, quando disse

Eu Já fui a outros projetos de amigos, que eles participam, de extensão de outra coisa e tal. (O CRID) É um projeto importante e cada projeto tem sua coisa importante, mas eu vi que o projeto que eu fazia parte era uma coisa bem maior, que eu ia fazer a diferença, não daqui a quantos anos e tal, mas em cada formação, fazia a diferença ali, dava uma coisa. [...] (No assentamento em Aracoiaba), [...] (um gestor) foi pra faculdade e eu acho que o projeto serviu para engajar ele. Tudo bem que ele já tinha uma perspectiva diferente por estar ali, fazer algo pra vida dele, mas eu achei que o projeto ajudou muito nisso. E a coordenadora (do assentamento) tirou foto, colocava no blog eu acho que são coisas muito bacanas. A gente ver que o projeto é maravilhoso e é muito prazeroso fazer parte disso. [...] Toda vida que a gente fazia alguma coisa eu imaginava o quanto seria bom onde minha a família mora tivesse umas coisas dessas. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Carla)

O trabalho na comunidade de Aracoiaba foi prazeroso e desafiante. Buscou- se

ressignificar os aprendizados produzidos na comunidade de Ocara, observando o andamento das formações e maturidade da comunidade em resolver problemas. A acolhida, boas refeições e o sentimento de que a equipe da universidade era importante para eles da comunidade e eles, comunidade campesina, com clareza de que eles eram o foco do trabalho eram elementos que faziam sentido e davam energia para superar os obstáculos. Animados com essa experiência deu-se início aos trabalhos na comunidade campesina de Canindé.

4.2.3 Assentamento em Canindé/Ce

O assentamento festejou 16 anos em 2016, fundado em 02/04/2003. As atividades econômicas são: agricultura, com os quintais produtivos; pecuária, com criação de animais; e artesanato. O assentamento sofre com a seca e atualmente enfrenta dificuldades para manter a agricultura e a pecuária como atividades produtivas. Participa da feira da agricultura familiar, expondo aquilo que produz especialmente seu artesanato, confeccionado com a palha da carnaúba, bonecos de pano e crochê.

A comunidade agrega 37 famílias assentadas e 5 famílias agregadas (famílias que já habitavam a terra, antes do assentamento ser fundado), totalizando 42 famílias, com aproximadamente 160 pessoas. Para frequentar a escola, jovens e crianças devem utilizar o transporte escolar e se deslocarem para estudar na sede do município.

O assentamento tem forte mobilização social, possuindo grupo de teatro, de mulheres e de jovens, cada um contando com participação de nove integrantes. O grupo de teatro Brilho do Sol, já participou de várias competições, no qual foi premiado.

Durante a implantação desse CRID houve o atraso e a suspensão no pagamento das bolsas. Iniciou-se as formações no assentamento em Canindé, mas não conseguimos prosseguir com os trabalhos, pois os bolsistas-pesquisadores tinham necessidade de subsistência para os estudos e o projeto demandava dos recursos para o deslocamento e alimentação. Tal fato gerou frustração na comunidade e na equipe da universidade.

A comunidade tinha realizado melhorias na casa sede e atualizações no sistema elétrico para o bom funcionamento dos computadores. Os bolsistas-pesquisadores estavam mais maduros em torno das metodologias, conteúdos e abordagens. Esperava-se que seria um trabalho de sucesso, em decorrência da experiência de trabalho nas duas comunidades anteriores, pelos ajustes nas formações nos aspectos da Sequência Fedathi, atentando para a relevância do conhecimento da realidade em que a comunidade vivia, além de maior relação

com as IDIh e seu potencial educacional. O bolsista- pesquisador Eduardo nos ajuda a fortalecer este pensamento

[...] quando entrei (para o projeto) eu já participei de duas formações e nessas duas formações eu sempre saía com uma reflexão. Uma foi [...], em Aracoiaba, e a segunda formação [...] (no assentamento em Canindé). No final das duas formações, de minha particularidade, refletia no que eu fiz de bom e no que poderia melhorar, eu percebi a diferença entre uma formação e outra. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Eduardo)

A equipe que parecia ter encontrado a solução para uma série de problemas, principalmente pela capacidade reflexiva que a Sequência Fedathi exige na sua execução. Como o necessário estudo da realidade das comunidades mediante diagnóstico e acompanhamento de possíveis mudanças a serem implementadas ao longo do tempo com base na Educação do campo, isso a partir da dinamicidade dos CRID.

Ele foi muito importante principalmente não digo nem por aqui por esta aqui no NUPER, o mais importante que marcou realmente foi que o projeto me deu a oportunidade de fato conhecer os assentamentos, eu visitei de três a quatro assentamentos no total, cheguei ao [...] (assentamento em Canindé, assentamento em Ocara e assentamento em Aracoiaba) e teve outro que não lembro, querendo ou não, a educação do campo, essa parte, é uma área que me interessa de toda forma. Pude conhecer pessoas agregar muita coisa assim tive uma compreensão maior da realidade do campo o que a gente espera de lá, por que muito se fala às vezes realmente o que é o campo, o que é os assentamentos e dificilmente a gente tem a oportunidade de visitar. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Glauber)

Essa reflexão de Glauber nos convida a pensar na relevância que um projeto de extensão traz para a vida de um bolsista aproximando- o de uma área de pesquisa, a educação do campo, que foi aos poucos entendida e incorporada nos processos formativos e reflexivos. Ainda sobre o acompanhamento, registrados nos planejamentos e relatórios das formações, pode- se observar o amadurecimento na transformação pedagógica

[...] (no assentamento em Canindé) os relatórios eram muito *top*, eram relatórios mesmo, mas o que acontece é que no começo o Hermínio disse que o relatório não era muita coisa, queria um relatório colocando tópicos. Eu lembro que a gente começou a pensar assim, depois disso precisávamos dos relatórios e se alguém faltasse, por exemplo, para a reunião, se ela se interessasse pelas formações, iria saber de tudo, a que horas começou e também das dificuldades que alguém teve, e poderíamos ajudar, colocando o que poderia melhorar. A [...] (Yasmin) fez um que ficou muito bom. [...] se tivesse uma versão três do CRID eu acho que seria maravilhoso, se tivesse continuado [...] (no assentamento em Canindé) íamos ter um resultado muito a frente do que [...] (no assentamento em Aracoiaba), porque estávamos trabalhando tanto a questão de sensibilizar com aquele lugar, como a importância da própria comunidade. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora)

Lucia)

É interessante como eles, povos do campo, ajudaram à equipe de bolsistas-pesquisadores do Laboratório de Pesquisas Multimeios a perceberem que o trabalho de implantação dos CRID não envolve apenas o trabalho com *hardware* de computadores, as clássicas formações teóricas *off line* ou uso de pacotes de *softwares* proprietários.

As formações envolvem manuseio e problematização dos equipamentos de *hardware*; o trabalho pressupõe acesso à Internet que, nos assentamentos atuais são instaladas com rede *wi-fi* a partir de provedores da região e pagas pelas associações de assentados das comunidades; os *softwares* livres são utilizados na perspectiva da resolução de problemas do cotidiano dos assentados, e, sobretudo, se parte da prática para a teoria, do fazer situado na resolução de problemas.

A dificuldade de instalar redes de acesso à internet nos assentamentos, seja pela dificuldade do acesso geográfico, seja pela dificuldade de acesso aos meios de comunicação, são ultrapassadas a partir da iniciativa das comunidades em não esperar pela “dádiva” do Estado em possibilitar o acesso à Internet nos atuais assentamentos em processo de implantação do CRID.

Os assentados acessavam a Web pelos *smartphones*, seja com planos pré-pagos de operadoras dos serviços telefônicos, seja pelas redes via rádio das prestadoras que impulsionam a economia local e animando a interatividade pelas tecnologias móveis. É a partir desses acessos à Web nas atividades de formação no CRID, que os grupos de bolsistas e pesquisadores da universidade interagiram e se integraram às comunidades assentadas estabelecendo redes, buscando implementar uma proposta de comunidades digitais rurais pautada em princípios de sustentabilidade.

4.3 Princípios para um CRID Sustentável

O contexto do CRID pode ser pensado a partir dos princípios de sustentabilidade que considera as possibilidades de se criar meios de vida no campo tendo, na Formação de Professores, à luz da Sequência Fedathi, os conflitos enquanto pontos de partida para a liberdade, a criatividade e a inovação.

Pensar como os cinco princípios são trabalhados, dos quais, o quinto é um *modus operandi*, iniciou em Santana; Rabelo; Borges Neto (2016, p. 8-9)³⁸, antes da implantação dos

³⁸ Artigo apresentado na “Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária”, no qual apresentei

CRID. Neste íterim os elementos da prática e da reflexão permite aos sujeitos do projeto retomá-los e fundamentar em suas análises os princípios: funcionamento, continuidade do acesso, acesso com qualidade, instrumento para qualificação profissional e acompanhamento técnico-pedagógico.

O *Funcionamento* do CRID é considerado efetivo se computadores e internet são acessados com qualidade de *hardware* e *software*, apoiados pelo sistema de gestão local do CRID de cada assentamento. Na preparação dos bolsistas- pesquisadores para lidar com este princípio, muitas ações são deliberadas no cotidiano das salas ocupadas por eles. Cada bolsista possui um computador e deve ser responsável pela qualidade do funcionamento da mesma. Além disso, deve estudar questões de *hardware* e *software* livre numa máquina que usa Linux, o que de certo modo não força os sujeitos, mas pelo contrario, cria uma cultura de uso desde a universidade para que se seja ressignificada no trabalho com as comunidades. O bolsista Hector descreve sua trajetória em relação a este princípio:

Conheço um dos bolsistas [...] sou amigo dele a muito tempo quase de infância, estava procurando bolsas para poder me sustentar na faculdade, então ele me falou do CRID [...] passei um momento inicial como voluntario, depois de dois meses minha bolsa foi implantada. Surgiu a oportunidade na minha área, que já tinha trabalhado como suporte técnico, mas não sabia que o foco também era dar aula. [...] vi que [...] não era apenas o suporte técnico, mas também tinha a parte pedagógica, tinha de trabalhar formações pensar formações com área da pedagogia, que eu não tinha. [...] foi no inicio quando entrei, já fui fazendo as atividades do CRID, tinha algumas formações, às vezes leituras de texto, formações de vídeo, fotografia, e os mais importantes as formações que os próprios bolsistas fizeram para poder passar.[...] percebi que não era apenas arrumar os computadores, tinha de ensinar e não era de qualquer forma, tinha de ter uma pesquisa no caso a Sequência Fedathi que tinha de ser aplicada. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Hector)

A *continuidade no acesso* passa pelo processo de se discutir e apresentar as diversas possibilidades de utilização das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, no intuito de promover reflexões e construir com os professores, uma cultura digital pensada à para cada comunidade. Desta forma os gestores, que atuam no CRID de cada assentamento, multiplicam os saberes das formações com outras pessoas da comunidade. A principal característica desse princípio, de continuidade de acesso, perpassa pela mudança na forma de trabalhar do professor e isso tem relação direta com o trabalho pautado na Sequência Fedathi,

o trabalho “Inclusão Digital e Formação de Professores: uma abordagem transdisciplinar nos Centros Rurais de Inclusão Digital- CRID” inserido na discussão do “Eixo 10: Projetos envolvendo as tecnologias da informação e comunicação, criação de redes para fortalecimento de uma cidadania planetária”.

perceptível na convicção praxiológica da bolsista- pesquisadora Iara

Vejo a Sequência Fedathi como um suporte na prática do professor, como uma quebra de paradigmas na postura do professor, que precisa se dedicar em um planejamento, na postura do aluno, que precisa sair da questão de apenas receber o que o professor passa, mais também precisa raciocinar sobre um problema, trazer uma solução. Pensar uma articulação com o conhecimento científico, e uma reformulação do ensino tem uma questão de envolvimento emocional por ter vivido isso, estudo desde a graduação e o que sinto diante das leituras, do que vejo na educação como pedagoga. Os discursos que vejo nos ventos na universidade, em todos os locais, (é sobre) como resignificar o ensino, como mudar a postura do professor, do aluno e tão simples e apenas uma dedicação no planejamento. Trazer um referencial discutir em turma e com o professor, utilizar o software e as tecnologias, ficamos na discursão de tudo que já vivenciei além do CRID, pois comparo muito com o CRID o que vejo em outros discursos, locais ainda a ânsia querer mudar a postura do professor do aluno, a postura da aula, e no CRID conseguimos fazer isso resignificar a postura de dar aula. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Iara)

Este entendimento da bolsista faz com que perceba- se que, na sua formação para atuar no CRID, a continuidade de acesso no CRID implica também no enraizamento deste princípio nos seus formadores.

Quando não temos escolas nas comunidades campesinas em que os CRID são implementados, a transferência de tecnologia passa para os gestores, percebendo- os como potenciais educadores do campo. Este princípio também relaciona- se com o *acesso com qualidade* que ocorre através de ações e atividades educativas, a utilização do CRID como sala de aula por parte dos professores com seus alunos, este é um índice para pautar este princípio. Professores acessando o CRID, planejando as aulas, levando as turmas para a realização das atividades no CRID, mas pode se articular como um contraturno da escola, ou alfabetização digital de jovens e adultos, com os educadores dos assentamentos.

O CRID enquanto *instrumento para qualificação profissional* busca, com a cultura do Teletrabalho, que os assentados possam acessar e produzir cursos e vídeos, formações e materiais digitais que venham a propiciar melhoria na qualidade de vida no campo em sua comunidade. Pode ainda ser uma oportunidade de trabalho remoto ou participando de cursos na modalidade EaD, além do suporte de técnicos para melhorar a qualidade produtiva das comunidades, ou encontrar meios alternativos e eficazes no combate à problemas reais como, a falta de perspectivas e de renda, não tirando o papel das políticas públicas.

Como foi abordado na apresentação das comunidades em que trabalhou- se, a alimentação, era preparada com muita dedicação, no caso do assentamento em Ocara, por

uma senhora que levava os filhos para participar das formações

Ela não era importante só porque cozinhava pra gente e para o pessoal, ou porque era a mais velha, mas era importante porque, apesar do ela passava na casa dela, que lutava realmente contra o marido dela pra estar ali, não via a hora dos meninos irem ao mato pegar os bois, para na hora, estarem na formação, (pois) achava importante os filhos delas irem. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Lucia)

Com o tempo, a mesma senhora, passou a preparar novas receitas, a partir dos vídeos que assistia no Youtube no CRID, e muito mais, como fazer bolos por encomenda, por exemplo. A bolsista- pesquisadora Lucia assevera que esta senhora montou “[...] um negócio ou alguma coisa (que) ela vai saber divulgar seu trabalho em alguma plataforma como blog, Facebook. (pois) Ela teve acesso a isso (às formações)”. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Lucia).

O que pode- se analisar é que esta senhora não tinha como objetivo participar e aprender nas formações, sua contribuição, num primeiro momento, seria em preparar as refeições, mas seu envolvimento, no cuidado também na participação de seus filhos e demais jovens, fez com que o sentimento de acolhida esperançosa, nos modos possíveis ocorresse de fato, como brechas iluminadas, por entre portas e janelas fechadas, por alguns gestores e membros da comunidade. A mesma passou de “expectadora” para ser protagonista a partir do conhecimento que adquiriu.

O *acompanhamento técnico-pedagógico* do CRID aponta para a universidade como um agente que tem um papel fundamental nesse princípio. Nas concepções tradicionais de gestão de projetos o acompanhamento é feito após a conclusão do projeto, porém, o acompanhamento técnico-pedagógico no CRID, caracteriza-se como um princípio que acompanha toda a etapa de implementação do que fora pensado, tendo como apoio redes sociais, grupos em aplicativo de comunicação instantânea via *smartphone* e pautada na educomunicação. Tal princípio é validado pelo seguinte relato:

Mas tenho a noção de que a gente tinha muito aspecto de educomunicação, à questão educação dialógica com a comunicação e poderia pegar algo da Educação a Distância, mas vai, além disso. Conseguir restringir a Ead, por exemplo, na Educomunicação acredito que nasce nas pequenas coisas. Utilizar o potencial pedagógico de ferramentas digitais, como exemplo o celular ter a questão de um acompanhamento via *Whatsapp*, sempre tinha grupos de *Whatsapp* na comunidade. A questão de orientar, justamente, às vezes tinha um problema no computador, orientei algumas vezes pelo celular e eles mesmos iam solucionando os problemas. A própria comunicação, quando, tipo, essa semana a gente não vai poder ir porque aconteceu um problema com o carro, às vezes essa semana vai ter manifestação e a gente não vai poder participar. Então ter um acompanhamento de como estar ai os

computadores, enfim alguns problemas, com essa questão. Valorizar essas ferramentas enquanto potencial pedagógico das ferramentas digitais acredito que seja um traço de Educomunicação. Assim como a primeira formação falava pra eles colocar o próprio e-mail, às vezes a gente passava um planejamento, uma atividade, algum pedido geralmente, a gente pedia pra eles já levarem algo pronto. Estudarem, fazerem alguma coisa ou tarefa de casa a gente mandava por e-mail e orientava pelo *Whatsapp*, acredito na minha cabeça que são traços, querendo ou não, da Educomunicação que dialoga. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Glauber).

No exercício de vivenciar estes princípios, percebeu-se nesta tese a necessidade de se revisitar os sete saberes para a “Educação do Futuro”, propostos por Edgar Morin (2014), que poderiam ser assim elencados e sistematizados num tom propositivo³⁹.

1- Construir significados a partir de nossa experiência, considerando o papel do erro e da ilusão, visto que a realidade se modifica a todo momento: CRID, um projeto que envolve a Formação de professores e a Sequência Fedathi como metodologia, o erro é valorizado como ponto de partida para a construção do conhecimento. Partir de contra-exemplos pode provocar aos professores que já sabem sendo capazes de investigar sua reflexão sobre sua ação. Morin (2008) afirma que “reaprender é mudar as estruturas do pensamento” (p. 55). A bolsista- pesquisadora Iara nos relata como isso ocorreu, a partir de sua reflexão:

[...] quando fomos trabalhar vídeo chamamos para uma conversa, vamos produzir um vídeo como vamos fazer? Ficaram todos calados, não tinha o que dizer, ninguém falava nada se tinha alguma ideia como produzir um vídeo. Quando comecei a perguntar se tinha uma ideia como vivem aqui para que possamos retratar um vídeo fui dando sugestões sobre a fábrica de castanhas, a criação de animais, se plantam, colhe como são muito religiosos surgiu à ideia da igreja. Uma passagem bíblica e quando fizemos isso trouxeram algo da vivencia deles, se levantaram das cadeiras, foram para fora, pegaram os papeis usando o roteiro, descrevendo os personagens da historia bíblica, pois estavam falando de algo que dominavam. A produção de vídeo era algo que não conheciam, eles mediaram do jeito que queriam os ângulos. Os mesmos foram direcionando e nos fomos dando suporte quase expectadoras do que estavam fazendo, escolhendo os personagens, direcionando as falas que foram divididas. Pegando o celular filma desse modo, depois cortamos a cena, e o vídeo não fazia parte do conhecimento dos mesmos, mas sim a historia bíblica que conseguiram articular com a proposta que levamos. Depois foi todo mundo editar todos juntos. [...] (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Iara)

Avaliar os erros de implantação e desenvolvimento do projeto, saber como lidar com os diversos problemas das comunidades e ajudá-los a resolver e elaborar critérios sobre que necessidades e demandas são potencialmente sanadas com o trabalho apoiado pelas IDIh,

³⁹ As ideias iniciais destas propostas constam em Santana; Rabelo e Borges Neto (2016, p. 9- 10).

Sequência Fedathi e Educomunicação, pelos menos estes foram alguns dos desafios relacionados a este 1º saber moriniano. A história sendo contada sem um roteiro muito fechado poderia dar um certo controle para a gestão de erros, mas o conhecimento da passagem bíblica, aliado à vontade de experimentar a filmagem como recurso para a normativa é o que motivou o grupo a encarar as incertezas como necessárias ao processo de aprendizagem.

2- Conhecer é integrar uma parte (dimensões variadas) para entender um todo (complexidade de uma realidade): Morin (2008) aponta que “o conhecimento é sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento” (p. 53). Atrelada a esse saber percebemos a reflexividade como a capacidade humana de se saber um conteúdo, e como transformá-lo numa linguagem inteligível à si mesmo e aos outros. No CRID este saber foi percebido nos ciclos formativos em Educomunicação envolvendo, especialmente a Transformação Didática dos conteúdos entre saberes técnicos, científicos e populares atrelando-os aos saberes dos gestores e da comunidade campesina. A bolsista- pesquisadora Eliane aponta uma reflexão a respeito:

Hoje eu vejo isso claramente, mas na época não percebia como estávamos muito envolvidos com o projeto não conseguia ter essa dimensão reflexiva, hoje eu paro e penso percebo que faltou utilizarmos de observações para além dos relatos, observar refletir e procurar eles a solucionar aqueles problemas, mas quando organizamos aquelas reuniões estávamos preocupados com nosso projeto não estar caminhando como a gente tinha planejado problematizar tirar alguns encaminhamentos não se tornaram suficientes ao longo do tempo. (Entrevista cedida pela bolsista-pesquisadora Eliane)

Integrar conhecimentos e saberes a partir de questões que sejam problemas concretos da comunidade é relevante como levar ou propor novos problemas descontextualizados. Por isso, conhecer a realidade de cada assentamento e buscar entender sua identidade e dos sujeitos é relevante, como saber moriniano.

3- Resgatar a identidade humana, compreendendo-a como essa espécie interage e se organiza na sociedade: o trabalho com produção de imagens, vídeos e hipertextos pelos assentados, apoiados pela pesquisa, que pode ser acompanhada pelos professores das escolas do campo, poderia ser uma alternativa de envolver as gerações, as comunidades circunvizinhas e as culturas. Tal questão é apresentada pelas bolsistas- pesquisadoras Petra e Yasmin, ao dizerem que

[...] pra mim o CRID existe porque, por exemplo, aquela formação de criação de

imagem quando vamos ao assentamento e propõe a ideia, pergunta o que eles sabem de imagem logomarcas. Então busca-se conhecimentos prévios dos gestores a partir disso expõe mais sobre os assuntos, há uma troca dos nossos saberes e então uma proposta de fazer umas logomarcas para o assentamento. No início tem um momento de reflexão onde os gestores vão pensar o que tem no assentamento, os valores que querem colocar nas logomarcas, e tem toda uma construção onde a partir dele a parte mais prática. [...] porque criar uma identidade para o assentamento, na verdade as logomarcas, é trabalhar a imagem das coisas, que está em tudo hoje em dia. Você vê que tudo possui imagem [...]. E como marca e logomarca associa logo às coisas, seu pensamento fica mais preparado pra determinada coisa, eu acho que isso no assentamento é uma questão que irá mostra para as pessoas e também de outros lugares que aquele assentamento tem uma identidade, e eles vão lembrar-se daquele assentamento pelas suas características que visualiza na própria imagem que elas criaram. [...]foi além do software, porque tem um significado no fim do processo dos ciclos formativos, na entrega das batas onde a logomarcas que eles criaram e elegeram estava lá estampado. Eu acho muito importante ver o orgulho estampado no rosto deles na hora da formação na entrega das batas. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Petra)

[...] era um desafio, uma surpresa maravilhosa quando percebe que estão caminhando à frente ou já tinha caminhado, pois aprendia sozinho não somente com a gente. Alguns nem saiam do CRID tem caso de um menino na sala da comunidade que não queria tomar banho, era um menino [...] que tinha entre 5 a 7 anos. Ele criou a logomarca do CRID. Depois disso sempre chegava tomado banho e arrumado. O CRID faz isso. É um aspecto que jamais conseguimos mensurar e aconteceu, onde ele começou a se cuidar, que era um dos requisitos do CRID e foi uma estratégia boa tanto para nós como para eles. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Yasmin)

As formas de organizar a comunidade na perspectiva da sociedade em rede (CASTELLS, 2000), propondo que se elabore as próprias narrativas pelas IDIh e que tenha uma valorização não apenas estética, mas social e criativa, como peça fundamental para o sucesso coletivo.

4- *Compreender o outro e si mesmo como indivíduos complexos:* a formação de professores, seja inicial (pelos estudantes de graduação), seja continuada (pelos profissionais graduados que atuaram na coordenação e nas escolas das comunidades), bem como a relação com a comunidade assentada na condição de educandos e educadores na formação de gestores, possibilita a compreensão de que, sem estas relações, os saberes que construídos podem caracterizar-se como mutilados e fragmentados. É necessário ultrapassar a fronteira pedagógica e tecnológica, pelo fato do risco em descaracterizar os processos educativos se não há o intercâmbio respeitoso e democrático de valores, como é afirmado a seguir:

O CRID é um projeto muito importante que contribuiu muito na minha formação acadêmica, pra, além disso, na minha formação humana de como podemos perceber as pessoas além da Universidade e da cidade, quando vamos para o campo e pra zona rural você percebe outras pessoas e isso impacta muito forte, pois desconstrói

tudo aquilo que tem no seu pensamento sobre a educação como um processo de inclusão das pessoas e diferente no campo e na cidade. Então o CRID surge pra mim como um caminho de oportunidade tanto pra mim como para as pessoas e sujeitos que participaram e que receberam as ações do CRID. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Petra)

5- Entender que a incerteza e o inesperado faz parte da vida na construção do Ser Humano: mesmo com os planejamentos, o inevitável pode acontecer, e estas podem ser consideradas as situações a-didáticas, ou seja, situações não previstas, mas que podem ser um bom ponto de partida para a construção do conhecimento, como nos aponta um bolsista-pesquisador que participou do projeto em todas suas etapas:

A contribuição maior, e eu bato nessa tecla, é justamente de sair da zona de confronto. Vamos fazer isso aqui, essa era minha zona de conforto, e ter que parar (para planejar), sem entrar pra fazer, sempre foi muito mais difícil pra mim. E isso modifica minha postura para com o outro, isso modifica o meu pensamento enquanto acadêmico, enquanto estudante da universidade, quanto estudante atual de pedagogia. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Cacá)

6- Cuidar da Terra para que possamos nela continuar e superar as crises existentes na religião, na economia e na política: esse saber é vivenciado no CRID nos princípios de sustentabilidade, e perpassam pela utopia de que os povos do campo, dentre eles os assentados rurais, tenham qualidade de vida em seus lugares de pertencimento, sem perder sua cultura, podendo agregar conhecimentos e saberes às suas realidades. Nesse aspecto, o CRID poderia ter fomentado mais iniciativas que alavancassem a cultura local e sua economia em torno do cultivo da castanha. Isso é o que aponta a bolsista- pesquisadora Lucia:

Como fiz parte do processo eu digo, trabalhar as partes, o que é entretenimento e trabalhar o que pode auxiliar em andamento no assentamento. Por exemplo, poderíamos ter feito [...] (no assentamento em Ocara) a coisa das castanhas com as meninas que trabalhavam lá, porque tinha as dificuldades à questão que estava saindo tudo quebrado e não sabíamos o porquê. Saber se alguém do assentamento queria saber por que dava aquilo nas castanhas ou poderíamos fazer um vídeo sobre como manter uma associação ativa, então eu pensei muito sobre isso quando estávamos fazendo o vídeo da associação. Podia fazer um vídeo sobre o que acontece na associação, eles ensinando pra mudar essa situação. [...] mais na expectativa educacional, de fazer algo pra mudar. A questão social, isso ai eu captei, agora ficou claro pra mim. E essa Educomunicação como culminância, pensando o processo, a sensibilidade. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Lúcia)

7- Identificar os aspectos antro-po-éticos enfatizados na espécie humana, ocorrendo através de três aspectos (individual, social e genético): os povos do campo e da

cidade possuem saberes modos de fazer e conhecimento diferentes e sutis. Concordando com Arroyo (2007, p. 35), a pesquisa, não vem apenas como modo de conhecer melhor a realidade, pode ser a forma de como “intervir politicamente sobre a realidade, sobre como avançar na transformação social”. Isso é asseverado em diversos momentos das entrevistas quando os sujeitos refletem sobre o que a experiência do CRID os proporcionaram, a exemplo de Yasmin

(a formação e a experiência do CRID) proporcionou-me as relações com as [...] pessoas do campo, repensar a minha condição como sujeita no mundo, isso foi muito importante. As minhas certezas do ponto de vista das próprias metodologias que tem relação com Educomunicação. Repensar coisas para conseguir adequar nossos planejamentos de um modo que isso fizesse sentido para as pessoas do campo e também para nós. Acho que é desafiador quando você vem de outro lugar e tenta pensar práticas pedagógicas pra uma turma que é de outra realidade de diferentes culturas e costumes. Acho que conseguimos avançar em algumas coisas isso me ajudou muito a crescer pensar na minha prática quem eu sou e possa ser. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Yasmin)

Com base nestes saberes relacionados com as experiências vividas, a busca por resignificar a atuação cidadã destes sujeitos possibilita relacionar ensino-pesquisa-extensão, provocando a pensar sobre a transformação didática com uso das tecnologias, percebidas aqui como a necessária vinculação com os aspectos ético- culturais e artísticos de uma educação com uso metodologias educacionais, perpassando pela formação pautada na práxis educacional é necessário abordar sobre a formação nos Centros Rurais de Inclusão Digital.

4.4 Formação no CRID: uma reflexão sobre seus grupos de atuação

A discussão sobre formação tem como aporte na sua relação com a docência, a partir de Roldão (2007; 2009), que aponta campos adjacentes à formação de professores: o currículo, a didática, as culturas profissionais e organizacionais. São convergentes os campos das concepções dos professores e dos percursos profissionais, e campo próximo os de produção de conhecimento, relativos à formação na educação em outros campos.

Isto apoia a ideia de que os grupos de atuação do CRID se situam não apenas como espaço de formação de bolsistas- pesquisadores, mas como forma de estabelecer diálogo com a tríade ensino-pesquisa-extensão, buscando construir e ultrapassar teorias, numa práxis advinda do movimento entre formar-se, formar os demais colegas e pensar na transformação disso para a formação dos sujeitos nas comunidades campesinas.

Como a maioria dos bolsistas- pesquisadores são de origem do curso de Pedagogia, a participação dos sujeitos no projeto também permitiu a elaboração de processos alternativos de formação inicial de professores, isso se considerarmos André (2010) que ao abordar a pesquisa em Formação de Professores como um campo de pesquisa que advém da Didática e que, sob outra nomenclatura também usual, formação docente, contempla- se a formação inicial e continuada de professores, por convergirem para a aquisição de conhecimentos, habilidades e disposições.

Para entender mais esta correlação, se partimos dos critérios apontados por Marcelo (1999), analisa- se a formação de professores considerando as seguintes características substantivas próprias:

existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (MARCELO, 1999).

Para esse entendimento, porém, necessita- se evidenciar que os estudos na área da formação de professores foi passando por evoluções, como aponta Romanowski (2012). Nos primeiros estudos brasileiros sobre o que viria a ser a formação de professores, Gouveia (1971) realizou um estado da arte sobre o tema. O estudo, sobre as pesquisas desenvolvidas por Centros de Pesquisas Regionais, vinculados ao Inep/MEC identifica a caracterização de professores e profissionais de ensino, considerando os níveis de qualificação, as condições socioeconômicas, a posição funcional que os mesmos ocupavam e as expectativas dos professores, sem ênfase na formação de professores de fato.

Outra pesquisa, realizada por Franco; Goldberg (1976) apontou um conjunto de 41 estudos sobre comportamento dos professores associados aos resultados do ensino. As autoras mencionaram a falta de investigações sobre as condições de treinamento dos professores, destacando a necessidade de abordagem da questão sendo, portanto, uma questão que reverbera ao longo das últimas décadas.

Romanowski (2012) aponta, à luz de Roldão (2009), que as decisões de programas referentes às ações políticas situam suas bases em investigações, mas tais investigações não expressam os determinantes que as originam, sendo necessário pensar sobre as relações entre programas x ações políticas, e isso também diz respeito às formas de avaliação da formação de professores, quanto aos seus currículos e seus programas de curso.

A tensão entre estes elementos é perceptível também neste espaço.

Considera-se também que os esforços de Nóvoa (2008), Imbernón (2000) e Marcelo (2009) direciona para a discussão sobre desenvolvimento da profissionalização docente, em substituição às expressões justapostas formação inicial e formação continuada.

Roldão (2009) formalizou importantes considerações sobre campo científico da formação de professores, definindo os componentes estruturantes abrangendo os processos de construção do conhecimento e do desempenho profissional, da aprendizagem da profissão quanto aos conhecimentos da docência e da escola. Com a presente pesquisa percebe-se também a relevância da universidade como espaço formal de educação, e que, a partir da experiência do CRID, a interlocução com a educação não-escolar no projeto de extensão traz novas concepções sobre o trabalho docente e as possibilidades formativas com as IDIh e as mídias como itens basilares na educação contemporânea.

Sobre a questão das tecnologias na educação, André (2010, p. 179) num estudo referente a análise de 298 dissertações e teses com o tema formação de professores defendidas por pós-graduandos no ano de 2007 (idem, 2010), verificou que em cerca de 30% dos resumos dos trabalhos, não houve menção aos resultados. Este fato levou a pesquisadora a questionar se “o estudo não produziu resultados ou o pesquisador não soube expressar os seus achados?”. Exemplificando, em pesquisas onde o objetivo foi “investigar o papel das TICs no processo de formação em serviço de professores do Ensino Fundamental”, concluiu-se que “a formação foi significativa no que tange ao aprimoramento dos professores em relação às novas tecnologias de informação e comunicação e na melhoria da atuação dos profissionais junto a seus alunos com incidência direta sobre o processo de ensino-aprendizagem”. André observa e questiona “que os resultados estão relacionados aos objetivos, mas poderiam ser expressos em termos mais específicos (qual foi o aprimoramento? O que melhorou na aprendizagem dos alunos?)”.

Lüdke, Misukami; Roldão (2011), a partir das sínteses do I Simpósio de Grupos de Pesquisas sobre Formação de Professores, apontam três temas centrais: (I) *o processo de constituição da pesquisa*; (II) *as prioridades da pesquisa em formação de professores*; (III) *a definição do campo de formação de professores*.

Sobre a *constituição de pesquisa*, são pontos a considerar: a necessidade de uma melhor explicitação do problema de investigação, bem como sua contextualização; os referenciais da pesquisa; a escolha de metodologia considerando o campo; uma análise

interpretativa que favoreça inferência das opções teóricas. E, além destes pontos, há ainda que se atentar para: as fontes e os instrumentos adequados para colher as informações, visando a produção dos dados, e sobretudo, sua interpretação, bem como as elaborações teóricas que venham decorrer disso.

Identificou-se que as metodologias mais empregadas nos estudos sobre formação docente são a autobiografia, a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa. As comunidades científicas se encontram no Grupo de Trabalho 8- Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), bem como nas Anped regionais (ANDRÉ, 2010).

As prioridades de investigação estavam em torno: da formação do professor para a educação básica, do desenvolvimento profissional para a docência, da formação pedagógica do professor, da avaliação da formação, da valorização da parceria entre pesquisadores e professores, contribuindo com as soluções dos problemas da escola e com a formação do professor-pesquisador.

As publicações em periódicos temáticos nas áreas de Formação de Professores e de Formação Docente revelam as prioridades dadas nas pesquisas. No campo do reconhecimento, os espaços da política e da mídia reforçam os professores pelo fracasso/sucesso da educação, a formação de professores como um campo autônomo (André, 2010), mas entendo que estudos nesse campo ainda são iniciais, se tomarmos por base a relação com a Educomunicação.

E sobre a *definição do campo de pesquisa em formação de professores*, três níveis são percebidos: num primeiro, a natureza teórica do conhecimento e sua epistemologia; num segundo nível, o aprofundamento na meta-análise e a metainvestigação, que examina a pesquisa em si; e, um terceiro nível, correspondente à relação entre a lógica entre a investigação e a lógica das decisões políticas, que são de natureza diversa, níveis a serem consolidados.

Se tomar por base as pesquisas na área de formação de professores e os critérios apontados por André (2010) e Marcelo (1999), detêm-se o olhar sobre a formação de educadores, também incluindo perspectivas consistentes de formação de professores, tendo a Educomunicação como contexto e a Sequência Fedathi enquanto práxis no CRID, contribuindo para que os sujeitos atuantes na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Isto nos leva a indagar com Romanowski (2012, p. 17) se “teríamos historicamente um campo amplo e denso de práticas formativas do qual seria possível sistematizar a teoria?”. A percepção é de que o presente estudo pode colaborar com a possibilidade de partir de um dado contexto (educativo), em que estudantes de graduação em formação (inicial docente), atuantes num projeto de extensão universitária (educação não formal), desenvolvem sua ação docente (estudos, planejamentos, formações, pesquisa) em assentamentos rurais, na perspectiva da Educomunicação e da Sequência Fedathi.

É basilar o entendimento do objeto de estudo que envolve Formação de Professores, a partir da relação com a Educomunicação, compreendendo os ecossistemas educacionais, como as Mídias, mas que também pode ser acrescida das IDIh, que evidenciam a necessidade de explicitar, “as duas dimensões inseparáveis: objeto de estudo e ferramenta pedagógica, ou seja, como educação *para* as mídias, *com* as mídias, *sobre* as mídias e *pelos* mídias.” (BÉVORT; BELLONI, 2009).

O “CRID: uma proposta de comunidades digitais rurais”, que teve o trabalho formativo organizado em cinco grupos de trabalho, que também são consideradas linhas de atuação: Inclusão Digital, Informática Educativa, Tele-trabalho, Suporte técnico-pedagógico e Webcomunicação, que possuem critérios de efetivação da proposta e formas de avaliar se foram atingidos ou ampliados, conforme a discussão que segue.

Considerando a explanação sobre formação, entende-se que as linhas de atuação do CRID mantêm estreita relação com os objetivos do projeto, coadunam, portanto, com a intenção de estes são critérios para o bom funcionamento do projeto, pois, os objetivos propostos possuem peculiaridades no fazer, para a obtenção de sucesso de suas atividades previstas, na formação de educadores e do aprendizado de educandos.

4.4.1 Formação de gestores

Esta linha de ação teve como proposta o trabalho com os membros da comunidade, para que atuem na gestão do CRID, através de ações administrativas, de manutenção preventiva e corretiva, de formação e da orientação de usuários. Gestores são os educandos, multiplicadores das ações de inclusão digital realizadas pelos grupos de atuação do CRID Suporte Técnico-Pedagógico, composto por bolsistas-pesquisadores da área indica que o trabalho foi realizado de forma satisfatória.

Em campo, o CRID caracterizou-se pela instalação de Unidades de Inclusão Digital (UID) em forma de Laboratórios de Informática Educativa (LIE), em locais públicos de comunidades rurais assentadas pela reforma agrária.

O CRID teve como objetivo disseminar a Inclusão Digital, a partir de formações para crianças, jovens, adultos e idosos, no intuito de que estes tornem-se gestores do CRID. Tornar-se gestor configurou-se como o fazer parte das comunidades rurais com as quais são trabalhadas as ações formativas colaborativamente, refletindo, contextualizando e promovendo o acesso à informação, à formação e a possibilidade de produzir conhecimento e desenvolvimento das comunidades.

Garantir o acesso às IDIh não promove, por si só, a inclusão digital e nem assegura que a formação de gestores de fato ocorre. De certo que as tecnologias dispostas no CRID (físicas e sociais), entende-se também que estas venham a atender aos desafios nas comunidades, o que perpassa por um processo de aceitação, negação e empolgação sobre as utilidades e potencialidades dessas TDIC. Neste sentido aponta Santana (2008, p. 28)

Estes “modelos” de inclusão, dentre outros que possam surgir com suas respectivas peculiaridades, ilustram a necessidade e a provocação de refletir sobre o que vêm se considerando com inclusão digital pela sociedade de um modo geral. Isso me permite construir um entendimento de que, as formas de ter acesso às TDIC, mais isso não é garantia de que haja Inclusão Digital. No Brasil esse acesso ainda acontece de maneira precária, pois é muito focada no consumo de TDIC e não nas possibilidades sociais de desenvolvimento.

Projetos relacionados às tecnologias em comunidades rurais, segundo Porcaro (2006, p. 9) ressaltam o poder da tecnologia em aprofundar as desigualdades sociais. Chama a atenção para o fosso digital, considerando-o “um reflexo de disparidades em diversas esferas (...)” e observa que não há qualquer motivo para se pensar que as disparidades desaparecerão por si próprias “à medida que as tecnologias forem alargando os seus benefícios a toda a humanidade”. Adverte, então, para a necessidade de forte determinação e investimentos suficientes para que se possa fazer surgir “uma sociedade da informação aberta e inclusiva, que beneficie todos os seres humanos” (...). Nesse sentido, destaca a necessidade de ação dos governantes, aos quais compete “mobilizar a vontade política necessária” e dos representantes do setor privado e da sociedade civil.

As propostas de projetos de Inclusão Digital no Brasil, em sua maioria, investigam potencialmente o desenvolvimento humano integrado e sustentável, vem recuperando comunidades pelo país, não apenas na sua infraestrutura produtiva e social, mas no que diz respeito à implementação de uma política atuante, capaz de possibilitar interações

entre produção, cooperação, educação, crédito, assistência técnica, saúde e cultura e inclusão digital.

É nessa tônica que adotar a Formação de gestores como uma área de atuação é ter compromisso com soluções em problemas decorrentes do difícil, ou não mediado, acesso ao mundo das informações e das comunicações, além do rádio ou televisão, a falta de formação para a gestão e formação de redes de cooperação, a limitação da educação formal de crianças, jovens e adultos, que na maioria das vezes é restrita apenas ao ensino fundamental, e a exclusão ao letramento digital das comunidades assentadas dentre outros fatores, contribuem para dificultar e inviabilizar o desenvolvimento social e econômico.

Como esse grupo trabalha mais no início do projeto, ocorrem visitas de reconhecimento, verificando a infra- estrutura, qualidade dos equipamentos, a situação da instalação elétrica e etc.

[...] uma coisa que acho legal do CRID (é que ele) não é um curso, é um ciclo formativo, que vai além pra formação técnica de conhecimentos e saberes tecnológico científico, existe o resgate da cultura daquela comunidade dos valores que são trocados entre as pessoas, gestores e formadores. [...] E a Sequência Fedathi que é muito interessante. [...] a partir do meu interesse a construção do conhecimento, a partir do sujeito é uma questão mais democrática. Não parte da pessoa que está como formador, não é o formador o detentor de todo conhecimento, é uma coisa que vai sendo construído junto, entre os formadores e os gestores e a comunidade naquele momento. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Petra)

Nesse ponto, para entender o fenômeno da Inclusão Digital, processo pelo qual a Formação de gestores fundamenta suas ações, é importante inicialmente compreendermos o significado oposto, a exclusão digital, conforme Wilhelm (2002)

o termo refere-se ao acesso diferenciado às modernas ferramentas da telecomunicação, focalizando de forma mais exclusiva à Internet, à que este meio tem capturado o nosso imaginário coletivo.

Outro fator associado à exclusão digital é a falta de horizontes para a juventude, sobretudo a que resiste em viver no campo, o que vem colocando em questão nos debates atuais a discussão sobre os meios necessários para a permanência do jovem em sua comunidade de origem.

Desse modo, o autor considera que todos os cidadãos devem ter acesso às informações essenciais e às modernas ferramentas da comunicação, mas também possam usá-las a fim de obter maior participação na localidade onde vivem, entendendo o uso desses aparatos tecnológicos também para fins educacionais. Por isso, é crucial disponibilizar

conteúdos que sejam relevantes para a vida dos segmentos mais pobres da população e das minorias étnicas e culturais, valorizando as especificidades dessas culturas em diversos contextos sociais.

O Decreto nº 7.352/2010, Art. 3º, IV, afirma que:

Contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo (BRASIL, 2010).

Santos (2003, p.2), esclarece que uma das razões da exclusão digital no Brasil refere-se, principalmente aos financiamentos da esfera Pública Federal, onde ocorreu um avanço significativo do uso das Tecnologias na informação. Para o autor, em termos de governo eletrônico, o Brasil avançou consideravelmente e é referência mundial com os sistemas de declaração de imposto de renda pela Internet (*on line*), voto eletrônico universal, compras governamentais pela internet, dentre outros.

O que observa-se ao longo do tempo é que a descontinuidade de políticas públicas ao sabor dos interesses de mercado, não garantem que a formação de gestores seja algo sustentável, considerando os princípios abordados no início deste capítulo, nos processos de Inclusão Digital. Neste aspecto, vale salientar que para que as ações políticas devam ser de ordem mais complexa, buscando democratizar e universalizar o acesso público à rede mundial de computadores, o que perpassa pelas qualidades de acesso que atenta para aspectos tecnológicos, comunicacionais, políticos, educativos e culturais, dentre outros.

Sob perspectiva Castells (1999), afirma que,

É indispensável saber quem teve acesso primeiro, e a quê, porque, ao contrário da televisão, os consumidores da Internet também são produtores, pois fornecem conteúdo à rede e dão forma à teia. Assim, o momento de chegada tão desigual das sociedades à constelação da Internet terá consequências duradouras no futuro padrão da comunicação e da cultura mundiais.

Nesse sentido, espera-se que os bolsistas- pesquisadores atuem na formação dos gestores, mas o que Petra nos revela é que isso passa a ser uma ação recursiva. Bolsistas precisam conhecer a realidade dos gestores, para poder propor ciclos formativos relevantes e gestores precisam entender com os bolsistas o que é necessário para ter uma formação que possa ter continuidade, por exemplo, pela formação de outros gestores pelos gestores mais experientes, permitindo a elaboração de novos ciclos formativos conforme a necessidade e as

demandas. Sobretudo, bolsistas precisa- se ter clareza de que a produção do conhecimento é uma relação dialógica e que perpassa pela mudança de consciências dos sujeitos, buscando entender- se enquanto singular e relacional.

4.4.2 Inclusão Digital

Conforme Borges Neto (2007, p.3) o sujeito é incluído digitalmente quando,

[...]tem um conhecimento digital, ou seja, tem um domínio ou maestria do manejo de tecnologias digitais (o saber digital) e consegue saber fazer as transposições necessárias (o conhecimento). Quando falamos em maestria falamos em termos de usuário de um aparato tecnológico, não de um expert em computação ou informática. No caso do computador, precisa ter um domínio básico do equipamento e obter os recursos que precisa para executar suas tarefas. Não estamos falando de um mero executor de tarefas rotineiras, como é o caso de um digitador ou de um operador, mas de um usuário que consiga uma operacionalidade no uso da ferramenta.

A compreensão de que a Inclusão Digital não acontece só mediante ao acesso às tecnologias, mas ao seu uso em benefício pessoal, profissional e coletivo, caracterizando uma inclusão sócio-digital, abordada nos referenciais teóricos elaborados pelo Laboratório de Pesquisas Multimeios, como recorda Lucia

porque quando pensamos nos artigos⁴⁰ do Hermínio, na questão do saber fazer ou saber [...] Ele fala que a gente tem (que) fazer o computador servir de auxílio, precisamos saber tornar aquilo importante pra verem como conseguem. Como a questão do blog, ela (a atividade) não deve ter continuidade, mas já foi um início, e daqui uns dias ela se interessar a fazer, falando [...] da senhora [...] (do assentamento em Ocara), como exemplo, resolver montar um negócio ou alguma coisa ela vai saber divulgar seu trabalho em alguma plataforma como blog, Facebook, ela teve acesso a isso e eu também aprendi que a pessoa não aprende instantaneamente, aprendi a fazer e depois de amanhã vai ser tudo bonito. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Lucia)

Outra forma também de compreender a Inclusão Digital é a Cultura Digital, que passou a promover reflexões sobre os usos e conectividade, mas também os não usos e falta de conectividade. Ao estudar a Cultura Digital a partir dos docentes, Fantin; Rivoltella (2012, p. 124) sugerem algumas tendências em perfis, a partir da investigação com docentes, na área da Cultura Digital:

- não usuário: não usa tecnologia em sala de aula;
- iniciante: está começando a trabalhar com tecnologia;

⁴⁰ Borges Neto; Capelo Borges (2007) e Borges Neto; Rodrigues (2009).

- praticante: usa frequentemente a tecnologia (usa software, faz produção de mídia);
- pioneiro: para ele, a tecnologia virou o ambiente de atuação em sala de aula (usa aula com internet, *podcast*, filmadora na sala de aula é muito comum) (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p.124)

Estes autores discutem que hoje um dos grandes desafios da escola e da formação dos professores diz respeito à finalidade da educação no sentido de enriquecer a vida de crianças e jovens com repertórios e recursos cognitivos, sociais, éticos, estéticos e culturais em consonância com os desafios de uma sociedade em constante transformação, profundamente marcada pela tecnologia e o discurso da formação (inicial, contínua e ao longo da vida) com base em competências.

Para a formação de competências com base na Cultura Digital, Santana (2008, p. 30) aponta as seguintes variáveis para que essa relação se efetive:

- que os aparatos tecnológicos dispostos nesses espaços de uso coletivo estejam em constante atualização de *hardware* e *software*, para que o obsoleto não seja sonho e o que for de ponta não seja privilégio de poucos;
- que gestores dos espaços coletivos atuem como mediadores culturais, de maneira que as pessoas se tornem independentes, por exemplo, não tomando o mouse e o teclado dos usuários para resolver problemas por eles. No momento em que isso acontece, priva-se o outro da oportunidade de manusear o aparato tecnológico e desenvolver seu raciocínio;
- que haja mediação cultural, na perspectiva de sistematização e contextualização dos saberes digitais e científicos com os saberes desenvolvidos pela comunidade, para que as pessoas construam seus processos coletivos e individuais de descobertas;
- que a necessidade de se informar e conhecer continue como luta coletiva, pois as informações estão em constante atualização e se está cada vez mais distante da meta de estar sempre bem informado, conhecendo e sabendo de tudo, como se considerava possível na “sociedade enciclopédica”, mas as decisões dos rumos da sociedade não podem insistir no isolamento físico ou cultural.

O que autora nos convida a pensar é que, a partir de experiência anterior do CRID, ocorreram evoluções, principalmente no que tange à necessidade de consciência da utilização da Sequência Fedathi na Inclusão Digital, como aponta a bolsista- formadora Yasmin

[...] até hoje não sei se consegui entender sistematicamente, era um desafio trabalhar com a Sequência Fedathi uma sequência criada para a Matemática e trouxe para a inclusão digital. Inclusive, as pessoas que eram da Matemática estudam a Sequência Fedathi não conseguia *linkar* com a inclusão digital e nós conseguimos. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Yasmin)

Concorda- se com Yasmin que a prática e as reflexões sobre a Sequência Fedathi ajudaram na elaboração de novos entendimentos de sua aplicação tendo em vista a necessária

postura pedagógica de implicação no processo educativo com uso de IDIh.

A bolsista- pesquisadora Yasmin ajuda a caracterizar o CRID não como um lugar para oferta de cursos de informática básica, mas de ações educativas focadas na produção de soluções de problemas identificados pela própria comunidade, incluindo também suas formas de narrar a própria história, porém, neste percurso.

Às vezes não tinha tempo de estudar a ferramenta ou acontecia algum problema, tinha de trocar de lugar com outra pessoa e a mesma não tinha tempo (para ajustar o planejamento) isso era um erro, do nosso ponto de vista, onde teria que se organizar. Mas acho que dava certo, pois todos os bolsistas eram muito espertos, alguns que tinham dificuldades, mas conseguiam dar conta das atividades, já tinham um processo de Inclusão Digital diferentes dos moradores do campo, havia um público jovem nos CRID e mesmo com erro conseguimos ter um bom resultado. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Yasmin)

O que Yasmin aponta é um indício para que as ações formativas de Inclusão Digital sejam do domínio de todos os bolsistas- pesquisadores do projeto, pois havia a possibilidade de mudança de equipe, por algum motivo adverso, mas todo grupo deveria ter harmonizado entre si tanto o fator da criticidade em relação aos usos e produções com apoio das IDIh, como a Sequência Fedathi, em torno da proposta de inclusão digital do projeto

O CRID é um projeto que tenta levar a inclusão digital á comunidades rurais, o seu intuito é estar formando crianças, jovens, adultos, idosos e especialmente professores quanto ao uso das tecnologias digitais. E para isso ele se utiliza de metodologias tendo a Sequência Fedathi como centro, ou seja, toda articulação metodológica que fazemos pra estar atuando parte dela. Além da tecnologia em si tenta levar o aspecto comunicativo trabalhar a comunicação a partir das tecnologias digitais, mas não somente a tecnologia pela tecnologia, fundamental pra mim era levar as tecnologias de forma crítica para que ampliasse o senso crítico da realidade próxima. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Cacá)

Fica patente que a envergadura do CRID necessita que seus formadores tenham, além das capacidades técnicas em informática, web e mídias, a capacidade de articulação destes conhecimentos elencados, de que estes tenham articulação com a realidade dos gestores das comunidades campesinas, como também denota Cacá.

primeiro eu tentei articular alguma coisa no sentido bem amplo [...] queria trabalhar um índice específico para a inclusão digital [...] (como ela) impactava a atividade econômica e social. Fui muito complicado de se fazer, eu acabei desistindo disso, mas essa era a minha ideia inicial. Eu comecei a ler algumas coisas acabei tomando um rumo que não era nesse sentido matemático, caía sobre questões sociológicas e antropológicas que era uma tentativa de trabalhar de discutir justamente os modelos estabelecidos do urbano e eles pegarem esse modelo e estipular valores específicos

para as comunidades rurais, ou seja, havia um problema ali de discussão específica a serem atingidas. Por exemplo, do ponto de vista econômico dentro do urbano, as coisas precisavam funcionar as nesse sentido. Era você pegar esse modelo do urbano tentar aplicar, para o rural tentar pegar algo de uma realidade com variáveis específicas, e tentar jogar para a realidade e que aquilo ali não funciona. O que eu estava discutindo e que modelos muitos gerais e de situações específicas trazidos para analisar um ao outro, outra realidade não serviriam. Pegar algum parâmetros da realidade urbana e trazer esses parâmetros para analisar a realidade rural não faz sentido. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Cacá)

Se os educandos conseguem resolver problemas do cotidiano, com apoio das tecnologias dispostas no CRID, temos a percepção de que o trabalho encaminha-se para a sustentabilidade do projeto. No comentário anterior de Cacá o que fica evidente não é a sua tentativa de criar um índice, apenas, mas a preocupação educativa em não “levar” uma proposta meramente urbana, no sentido de deslocada, ou desconectada, dos modos de pensar no campo. Esta questão ajuda a pontuar também a necessidade de se trabalhar o processo de comunicação e não extensão, a partir do pensamento freireano. Isso nos dá elementos para afirmar que a formação dos educadores perpassa por um processo de humanização destes sujeitos na ação consciente, na busca para transformar o mundo (FREIRE, 2015).

Retomando Freire (2015, p. 19) sobre o poder que uma palavra exerce, o incluir, assim como a extensão, possuem uma carga cultural de um alheio que tenta se sobrepor ao outro, uma espécie de invasão cultural, onde um sujeito recebe mecanicamente aquilo que o sujeito “superior” acha que ele deve aceitar. Glauber aborda esta questão, nos dando a percepção que a separação dos grupos de trabalho no CRID pode ser entendida como uma organização didática da equipe mentora do projeto, mas o que ocorre mais é entrelaçamento de áreas, pois

[...] os Centros Rurais de Inclusão Digital é um projeto juntamente com os assentamentos rurais, no caso o INCRA e a FETRAECE, que são parceiros do laboratório e visa justamente essa questão, a inclusão digital dentro dos assentamentos rurais. A partir disso, foge daquela questão do laboratório digital, enfim o intuito do projeto é fazer com que a comunidade tenha autonomia de alto gerir o projeto, auto gerir o laboratório, no caso o CRID que é um lugar de inclusão em termo geral e isso fazer a partir de formação, montar um laboratório e fazer com que a comunidade tenha alta gestão, a partir daquilo saber gerir o seu próprio espaço. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Glauber)

Glauber aponta que há necessidade de se investir nessa formação complexa dos formadores e de modo coletivo- dialógico, para que consigam dar conta do que se espera em cada grupo, mas, sobretudo, de ter consciência do poder emancipatório em torno do saber de articular suas possibilidades educativas em relação aos outros grupos e aos camponeses, o qual

para Freire (2015) é expresso pelo ato de que

Educar e educar- se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para salvar. Com este saber, os que habitam nesta. [...] educar e educar- se na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem- por isso sabem que sabem algo e assim sabem que podem chegar a saber mais- em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2015. P. 25).

Ao passo que os bolsistas- pesquisadores tomaram consciência de seu papel no projeto, começaram a criar alternativas de articular o diálogo com os gestores e as pessoas da comunidade como um elemento essencial para fomentar o processo formativo, pautado na responsabilidade em torno da inclusão sócio- digital e comunicacional.

4.4.3 Informática Educativa

Romper com as lições embasadas em discursos unidirecionais seria uma revolução profunda nas formas de comunicar e educar através das IDIh, que acontecem aos poucos, desde os debates sobre a Informática Educativa, retomado a partir do fim dos anos 90.

Segundo Borges Neto (1999), haviam alguns pontos de conflitos na educação com as TDIC: a falta de planejamento pedagógico; dúvidas no trabalhar com o apoio de ferramentas computacionais em atividades de ensino e aprendizagem; falta de investimento na formação do professor; a dificuldade das escolas em integrar o computador como uma ferramenta para as atividades didáticas; a escolha dos *softwares* guiada por catálogos tradicionalistas e não por critérios pedagógicos.

Borges Neto (1999) na época apresentou uma tipificação de 04 formas de perceber as relações entre Informática e Educação:

Informática Aplicada à Educação: se caracteriza pelo uso de aplicativos da informática em trabalhos tipo controles administrativos ou acadêmicos[...].

Informática na Educação: caracteriza-se pela utilização do computador através de softwares desenvolvidos para propiciar suporte à educação, como os tutoriais ou outros aplicativos[...].

Informática Educacional: [...] caracterizando-se pelo uso do computador como ferramenta para resolução de problemas. [...]

Informática Educativa: que se caracteriza pelo uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados a sua disposição. [...] (BORGES NETO, 1999, p. 136)

Percebendo que refletir novas formas de pensar/raciocinar/agir com o uso das

IDIh, é necessária, também é imprescindível a perspectiva da postura dos professores, que extrapola o sentido atitudinal e incorpora criticamente elementos fundantes da educação (política, filosofia, economia, psicologia, sociologia, comunicação) para que percebam as possibilidades dos usos das IDIh *com* seus alunos.

Assim, Libâneo (2004, p.227) aponta que a tomada de consciência do educador sobre sua formação é indispensável, pois através da formação continuada (o professor) estará (se) aperfeiçoando, e assim realizando um trabalho satisfatório em busca da formação plena do público estudante (LIBÂNEO, 2004, p.227).

A educação ocorre em todos espaços sociais de convivência, e a escola é um desses espaços que também possui o papel de incluir e permitir reflexões aos sujeitos educativos que acessam e produzem conhecimento em duas abordagens que antecedem o entendimento sobre Educomunicação, a Informática Educativa e a Cultura Digital, por a reflexão sobre os usos e conectividade, mas também os não usos e falta de conectividade.

O grupo Informática Educativa teve como foco viabilizar a inclusão digital escolar favorecendo a formação em saberes específicos com base na formação dos professores em informática educativa. Professores e educadores podem levar suas turmas para a realização de atividades no CRID, podendo também se articular como um contraturno da escola, ou alfabetização digital de jovens e adultos.

Geralmente, pelas outras experiências de inclusão digital do Laboratório de Pesquisas Multimeios, este é o quesito mais complexo de ser alcançado. Em outras versões de implementação do CRID, conforme destacou Teixeira (2010, p.36), as formações dos professores iniciavam na fase intermediária de implantação do CRID e são mediadas por um coordenador de grupo de trabalho e estudantes de graduação. Havia o entendimento que se deveria trabalhar somente com os professores licenciados, mas o que acontecia é que os estudantes de licenciatura, ou bacharéis, interessados em exercer a docência, também participavam das formações.

Nesta realização do CRID não houve formação de educadores nas comunidades campesinas. Isso foi um elemento constante de preocupação do grupo. Durante as entrevistas dois sujeitos trouxeram luz para se pensar na formação de educadores do CRID, por suas próprias experiências, refletindo sobre o que o projeto e o que é ser professor:

[...] pra mim o projeto tem uma proposta ideal, mas quando confronta com a realidade esse ideal muita das vezes não é atingindo então e nesse momento que talvez o projeto peque. Coloca a expectativa, não sei se essa a expressão certa, mas

coloca as expectativas lá em cima e em função desse idealismo, óbvio que esse idealismo é condicionado por condições concretas, ou seja, formar professor não é algo nada ideal entender que não é impossível. Meio impossível, mas com as condições daquela localidade tanto materiais como sociais favoreça pra que isso aconteça. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Glauber)

Formar professores no CRID seria algo que encaminharia os resultados do projeto para o sucesso, ou não. Por isso que lidar com expectativas dos sujeitos é ponto indispensável, mas voltaria ao momento anterior, quando se escolhem as comunidades para atuar. Não basta envolver a gestão das comunidades campesinas ou seus representantes, ou os parceiros no processo de discussão e decisão, os professores devem fazer parte disso.

Mesmo com a configuração de um projeto de cunho não escolar, a parceria com a escola não deve ser descartada, ou desconsiderada. Se não houver engajamento por parte das unidades escolares do entorno, perde-se todo um potencial educativo que pode ser utilizado em prol do desenvolvimento das comunidades.

Embora tenham ocorrido convites para reuniões, visitas às escolas da região e até a casa de alguns professores, onde fez-se a proposta de horários adaptados ao grupo, o que ocorreu é que eles não participaram.

Buscando evitar problemas deste tipo, seria interessante, inclusive para próximos projetos, que este envolvimento com o setor da educação na implantação do CRID seja *sine qua non* desde os primeiros passos. O que entende-se é que os professores não podem ser deixados de fora, mas também precisa-se saber se eles querem estar dentro. Resolvido este impasse, decide-se pela viabilidade, ou não, de implantar o CRID numa comunidade campesina.

A equipe de bolsistas- pesquisadores também precisa avaliar se o Princípio de sustentabilidade, “*acesso com qualidade*”, permanece como está, enfocando apenas os professores, ou se não pode ser redimensionado pensando a formação de educadores populares e sociais da comunidade. Tal pensamento é possível pela reflexão a bolsista-pesquisadora Yasmin, sobre sua própria condição identitária em torno do ser professora ou educadora

Às vezes o que esperávamos era o que não acontecia, fugia das práticas pedagógicas, professor não consegue lidar com tudo o que vai acontecer. [...] e uma questão que eu me pergunto, gosto de ser educadora, professores são educadores, mas nem todo mundo pode ser professor. Eu não sei se posso dizer que sou uma professora mais me identifico como educadora. [...] (para ser professora) precisa ter uma formação específica, precisa pensar práticas pedagógicas, refletir sobre as mesmas, do que as

experiências que eu tive, não sei se sou uma educadora. [...] (me percebia) como educadora, pois precisa pensar processos na educação popular, por exemplo, o processo está ligado à educação formal, acho que ser um professor pode ser educador, mas nem todo educador pode ser um professor, tenho dificuldade de lidar com educação formal, pois não tive formação para isso na prática da educação popular, consigo estar à vontade e a minha experiência de vida e minha pesquisa foi com os educadores populares no mestrado. Hoje consigo entender mais sobre a educação popular do que a educação formal e informal, pois não sou uma professora preciso de mais. [...] estudar como se dá os processos de aprendizagens em cada etapa da vida, isso é muito importante [...]. (Entrevista cedida pela bolsista-pesquisadora Yasmin)

O que espera-se é que novas alternativas devem ser pensadas no intuito de que o trabalho em torno da formação de professores e educadores seja possível e que o “*acesso com qualidade*” tenha campo para ser desenvolvido, perpassando pelo processo de seleção das comunidades, por uma conversa com os professores para saber se há desejo, tempo e visão do que essas formações podem trazer para seu trabalho.

4.4.4 Teletrabalho

A Web, como manifestação da internet em movimento, com suas transformações nos modos de consumo e produção de conhecimento pode ser campo de migração de uma perspectiva bancária de educação para a transformação. Neste sentido, pensar num modo *webcomunicandi* é entender o tornar-se educador e professor como parte da formação humana que ocorre de maneira processual, midiática, cibernética e em rede. Isso se torna possível a partir da compreensão sobre o entorno difuso em que se está imerso e extraído, composto de uma mescla fluidez e plasticidade de linguagens, letramentos e saberes, que circulam por diversos dispositivos midiáticos, de forma densa e fugaz, intrinsecamente interconectadas.

A descentralização do que seria lugar de educar, em escolas com nas salas de aula em cubo ou retângulos, para as “salas de aula” na perspectiva freinetiana ou salas de aulas achatadas no ciberespaço, compreendendo a web com sua virtualidade educativa ajuda a pensar o intento desta ação de Teletrabalho no projeto CRID.

Formar membros da comunidade campesina para a otimização de seu trabalho no campo em termos administrativos, cooperativos, técnico-rural e socioambiental, através de ações educativas a distância, como cursos, capacitações e outros. Se desperta-se as comunidades para a cultura do Teletrabalho, como formas relacionar de trabalho e educação, mediado por tecnologias, sem sair de sua comunidade, tem-se uma importante conquista.

O grupo Teletrabalho teve a incumbência de articular ações que visassem

construir uma cultura de EaD, o que também expressou-se nos grupos de comunicação instantânea *on line*, buscando resolver problemas em conjunto. Tal ação tem vinculação direta com o princípio de *acompanhamento técnico-pedagógico* do CRID. O que observou-se é a universidade como um agente que tem um papel fundamental nesse princípio, pois, nas concepções tradicionais de gestão de projetos, o acompanhamento é feito após a conclusão das atividades de implantação, porém, o acompanhamento técnico-pedagógico no CRID ocorre como um princípio que acompanha o desenvolvimento do projeto, tendo como apoio redes sociais, grupos em aplicativo de comunicação instantânea via *smartphone*. Nesta edição do CRID também apontou-se que a Educomunicação auxiliou no entendimento sobre o papel da comunicação na formação dos sujeitos do processo formativo, o que pode ser validado pelo seguinte relato:

Mas tenho a noção de que a gente tinha muito aspecto de Educomunicação, à questão educação dialógica com a comunicação e poderia pegar algo da Educação a Distância, mas vai, além disso. Conseguir restringir a Ead, por exemplo, na Educomunicação acredito que nasce nas pequenas coisas. Utilizar o potencial pedagógico de ferramentas digitais, como exemplo o celular ter a questão de um acompanhamento via *Whatsapp*, sempre tinha grupos de *Whatsapp* na comunidade. A questão de orientar, justamente, às vezes tinha um problema no computador, orientei algumas vezes pelo celular e eles mesmos iam solucionando os problemas. A própria comunicação, quando, tipo, essa semana a gente não vai poder ir porque aconteceu um problema com o carro, às vezes essa semana vai ter manifestação e a gente não vai poder participar. Então ter um acompanhamento de como estar aí os computadores, enfim alguns problemas, com essa questão. Valorizar essas ferramentas enquanto potencial pedagógico das ferramentas digitais acredito que seja um traço de Educomunicação. Assim como a primeira formação falava pra eles colocar o próprio e-mail, às vezes a gente passava um planejamento, uma atividade, algum pedido geralmente, a gente pedia pra eles já levarem algo pronto. Estudarem, fazerem alguma coisa ou tarefa de casa a gente mandava por e-mail e orientava pelo *Whatsapp*, acredito na minha cabeça que são traços, querendo ou não, da Educomunicação que dialoga. (Entrevista cedida pelo bolsista-pesquisador Glauber).

Pinho e Therrien (2014, p. 08) ajudam a compreender esta colocação do bolsista-pesquisador Glauber a partir da perspectiva do trabalho docente que o sujeito vivenciou no CRID, o que perpassa pela elaboração de uma racionalidade própria, pautada na dialogicidade

A racionalidade pedagógica se coloca como a possibilidade de enfrentamento dos dilemas educacionais, pelos quais o professor se vê atrelado às engrenagens de um sistema dominado pela racionalidade instrumental, mas percebe que esta não traz respostas para os componentes indeterminados e imprevisíveis, inerentes ao trabalho docente.

É nesse exercício da racionalidade pedagógica que encaminha-se para uma práxis educativa caracterizada

[...] como processo de reflexão sistemática pelo qual sujeitos voltados para a formação de conhecimentos e saberes que refletem os significados e sentidos na perspectiva da transformação do mundo por intermédio da emancipação do indivíduo e conseqüentemente, da sociedade, sustenta esta racionalidade. (PINHO, THERRIEN, 2014, p. 07)

Isso se dá em parte pelo fundamento na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas por considerar os polos subjetivo e objetivo, ultrapassando esta dualidade para centrar-se no “entendimento entre sujeitos (intersubjetivo) sobre determinados objetos [...] ressaltando a relação dialética entre a ação instrumental e a ação comunicativa” (PINHO, THERRIEN, 2014, p. 07).

Entre os próprios bolsistas havia a busca de experienciar o Teletrabalho através de uma perspectiva colaborativa, visando a preparação, realização e sistematização das atividades realizadas nas formações entre a equipe de bolsistas- pesquisadores, enfocando o trabalho nas comunidades camponesas. Esta tentativa é refletida por Cacá

A segunda vez eu digo que foi o momento de maturidade. A primeira eu sento pra refletir minimamente com uma profundidade, a prática do audiovisual e da fotografia que deu duas formações que participei junto com o [...], que era outro bolsista. Viramos cinco da manhã escrevendo no *drive* e discutindo pelo Whatsapp do porque daquilo tudo, isso utilizando e tentando dialogar com Sequência Fedathi e com a Engenharia Didática, que está implicada no como fazer e quais métodos utilizar para despertar esse olhar. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Cacá).

Esta reflexão ajuda- nos a reafirmar a dialogicidade como elemento necessário à práxis educativa e que também foi destacada por outra bolsista- pesquisadora ao relatar como se entende ao formar outra pessoa que não era do projeto, sobressaindo- se de forma efetiva de uma racionalidade instrumental para uma racionalidade pedagógica em situação de Teletrabalho

[...] aprendi bastante coisa, principalmente conhecer muitos *software* que eu não conhecia e perceber como eu tenho facilidade com alguns deles [...] como o blog, que é uma coisa que me ajudou bastante, pois foi na minha formação de blog, onde não sabia quais eram as propostas de um blog. Até então eu acompanhava alguns que achava interessante. Agora fazer um blog, com conteúdo, eu não sabia, então tive a oportunidade de criar um pra aprender na prática como fazer um blog e poder repassar aos gestores no assentamento. Eu fiz um blog que era de poesia e hoje tem mais um ano que mantenho. Estou até conseguindo ganhar dinheiro com isso e bem interessante. [...] já ensinei outras pessoas que não são do projeto, talvez nem universidade, a criarem blogs com outro conteúdo temáticos. [...] na verdade foi por meio da EaD, meio pela Educação a Distância, pois ele não mora aqui, mas em outro estado, a gente foi se falando pelo Facebook onde foi muito legal. [...] foi pelo blog na plataforma Google então como eu já tinha passado pelo processo de formação no

assentamento, tinha bastante coisa na minha cabeça, então dizia pra ele você vai ao site e procura isso, em nenhum momento abri um site no computador e tirei *print* onde estava cada coisa, apenas ficava orientando, então você vai lá e coloca isso e lê. [...] era de textos e poesias muito bons inclusive. [...] Eu mostrei meu blog e ele disse que achava muito interessante essa proposta do blog, que não era uma coisa superficial que nem as redes sociais, que por sua vez é bem rápida. Já o blog era bem aconchegante, poderia deixar do jeito que queria diferente do Facebook e do Instagram que é um padrão para todo mundo, e o blog permitia que ele tivesse mais identidade. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Petra)

Glauber, Petra e Cacá refletem sobre mediação *on line*, criação de conteúdo, tecnologia aconchegante e ajuda- nos a entender que a dimensão dialógica no Teletrabalho é algo que marcou a experiência no projeto a partir da experiência dos bolsistas- pesquisadores, em parte, por conta da vivência educacional e da busca em tornar a Sequência Fedathi em algo fluido nas suas práticas formativas. Isso contextualiza a necessária descrição do grupo Webcomunicação, de como ele foi constituído ao longo da execução do projeto CRID, tendo reflexos nos demais grupos e na vida dos bolsistas- pesquisadores e dos gestores nas comunidades.

4.4.5 Webcomunicação

O grupo Webcomunicação foi criado durante a execução deste CRID e teve como o intuito ser um pilar temático do projeto, com o propósito de criar e instalar WebRádio e WebTV, baseado nas performances atuais, disponíveis na Internet, em que não houvesse necessidade de licença especial para tanto. Nestes termos, incorporou- se a Educação como paradigma emergente nas ações e reflexões que poderiam ser desenvolvidas ao longo do projeto e que foi o contexto específico desta pesquisa.

Os 09 Relatórios de Acompanhamento de Atividades do projeto auxiliam a contar como o grupo se constituiu, buscando elementos para entender como a Educação foi desenvolvida no CRID e a partir deles, outros dados reverberam o que ocorreu.

A escrita que segue neste tópico também utiliza de elementos das Notas de Campo e do Relatório de Estágio docente, o qual esmiúça as atividades que ajudavam a alimentar o relatório, além de dados relevantes das entrevistas e uma revisão aos trabalhos que tiveram aderência a esta discussão. Nesta tônica, considera- se relevante que a organização das ideias prossiga em outro capítulo, mas num sentido fluido.

5 CONTEXTO EDUCOMUNICATIVO DO CRID: UM CONVITE À PRÁXIS FEDATHIANA

“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Paulo Freire- Extensão ou comunicação (2015. p. 89).

O desafio de atuar numa área de conhecimento que atrela Educação e Comunicação foi uma constante ao longo do desenvolvimento do projeto CRID. Quando busca-se aprender que pensar e intervir juntos na realidade utilizando mídias e IDIh buscando um mundo melhor; quando a sensibilidade humana nos convidada elaborar pontos de vista para além das lentes e telas com posicionamento cidadão diante das incertezas e injustiças; quando a diversidade geracional, educativa e cultural dos sujeitos dos processos educativos exercem poder na necessidade de transformar as formas de educar, percebe-se que há abertura para a compreensão do que é um contexto educocomunicativo.

Buscando elucidar como isso ocorre a partir dessa pesquisa, inicia-se este capítulo com uma discussão a partir do continente latino americano enquanto território de pautas em comum, América Latina. O enfoque nos estudos nacionais sobre Educomunicação também é desenvolvido e busca também apresentar o estado da arte sobre o tema. Como a pesquisa trata-se também de um processo educativo e formativo, aborda-se sobre a Webcomunicação e como foi encará-la como uma situação problema. Por fim descreve-se o contexto Educomunicativo no CRID, situando olhares a partir das experiências dos sujeitos bolsistas- pesquisadores e dados coletados no processo investigativo.

5.1 A Educomunicação a partir da América Latina

Na Educomunicação, o objeto de estudo está em torno da relação entre educação e comunicação, a partir da criação do fenômeno na sociedade civil, e sistematizada pela academia (SOARES, 2014).

Este processo iniciou-se no contexto latino-americano, situado nos períodos de ditaduras militares entre as décadas de 1960 e 1970, nos quais a veiculação de informações era restrita, inclusive decretada em forma de Atos Institucionais, como no caso do Brasil.

A liberdade de expressão, em especial a partir deste período, passou a ser uma

bandeira nos movimentos sociais, em especial por estudantes, educadores, comunicadores e artistas, e fundamentos para estas práticas de planejamento coletivo e trabalho compartilhado, foram sistematizadas em forma da Educação Popular (Paulo Freire), de veículos alternativos de comunicação (Mario Kaplún) ou, ainda, de manifestações culturais como a música e a arte cênica (Teatro do Oprimido, de Augusto Boal) (SOARES, 2014, p. 136).

Nas últimas duas décadas os estudos sobre Educomunicação consideram a importância da Pedagogia na Comunicação, não restrita a técnicas e procedimentos pedagógicos, mas ressignificada pela própria dinâmica da educação libertadora de perspectiva freireana e vem se transformando numa forma de caminhar e organizar a recepção criticamente na gestão da comunicação, seja na educação formal ou não-formal.

Neste ponto, a obra “*Uma Pedagogía de la Comunicación*” de Kaplún (1998), é geralmente mencionada como pioneira ao conter a expressão “educador”, pensando justificativas para se pensar uma Pedagogia da Comunicação. A estratégia do autor para organizar seu raciocínio foi montar um “interrogatório prévio” com sete questões que devem ser feitas a si mesmo pelo leitor, provocando este sujeito ao processo de tomada de consciência sobre o que é Educomunicação.

O primeiro ponto parte dos *estudantes de educação e ciências de informação*, segundo os alunos, durante os seus cursos universitários as descrições teóricas de conteúdos não apontam perspectivas de aplicação dos conteúdos e isso a Educomunicação era destacada como um caminho pedagógico, pois os alunos realizavam atividades teórico- práticas (KAPLÚN, 1998, p. 11).

O segundo tópico é uma crítica, *para todos os que, de fato, praticam a comunicação*, de que comunicação não é somente uma área de especialização, ou cepo dos profissionais formados na área. O autor nos convida-nos a pensar em múltiplas mensagens educativas que o cotidiano nos emite, a partir do cenário social e que em seus trabalhos na Pedagogia da Comunicação, o autor trabalhou com diversos grupos (professores, trabalhadores sociais, economistas que necessitavam divulgar noções de Economia para trabalhadores, integrantes de organizações e movimentos sociais, dentre outros), com os quais comprovou-se que, a esses sujeitos, e a outros, a Pedagogia da Comunicação permitia um mundo novo, pois “modificava os seus esquemas, os leva a revisar a maneira convencional em que se comunicavam com seus destinatários e a encontrar formas mais efetivas de 'chegar' a eles e de se comunicarem”(KAPLÚN, 1998, p.12).

No item três, (*Um manual técnico... ou outra coisa?* Kaplún (1998, p. 13) faz uma crítica àqueles que seguem seus trabalhos somente na busca de técnicas. Estes sujeitos geralmente acreditam que sua ineficiência comunicacional se restringe ao não conhecimento de recursos instrumentais, ou, como também percebe-se, uma falta de “prática” e “ferramental”. O autor pondera que, tudo bem, as técnicas são necessárias para realizar bons materiais (um vídeo, um impresso, um programa de rádio), mas precisa-se entender também que esses materiais podem, ser problemas de comunicação.

A quarta questão “*Um texto de teoria então?*” é respondida pelo autor, que em parte sim, mas em parte não, pois sua obra reflete sua teoria, mas não é somente teórica, pois está embasada na experiência. Isso dá evidência à Pedagogia da Comunicação que nasceu da prática, produzindo materiais de comunicação educativa, desenvolvendo cursos e capacitações numa perspectiva de comunicação eficaz numa prática que possibilita teorizar.

Sobre “*Que se entende por comunicação eficaz?*”, a quinta interrogação é respondida evidenciando que o conceito de eficácia aqui empregado, diz respeito ao contexto da Comunicação Educativa. O autor assevera que há necessidade de se romper com o modelo de reprodução acrítica dos meios massivos hegemônicos. É necessário, portanto, iniciar um processo de busca por “outra” comunicação *participativa, problematizadora, personalizante*⁴¹ e *interpelante*⁴² com perspectiva de eficácia diferente. O autor aponta que tenta, em sua obra, adaptar princípios gerais da Teoria da Comunicação para sua aplicação à Comunicação Educativa, numa projeção social (KAPLÚN, 1998, p.14).

O sexto questionamento traz uma importante dimensão da Educomunicação, se esta obra Pedagogia da Comunicação “*Pode ser útil a leitores espanhóis um texto escrito por um autor latino americano?*”. Como parte da prática, a Pedagogia da Comunicação contém exemplos e é feita a partir de exemplos com a identidade latino americana, a partir de um autor que nasceu e vive em terras da América, e faz um comentário contundente às formas de produzir ciência na Europa, pois, diferentemente, em sua área, traz experiências vividas, não inventadas. Porém, aponta que a transposição de leitura é um importante exercício, mas em modo ativo e participativo (KAPLÚN, 1998, p.15).

O último item de perguntas afirma que a intenção da obra, e da Educomunicação,

⁴¹ A tradução seria mais adequada para personalizável, no sentido de ser possível de adaptações e ajustes.

⁴² Desafiadora é a tradução mais adequada ao português, por ter coerência com as outras três características de uma “outra” comunicação.

o de produzir “*Um texto que comunica-se com seus leitores*”, pois a atitude do autor é inspiradora, por criticar os tipos de livros que são um monólogo dos autores na área da Pedagogia “a ser lida”, não “a ser trabalhada, interrogada, dialogada”.

O que pode-se salientar a partir da obra de Kaplún é o convite, de forma acertada, para que fosse iniciado o processo de aproximação do tema Educomunicação, num esforço em manter uma postura de diálogo a partir de seu texto, transformando sua obra de comunicação em algo de fato educativo e comunicativo.

A partir busca-se centrar análises à luz das teorias educacionais, sobre quem somos nós nestes processos educacionais, uma questão que busca entender o campo teórico e de uma prática fundamentada, que advém de práticas, abordando um tema contemporâneo e complexo, a educação embebida por um olhar multirreferencial, em construção.

Com base neste ponto, do consumo e da possibilidade de produção, Aparici (2015) assevera sobre o papel do receptor e o do produtor de informações. O mesmo afirma que, para que se possam trazer inferências sobre o papel da educação nestes modelos de comunicação devemos ter clareza de três modelos de relações de comunicação: modelo bancário (emissor deposita informações no receptor de forma unidirecional), falsamente democrático (o emissor solicita *feedback* do receptor, mas reforçar o ponto de vista de quem emite) e horizontal (relação dialógica entre emissor e receptor).

Kaplún (1998) afirma que, a cada tipo de educação, temos uma concepção/ prática de comunicação. Quando utiliza-se o modelo de classificação de Diaz Bordenave (1976) para analisar educacionalmente as concepções pedagógicas existentes nos Modelo Exógeno e Modelo Endógeno. Entende-se que o Modelo Exógeno é abordado na relação entre educação=objeto, expressas em duas formas de educação: Ênfase nos conteúdos e ênfase nos efeitos. O outro, o Modelo Endógeno aborda a Educação como processo.

Quem somos nós nessas relações comunicativas, que permeiam os processos educativos? Que consciência temos de quem somos nós nestas relações e processos? Suponho que estas e outras inquietações fizeram parte da contemporaneidade entre os pensamentos de Paulo Freire (1921-1997) e de Mário Kaplún (1923-1998).

Consciência, uma adaptação temporalizada no compromisso com a própria realidade (FREIRE, 1983), quanto mais distantes da realidade, mais a consciência manifesta como uma captação *ingênua* e *mágica* do que ela vem a ser. Pode-se considerar, que existe

uma “tomada de consciência” nesse processo, mas o autor nos aponta que seria como num verbo intransitivo, pois ela, a consciência, não pode ser tomada por outrem: é o caráter da intransitividade da consciência.

Relacionando Kaplún e Freire, a díade Educação Bancária x Educação Libertadora, bem como os níveis de consciência, podem ser pensados a partir do fato de que um professor/educador/comunicador/educomunicador não pode tomar consciência pelo aluno/educando/comunicante/educomunicando, nem o contrário, pois, tanto o modelo de *Educação com ênfase nos conteúdos*, quanto o modelo de *Educação com ênfase nos efeitos*, são vincadas pela Educação Bancária e as consciências *mágica* e *ingênua*, respectivamente.

A *Educação com ênfase nos conteúdos* refere-se à educação tradicional, ou bancária, pautada na transmissão de informações e valores, passados de uma geração à outra, expressos nas vias verticais e autoritárias do <professor => aluno>, uma <elite “instruída” => massas ignorantes>, ou <comunicador=>leitor/ ouvinte> (KAPLÚN, 1998, p. 21-28).

Numa perspectiva muito próxima da *Educação com ênfase nos conteúdos*, a *Educação com ênfase nos efeitos* corresponde à engenharia comportamental e exige a modelagem da conduta das pessoas com objetivos previamente estabelecidos; (KAPLÚN, 1998, p. 29-46).

Há que se ressaltar que existe uma “sutil” diferença entre os níveis de consciência. Enquanto na *Educação com ênfase nos conteúdos* temos a *consciência ingênua* (não se dá conta dos problemas e da necessidade de mudar) como reinante, na *Educação com ênfase nos efeitos*, temos a *consciência mágica* (se dá conta dos problemas, mas não se consegue compreendê-las a fundo, nem optar por mudanças).

Na possibilidade de contramão a estes dois processos explanados, a *Educação com ênfase nos processos* destaca a importância das transformações das pessoas e das comunidades. Não se preocupa tanto nos conteúdos que serão comunicados, nem nos efeitos com intenção em mudança comportamental. Centra-se na dialética entre as pessoas e suas realidades, no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de sua consciência social (KAPLÚN, 1998, p. 47-58).

Á luz de Freire (1983), nesta educação com ênfase nos processos há construção da consciência crítica, pois, é fruto de um uma tentativa de conscientizar aqueles com quem se trabalha, ao passo que eles também se conscientiza, pois ambos optaram por uma mudança.

Considerando isso, Freire (1983) também aponta que numa sociedade de classes

não há diálogo, há pseudo- diálogos, ou, falsas democracias, onde o “outro” tem oportunidade de falar, mas nada é considerado, retornando à ideia de multi- monólogos. Esta é uma herança pedagógica e cultural que devem ser combatidas na educação pós- moderna.

Percebendo a ação pedagógica não restrita somente à sala de aula, ou à escola, e, na organização da sociedade (por uma “outra” educação, ou “outra” comunicação), a Educomunicação é campo fecundo, com experiências brasileiras que podem ser evidenciadas.

5.2 A Educomunicação desde o Brasil

Considerando que a educação *para, com, sobre e pelas* mídias pressupõe pensar que as instituições formais e não- formais persistam em assumir o compromisso com a formação consciente, democrática, emancipatória, cidadã e criativa, em que os meios de comunicação sejam percebidos como essenciais nos processos de participação ativa na construção de saberes e conhecimentos (GONNET, 2004; JACQUINOT, 2002; ARROYO, 2007).

No campo das teses e dissertações, onde o termo Educomunicação apareceu, foi uma tese doutoral realizado por Gottlieb, pouco mais de 20 anos, em 1998. O que aponta o estudo é que de forma coletiva, ou individual, os pesquisadores organizam coleções de livros⁴³, eventos científicos⁴⁴, seminários e etc. Segundo Gottlieb (1998), isso ocorre em função dos grupos de pesquisa, ações de ensino e projetos de extensão, que na organização das publicações e eventos estabelecem a rede educacional.

Nesse campo, o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) expressa maior quantidade de estudos, pois a principal referência epistemológica é docente naquela instituição, o professor Ismar de Oliveira Soares, porém, isso não diminui o trabalho de outras instituições superiores de ensino, como a Universidade Federal da Campina Grande, Universidade Federal do Mato Grosso e Universidade Federal do Ceará, em diálogo com a América Latina e a Espanha.

De acordo com Soares (2014) os trabalhos em Educomunicação aos poucos podem

⁴³ As obras são apresentadas no artigo de Soares (2014), no qual são listadas cinco obras, hoje são seis, pois temos a obra “Formação pastoral na cultura digital” de Helena Corazza (2016).

⁴⁴ Neste ano ocorreu o VII Encontro Brasileiro de Educomunicação, e no mesmo evento uma articulação com o *Global Mil Week* da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco).

ser organizados em áreas, que agora já constam em sete, assim denominadas:

1ª Gestão da comunicação, dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos: caracterizada pela abordagem sistêmica das relações entre os recursos da comunicação e as atividades humanas, garantindo o planejamento e a implementação organizada dos recursos da informação, de modo a assegurar a eficácia na construção dos ecossistemas comunicativos;

2ª Expressão comunicativa através das artes: considera a expressão em linguagens para além da escrita, com as artes potencializadas pelas novas tecnologias;

3ª Educação para a Comunicação: parte dos esforços sistemáticos de educadores no processo de conscientização crítica, na perspectiva freireana, diante das mensagens editadas e veiculadas pelos meios massivos de comunicação;

4ª Mediação tecnológica na educação: busca identificar a natureza da interatividade, possível pelos instrumentos digitais de comunicação, desmistificando o acesso e colocando-o a serviço de toda a sociedade;

5ª Reflexão epistemológica: articula pesquisa e avaliação sistemática na compreensão da complexidade nas relações entre as áreas da comunicação e da educação.

6ª Pedagogia da Comunicação: referendada na educação formal, prevendo a multiplicação da ação educativa pelos sujeitos, através de projetos.

7ª Produção Midiática para a educação: ações e programas com produtos da mídia, elaborados a partir do parâmetro educacional.

De acordo com Soares (2014), a relevância da coleção com o selo Educomunicação, lançada entre 2011 e 2014, traz visibilidade para o tema para além das teses, dissertações e artigos em periódicos qualificados organizados por SOARES (2011), CITELLI; COSTA (2011), CITELLI (2012) e APARICI (2014). Um fato foi destacado por Soares (2014), o de que, nestas obras, duas áreas não foram contempladas em nenhum dos capítulos, dentre elas a versa este estudo, a Produção Midiática. Isso afirma que este é um dos temas que carece de reflexões, dada a dimensão das práticas educacionais, que estão relacionadas à arte em movimento, tal qual o Parangolé de Hélio Oiticica, refletido sob a égide da interatividade por Silva (2002).

Considerando relevante saber o que as teses e dissertações estão pesquisando sobre Educomunicação, parte-se de Pinheiro (2013), que realizou um mapeamento bibliométrico nos trabalhos realizados centros de pesquisa do país. A pesquisadora identificou

tensões, conflitos, pontos de convergência e influências que fundamentam as práticas e as reflexões educacionais.

Pinheiro (2013) debruçou-se sobre os dados de 1998-2011, e, foram mapeados 97 trabalhos, destes, 79 dissertações de mestrado e 18 teses doutorais no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da Capes- BTDC. Em sua pesquisa, identificou que as metodologias de pesquisa mais utilizadas nos estudos sobre Educomunicação são: estudo de caso, pesquisa quantitativa, pesquisa qualitativa, pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo (PINHEIRO, 2013, p. 123).

Mantendo a aderência ao termo “Educomunicação” na produção do estado da arte, a pesquisa bibliográfica elaborada nesta pesquisa foi realizada no BTDC, escolhido por não conter demais portadores textuais científicos. Mesmo com esta estratégia, retornaram 213 resultados sem a utilização de filtros, constando trabalhos postados entre 01/12/1998 a 28/03/2016.

Os dados foram refinados e organizados em quatro quadros diferentes, buscando expressar a complexidade dos dados sobre Educomunicação, sendo: a primeira referente ao termo nas *Áreas de concentração da Educação*; a segunda na *Área de concentração da Comunicação*; a terceira em *Programas de pós-graduação aderentes à Educação* e a quarta em *Programas de pós-graduação na Comunicação*.

Quadro 4 - Resultados para a pesquisa do termo Educomunicação no Banco de Teses de Dissertações da Capes, destacando as Áreas de concentração da Educação.

Palavra-chave: Educomunicação	
Área de Concentração	Resultados
<i>Educação</i>	17
<i>Educação Agrícola</i>	1
<i>Educação Ambiental</i>	1
<i>Educação Científica</i>	1
<i>Educação e Formação de Professores</i>	1
<i>Educação e Ciências Sociais</i>	1
<i>Educação e Formação Humana</i>	2
<i>Educação, cultura e comunicação e periferias urbanas</i>	1
Total	25

Fonte: dados da pesquisa

Como pode-se observar no quadro anterior, os vinte e cinco resultados sobre Educomunicação tendo como filtro as “Áreas de concentração” tiveram seus resultados em

oito áreas diferentes, mas com aderência entre si. Destes, a “Área de concentração” “Educação” (sem acréscimo de expressão) apresentou dezessete resultados, enquanto seis áreas diferentes apresentaram apenas um resultado.

Quadro 5 - Resultados para a pesquisa do etmo Educomunicação no Banco de Teses de Dissertações da Capes, destacando as Áreas de concentração da Comunicação.

Palavra-chave: Educomunicação	
Área de Concentração	Resultados
<i>Comunicação e inovação</i>	1
<i>Comunicação e sociedade</i>	6
<i>Comunicação midiática</i>	3
Total	10

Fonte: dados da pesquisa

Ao aplicar o filtro da “Área de Concentração”, a expressão “Comunicação” não apareceu sozinha, mas combinada a mais três expressões de áreas (inovação, sociedade e midiática), sendo que Comunicação e Sociedade apresentou a maioria dos resultados, com seis trabalhos. Comparando os resultados por “Área de concentração”, foi revelador que há mais dissertações na área da “Educação” do que na “Comunicação”, numa diferença de quinze resultados para a primeira área. Prosseguindo com o levantamento, ao aplicar o filtro “Área do Programa de Pós-graduação” os dados são apresentados nos dois quadros a seguir:

Quadro 6 - Resultados para a pesquisa do etmo Educomunicação no Banco de Teses de Dissertações da Capes, destacando os Programas de pós-graduação aderentes à Educação.

Palavra-chave: Educomunicação	
Área do Programa	Resultados
<i>Educação</i>	53
<i>Educação Agrícola</i>	1
<i>Educação Ambiental</i>	1
<i>Educação Científica e Tecnológica</i>	2
<i>Educação Escolar</i>	1
<i>Educação Matemática e Tecnológica</i>	4
<i>Educação nas Ciências</i>	1
<i>Educação, cultura e comunicação</i>	4
<i>Educação: história, política e sociedade</i>	1
Total	68

Fonte: dados da pesquisa

Com o advento de programas de pós-graduação com as naturezas multidisciplinar e interdisciplinar, observamos a possibilidade de abertura para a inovação nos estudos que não pertençam a uma dada disciplina, como é o caso da Educomunicação, uma proposta de ponte entre áreas diferentes, mas não antagonistas Educação e Comunicação.

Mesmo considerando este fato, a “Área do Programa de Pós-graduação” em “Educação” manifestou a maioria dos resultados, num total de cinquenta e três, enquanto as outras oito áreas, somadas, apresentaram treze resultados, sendo que “Educação Matemática e Tecnológica” e “Educação, cultura e comunicação” apresentaram quatro resultados, “Educação Científica e Tecnológica” dois resultados, e outras cinco áreas com apenas um resultado.

Em relação aos trabalhos de pesquisa com a “Área do Programa de Pós-graduação” em “Comunicação”, seguem os resultados:

Quadro 7 - Resultados para a pesquisa do etmo Educomunicação no Banco de Teses de Dissertações da Capes, destacando os Programas de pós-graduação na Comunicação.

Palavra-chave: Educomunicação	
Área do Programa	Resultados
<i>Comunicação</i>	28
<i>Comunicação e cultura</i>	3
<i>Comunicação e linguagens</i>	1
<i>Comunicação e semiótica</i>	1
<i>Comunicação social</i>	5
<i>Educação e Territorialidades</i>	1
Total	39

Fonte: dados da pesquisa

Observam-se que, a exemplo da “Área do Programa de Pós-graduação” “Educação”, a “Comunicação” é acrescida de outras áreas, num total de cinco, na tônica de estudos multi ou interdisciplinares, recaindo vinte e oito resultados para a primeira com o termo isolado, e onze para as demais, tendo um destaque para as áreas “Comunicação social”, com cinco resultados e “Comunicação e cultura” com três resultados, e outras três áreas com apenas um resultado.

É revelador, a partir da comparação entre dados bibliométricos levantados, que os trabalhos com maior expressão de resultados estão dentro da “Área de Concentração” e da “Área do Programa de Pós-graduação” estão sob o filtro “Educação”, contrariando a ideia de

que seria um tema mais discutido nos programas de pós-graduação em Comunicação. Este dado enfatiza que pesquisadores acolhidos na área da Educação também possuem papel protagonista ao contribuir na consolidação do campo, numa tarefa que

[...] é lenta, pois a produção de conhecimento envolve o ritual de transmissão através de cursos e a produção do novo através de pesquisas, essa última etapa envolvendo o julgamento dos pares em bancas examinadoras (MOSTAFA, 2002, p. 24).

Seguindo outra etapa do estudo bibliográfico, tentou-se conhecer mais a fundo os trabalhos no campo da Educação que versavam sobre Educomunicação. Considerou-se necessário atualizar e filtrar os dados da pesquisa a partir de Pinheiro (2013) considerando os temas relacionados a esta pesquisa, buscando elucidar se haveriam outros estudos e levantar possíveis aspectos não resolvidos, um *zoom in* nas pesquisas.

Na leitura dos títulos das dissertações e teses disponibilizadas no BTDC, com a palavra-chave Educomunicação foram identificadas expressões que mantivessem possível relação com a proposta do seguinte projeto.

Após a pesquisa de Pinheiro (2013), foram publicadas 93 teses e dissertações sobre Educomunicação no período compreendido entre 01/08/2012 e 28/03/2016, um número muito próximo para o período de 14 anos estudados pela autora, com a diferença de quatro trabalhos para menos.

Considerando esta quantidade de trabalhos, enfrentou-se dificuldades em organizar os dados na pesquisa, pois o formato adotado por Pinheiro (2013) para a apresentação dos dados, não era o mesmo utilizado pelo BTDC. Deste modo, foi necessária a compilação dos dados para uma tabela no editor de planilhas, e dispõe-se o conteúdo em colunas nomeadas por: sobrenome, seguido pelo nome do autor; título do trabalho com data de publicação, quantidade de folhas e volumes; e se o curso era de mestrado ou doutorado, com área do programa e instituição de ensino.

Esta foi uma parte da tarefa que demandou tempo, em virtude da deficiência que o site do BTDC oferece, pois, mesmo com a aplicação de filtros, os resultados são listados em páginas com vinte resultados apenas, tendo ainda que baixar os resultados e organizar de forma manual, abrindo os arquivos em .pdf, um a um, para identificar as demais palavras-chaves e resumos. Os trabalhos, em sua grande maioria, estão protegidos contra cópia de trechos, ou dados, demandando de mais tempo para a digitação dos mesmos, transformando parte do estudo bibliométrico numa maçante compilação manual de dados.

Para refinar os resultados utilizou-se as palavras-chave “Formação”, “Professor/es”, “Extensão”, “Rural”, “Pedagogia”, e “Práticas”, na tentativa de buscar aproximação dos estudos com aderência aos interesses de pesquisa. Alguns resultados puderam ser destacados:

Quadro 8 - Palavras-chave e pesquisas que retornaram como resultado

FORMAÇÃO		
SIQUEIRA, JULIANA MARIA DE	Quem Educará os Educadores? A Educomunicação e a Formação de Docentes Em Serviço' 01/05/2009 1v	Mestrado em CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PEDAGOGIA		
RODRIGUES, PEREIRA, NADIR	Educomunicação na pedagogia ' 12/04/2013 111 f	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FORMAÇÃO/PRÁTICAS		
CABELLO, CAMILA FAUSTINONI	Cultura Audiovisual e Formação de Educadores: Possibilidades e Limites em Práticas EducomunicativasIV 2011	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
FORMAÇÃO/ PROFESSORES		
BATISTA, SIMONE RODRIGUES	Um Diálogo entre Comunicação e Educação: A Formação Inicial de Professores em Sociedades Midiáticas' 01/06/2012 219 F	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FERNANDES, MARCIO REGIS	Formação Audiovisual Do Professor De História: o Vídeo Documentário e a Ong Encine' 29/05/2014 180 F	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Fonte: dados da pesquisa

Siqueira (2009) apontou uma questão interessante sobre a Formação de professores em Serviço. Ela identifica necessidade de se pensar a formação de professores não a partir das formações como são “dadas”, mas construídas coletivamente e esta provocação motivou na proposta dos ciclos formativos.

Já o trabalho de Rodrigues (2013) faz pensar o reverso do título do trabalho, perguntando onde estaria a Educação na Educomunicação? O que há de educacional nas práticas pedagógicas? Onde está a Pedagogia na Educomunicação? Estes questionamentos auxiliaram na discussão sobre metodologias de ensino que podem ser pensadas à luz da Educomunicação. Sobre os outros trabalhos, alguns tiveram repetição em mais de uma área de filtro, por exemplo:

A dissertação de Cabello (2011, p. 8) realizou uma pesquisa-ação na qual identificou que “só o aspecto da formação de educadores não contempla a transformação das relações no contexto escolar”, e que é necessário “que a fundamentação de projetos políticos-pedagógicos institucionais alinhados com a proposta educ comunicativa” sejam efetivadas de forma mais ampla.

Batista (2012), a partir de questionários aplicados a 113 professores da rede municipal na cidade de Santos (SP), aponta na única tese que retornou como resultado, que a fragilidade do preparo de seus professores advém desde os quadros curriculares dos cursos de formação inicial de professores no quais constavam poucas disciplinas e identificou-se a necessidade de se situar nas transformações tecnológicas e sociais a partir da Educomunicação. Compartilha-se das inquietações de Batista (2012), que há a necessidade da mudança nos cursos de formação de professores, para que atuem de fato na sociedade midiática.

Fernandes (2014) chama atenção por ser o único trabalho fora do eixo sudeste e ser de uma universidade cearense. Sua pesquisa aponta a importância dos trabalhos no estado do Ceará a partir de projetos de extensão, principalmente na parceria com Organizações não Governamentais (ONG), iniciada na década de 1990.

Outra contribuição do trabalho foi um quadro (p. 130-134) elaborado a partir das obras *Pedagogia do Oprimido* (1978), *Ação cultural para liberdade* (1982) e *Extensão ou comunicação* (1983), ambas de Paulo Freire, no qual destacaram-se os saberes docentes considerados em sua análise, pela ONG onde o mesmo realizou a pesquisa.

Na conclusão do trabalho, Fernandes (2014, p. 157), propõe

[...] que sejam adotadas políticas públicas específicas em audiovisual, voltadas para a formação do professor-educador no contexto local. Ressalta-se que, na ausência de tais políticas, cabe à escola pública buscar colaboração sistemática de especialistas externos, que dominem, de forma plena, conceitos e práticas educ comunicativas. No estabelecimento desse diálogo, a educação é vista como uma ação comunicativa, que está presente no processo de formação do professor.

Partindo dos estudos acima elencados no levantamento bibliométrico, busca-se evidenciar a necessidade da presente pesquisa, que busca compreender formação na contemporaneidade, considerando as formações educ comunicativas no contexto do CRID. Antes disso, porém, como um entremeio necessário, é preciso explicitar o que é Webcomunicação, termo utilizado pelos idealizadores do projeto CRID, quando objetivou-se a criação de uma WebTv e uma WebRádio do projeto, e que permitiu conscientização do

grupo de bolsistas- pesquisadores diante das transformações em torno do entendimento sobre Web.

5.3 Webcomunicação: uma situação problema

A Webcomunicação, a partir do tornar-se educador, pode evocar reflexões sobre o conjunto de esforços de diferentes espaços e instituições sobre metodologias didáticas. A intenção é que estes estudos possibilitem o entendimento sobre o fenômeno, considerando fundamentos teóricos e práticos do tornar-se educador no contexto da web, como aponta Gomez (2004, p. 22)

A Web está mudando o modo de fazer cotidiano do educador e, quando aliada a sua prática, torna-se um dispositivo pedagógico planetário. Especialmente na atualidade, quando se tem assumido definitivamente que a educação se realiza em outros lugares além da escola, pode-se dizer que não existem fronteiras quando se utiliza a Internet para a aprendizagem das pessoas.

Na *Scientific Electronic Library Online- SciELO*, resultaram cinco artigos após acesso ao banco de dados do Google Acadêmico, utilizando aspas duplas, pois sem o emprego destas, o site aponta resultados excessivos com os termos em separado “web” e “comunicação”.

O artigo com maior relevância⁴⁵ foi publicado por Cabral (2006) numa revista de estudos de comunicação, mas faz referência à sua primeira versão, produzida em 2001 e disposta no site do autor. Em 2001 o artigo expõe uma pesquisa documental em linhas de pesquisa em programas de pós-graduação, seções e grupos de pesquisa em associações científicas da área, e de artigos em revistas científicas na área de comunicação, sobre o que tange o processo comunicacional no âmbito do ciberespaço e do ambiente Web.

Cabral (2006) utilizou a primeira vez o termo Webcomunicação, inclusive com a comunicação sem o C maiúsculo, denotando maior possibilidade de relação entre as áreas. A sua pergunta de partida tinha interesse em saber “como dar visibilidade à abordagem da Internet em especial a web, no fazer comunicacional? Quais organizações, comunidades, grupos e relações interpessoais promovem?”. Para tanto o autor propõe uma disciplina, a Webcomunicação.

Cabral (2001; 2006), na conclusão de seu artigo reivindica

⁴⁵ Por ser citado pelos demais autores sobre webcomunicação.

um espaço mais pertinente para a abordagem da Comunicação no ambiente da Web, que possibilita uma nova dimensão de interatividade, de convergência de suportes (texto e imagem, áudio, vídeo) e de efetiva inter-relação entre agentes produtores de conteúdo nunca vistos na história dos mídia (idem, p.35).

A Web, como manifestação da internet promove a discussão da ideia de meio de comunicação, por se constituir como um ambiente comunicacional, no qual o sujeito migre da perspectiva de espectador (leitor, ouvinte, telespectador) a usuário, contribuindo para a Webcomunicação “como um possível e necessário encontro de preocupações científicas dispersas” (CABRAL, 2006, p. 35).

Morais (2010, p. 163) também apresenta um estudo que faz referência ao termo webcomunicação enquanto tema de pesquisa que advém do neologismo da língua inglesa, tendo destaque a web (significa rede, em inglês), frequentemente usada como prefixos/sufixos o que é expresso num Quadro:

Quadro 9 - Prefixos estrangeiros que deram origem a novos conceitos

Prefixo	Conceitos
ciber/cyber	cibercidade, cibercultura (s), ciberespaço, cibericonocracia, ciberjornal, cibernética, cibersubjetividade, ciborgue, cyberspace, cybersubcultura
folk	Folkcomunicação, folkmídia, folksonomia
web	web 2.0, weblog, web sites, webcomunicação, webjornalismo, webradio, websemântica
wiki	wikifilosofia
info	infoentretenimento, infoera, infográficos e infotenimento
bunker	bunkerização

Fonte:

<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/revistaemquestao/article/view/6974/6298>,
acesso em 29.05.2017.

Considerando estas observações, encaminhou-se para o levantamento sobre os estudos referentes às pesquisas com enfoque na WebTV e na WebRádio, por serem, num entendimento inicial, desdobramentos da Webcomunicação e serem estes os temas de trabalho no grupo Webcomunicação do CRID.

Sobre a WebTV, foram listados treze trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Capes, entre os períodos de 01/12/2004 a 21/03/2016. Dos trabalhos, nove são dissertações e quatro teses, sendo três em Programas de Pós-graduação em Educação.

Quadro 10 - Palavras- chave e resultados que retornaram

WebTV		
MORENO, JULIO CESAR GONZALEZ	A interatividade da TV: estudo da programação Alltv ' 01/12/2004 203 f	Mestrado em EDUCAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO MARCOS, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE SÃO MARCOS
FERREIRA, SIMONE DE LUCENA	Possibilidades para a Educação em Rede com a TV Digital no Brasil ' 01/12/2008 170 f	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA ANISIO TEIXEIRA - FACED
CAPANEMA, LETICIA XAVIER DE LEMONS	A televisão no ciberespaço' 01/04/2009 118 f	Mestrado em COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP
GIGLIO, KAMIL	Análise comparativa entre IPTV, WEBTV e TVD com foco em disseminação do conhecimento' 01/03/2010 153 f	Mestrado em ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: BU UFSC
CASTRO, FLAVIO GONÇALVES DA ROCHA	O Emprego da WEBTV com Utilização de Fórum na Capacitação de Professores da Educação Básica' 01/05/2010 140 f	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: UCB
RAMALHO, ALZIMAR RODRIGUES	O perfil da TV universitária e uma proposta de programação interativa' 01/06/2010 175 f	Doutorado em CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: ECA/USP
NETO, CASSIANO ZEFERINO DE CARVALHO	Educação digital: paradigmas, tecnologias e complexmedia dedicada à gestão do conhecimento ' 01/03/2011 321 f	Doutorado em ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: BU da UFSC
MEYER, SERGIO NAZARE DE SA DUTRA ESTRADA	Da TV Broadcasting à WebTV: Um Modelo de Televisão Viável ' 04/03/2013 126 f	Mestrado em ENGENHARIA DE SISTEMAS E COMPUTAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO CT
KORBES, CLECI	Educação Não-formal em Mídias: divulgação científica sobre nanotecnologia' 22/03/2013 321 f	Doutorado em TECNOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Curitiba – UTFPR
MARANGONI, GIOVANI BARREIRA	Do Prime Time ao Prime Content - o consumo de conteúdos audiovisuais na evolução do broadcasting por rádio/teledifusão para o broadcasting por webdifusão' 17/07/2015 112 f	Mestrado Profissional em ADMINISTRAÇÃO Instituição de Ensino: FACULDADE DE ECONOMIA E FINANÇAS DO IBMEC, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: IBMEC RJ
SIMAO, LEANNA SCAL	Espaço comunicativo católico na trama da rede: a experiência da WebTV	Mestrado em COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de

WebTV		
	Redentor' 12/05/2015 130 f	Janeiro Biblioteca Depositária: DBD PUC-RIO
SIQUEIRA, JONARA MEDEIROS	Meios e linguagens acessíveis: Um estudo sobre a produção jornalística do Programa Café com Pimenta - TV INES' 25/09/2015 undefined f	Mestrado Profissional em JORNALISMO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: undefined
GUIMARAES, GUSTAVO CORTES	TV na Internet e Internet que é TV Narrativas, contextos e o caso NerdOffice' 21/03/2016 142 f	Mestrado em Mídia e Cotidiano Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Gragoatá – BCG

Fonte: dados da pesquisa

Observa-se que os estudos iniciais em torno da webcomunicação estavam relacionados à possibilidade do desenvolvimento da TV Digital Brasileira, o que não veio a se efetivar e que somente em 2009 os estudos começaram a apontar para a possibilidade da WebTV na Internet, sendo que nenhum está situado no campo da Educação.

Esta herança ocasionou problemas no entendimento do que seria a WebTv do CRID, se seria algo pautado nos padrões de programas da TV massificada e convencional, ou se seria algo mais pautado nos atuais padrões de consumo e produção da web, de qualquer forma atentando para o fato que

A Internet parece ser o reflexo de um desejo da humanidade de deixar de sonhar a cena da vida para passar a viver a cena digitalizada, uma encenação da vida. Pela simbolização, com predominância da imagem digital e da programação lógico-matemática traduzida em números, códigos e letras, o sujeito pode ver a alucinação do outro (GOMEZ, 2004, p. 22).

Sobre WebRádio foram listados apenas seis trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Capes entre os períodos de 01/04/2005 a 28/02/2013, dentre eles, dois em programas de pós-graduação em Educação:

Quadro 11 - Palavras- chave e resultados que retornaram

WebRádio		
KUHN, FERNANDO	O Rádio entre o Local e o Global. Fluxo, Contrafluxo, e Identidade Cultural na Internet' 01/04/2005 352 f	Doutorado em COMUNICAÇÃO SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, São Bernardo do Camp Biblioteca Depositária: UMESP
FARIAS, GERSON	Linguagem e jornalismo na rádio convencional, rádio online e webrádio:	Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino:

WebRádio		
MARIO DE ABREU	uma reflexão do discurso radiofônico no ciberespaço' 01/04/2008 105 f	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Sociais e Letras da Unitaú
BORGES, ANDERSON PIMENTEL	Autonomia para promover competências por meio da leitura de tutoriais' 01/03/2009 179 f	Mestrado em EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Campus II
OSORIA, MARY LOURDES SCOFIELD	Webradio: um expediente cognitivo para a divulgação da produção científica ' 01/04/2010 122 f	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, MACEIÓ Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Alagoas
DOMINGUES, RICARDO FADUL	O Papel e as Potencialidades da WebRádio com vista ao Desenvolvimento Econômico e Social' 01/02/2012 108 f	Mestrado em DESENVOLVIMENTO REGIONAL Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FRANCA, FRANCA Biblioteca Depositária: Biblioteca "José Garcia de Freitas"
FORTUNA, DANIELLE BARROS SILVA	O Papel do Rádio no campo da saúde no contexto da reforma psiquiátrica brasileira: estudo de caso da webrádio revolução FM' 28/02/2013 170 f	Mestrado em Informação e Comunicação em Saúde (PPGICS) Instituição de Ensino: FUNDACAO OSWALDO CRUZ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Biomédicas/Fiocruz

Fonte: dados da pesquisa

Como pode- se observar, os resultados são diversos e utilizam da Webrádio como uma tecnologia. Deve- se salientar o papel educativo que o rádio produz, como oportunidade de aproximação da leitura de mundo, um convite freireano para se ler a palavra numa "pedagogia da virtualidade" (GOMEZ, 2015, p. 27-28), que tem como princípios: a conexão e a heterogeneidade: se educa na e com as diferenças, superando uma dialética que sintetiza os opostos e assumindo a alteridade radical; multiplicidade: procedendo com o inédito- viável, andarilhando por caminhos insuspeitos; cartografia; lendo o mundo a partir do estranhamento com o obvio, desformatando olhares; ruptura a-significante: as rupturas sociais, históricas e ocorrem pelo exercício da autonomia com a capacidade da reinvenção pela esperança; pedagogia da virtualidade: resulta da práxis educativa na Web, dando sentido de solidariedade humana à rede.

Sobre Webcomunicação, num entendimento de Educomunicação tanto WebTV como WebRádio, percebe- se que possuem deficiência de estudos, principalmente a segunda temática e isso trouxe uma falta de entendimento ao grupo de bolsistas- pesquisadores, sobre

que modelo ou padrão seguir, que tipo de produto poderia ser realizado e etc. Foi por necessidade de se pensar respostas às problemáticas atuais, e condizentes com a realidade formativa, que a Educomunicação tomou parte neste processo de descobertas e possibilitou a elaboração de um caminho, fomentando o contexto educacional do CRID.

5.4 A práxis fedathiana nos Ciclos Formativos em Educomunicação no CRID

A Webcomunicação trata de um conjunto de esforços de diferentes espaços e instituições, não em função de dar elementos conceituais, expressivos e perceptivos (como pode soar, a partir do recorte de teses e dissertações), ou a “receita”, a “resposta correta”, o “modo menos trabalhoso” para se trabalhar com processos educacionais.

É neste ponto de transição entre da Webcomunicação para a Educomunicação que a Sequência Fedathi se torna mister enquanto fundamento teórico-metodológico dos projetos de ensino, pesquisa e extensão do Laboratório de Pesquisa Multimeios, além de ser utilizada por professores e pesquisadores da Faculdade de Educação da UFC, aplicada no Ensino da Matemática, em Projetos de Inclusão Digital, Informática Educativa, Educação a Distância, Formação de Professores e Produção de Recursos Educacionais para a TV Digital.

Os objetivos da Sequência Fedathi são: estimular aos alunos a pesquisa, a reflexão, ao senso de investigação, a colaboração e a sistematização do conhecimento. Ou seja, a Sequência Fedathi intenciona ressignificar os papéis em sala de aula, que, por muitos anos, estiveram pautados no falar e ditar do mestre, na perspectiva tradicional de ensino.

A Sequência Fedathi propõe uma ressignificação da escola tradicional, por considerar que o professor não será mais o centro da transmissão de conhecimentos, passando a assumir a função de mediador de aprendizagem, e o aluno enfrentará o desafio de assumir-se como investigador, ao procurar caminhos para conquistar novos conhecimentos, individualmente e em grupo, o que nas palavras de Glauber se configura por

Então eu me lembro de que a Sequência Fedathi era a questão de não fazer tudo pelo aluno vou chegar lá não vou pegar no *mouse*, no teclado fazer tudo pra ele, vou colocar uma situação problema seja qual for sua vivência, algo relacionado ao computador e vou orienta-los aos poucos em cada etapa indo gradativamente, orientando até chegar à solução do problema e no final fazer a avaliação como solucionaram esse problema. [...] Você tem que dar atenção querendo ou não, não sei se vai ser uma atividade individual ou em grupo para todos não pode deixar nenhum mais disperso e como uma orientação de solução de problemas, você sempre tem que estar ali se desdobrando pra todo, eu achava interessante, mas lá precisava de certo acompanhamento pra você saber como levar como se dá, não dar tanta informação no começo, deixar eles mesmo a gente tinha vontade de não chegar

explicando e aos poucos no final fazer uma avaliação saber o que eles entenderam ponderar alguns pontos se achar necessário, acrescentar falar alguma coisa no caso não ter sido trabalhado isso que achei interessante. (Entrevista cedida pelo bolsista-pesquisador Glauber)

Nessa perspectiva a Sequência Fedathi considera que o ensino tradicional está pautado em apenas duas etapas que são: a transmissão do conhecimento por parte do professor e a absorção deste por parte do aluno. Desse modo, através da Sequência Fedathi foram pensadas quatro etapas para resignificar a postura do professor que ao ver de Glauber relaciona-se ao “desdobrar-se” em sua ação docente e a “acompanhar” a postura do aluno enquanto sujeito autônomo na busca por aprendizagem.

No CRID as etapas da Sequência Fedathi são entendidas como:

- *Tomada de posição*: corresponde ao momento em que o educador (bolsista-pesquisador) lança aos educandos (Educandos-Gestores-Assentados) um problema desafiador. Nesse momento, o educador deve saber o que perguntar, como perguntar, quando perguntar, pois são atitudes necessárias para dar sentido na orientação e acompanhamento do processo de reflexão dos alunos, para tanto ressalta-se que para lançar desafios, o educador precisa conhecer o que sabem seus educandos.
- *Maturação*: é o amadurecimento da situação didática, momento em que o educador propõe discussões para que o educando desenvolva seu raciocínio buscando uma compreensão em busca de identificar caminhos para solucionar o problema. O educador pode inserir em todo o processo de desenvolvimento da SF, ou quando considerar necessário, perguntas relevantes que sejam estimuladoras, esclarecedoras e orientadoras, para que o educando possa expor suas dúvidas, reflexões e hipóteses.
- *Solução*: momento em que o educador propõe que o educando organize e sistematize suas respostas com o apoio de esquemas, descrições ou verbalizações, sendo necessário que essas respostas sejam socializadas com o grupo para discussão. Cabe ao educador mediar a discussão das respostas encontradas e gerenciar os erros com contra-exemplos, para que o próprio educando perceba a necessidade de refazer o caminho que percorreu e encontrar a resposta mais adequada ao problema estabelecido.
- *Prova*: Após as discussões sobre as soluções maturadas pelos educandos, este é momento em que o educador apresenta o conhecimento sistematizado, através de demonstrações ou apresentação de modelos, partindo das soluções encontradas pelos educandos. Souza (2010) enfatiza a importância da didática do educador (professor) para promover a aprendizagem do educando (aluno), assim como a importância da avaliação utilizando diferentes recursos como

exercícios orais ou escritos, atividades no computador ou jogos, o importante é que o educador consiga uma certificação de que o educando realmente aprendeu o conceito trabalhado.

A peculiaridade da Sequência Fedathi, está na compreensão da relação ensino/aprendizagem a partir das necessidades de trabalho do professor, considerando o processo de investigação (*pesquisar*) e resolução de problemas, a fim de estabelecer a relação entre ensino e aprendizagem (*educar*) a partir das necessidades de trabalho do professor. A Sequência Fedathi foi encarada pela bolsista Carla num primeiro momento com estranhamento, depois como algo que transpassa uma fotografia

achei muito estranho esse negócio de Sequência Fedathi pra usar as coisas o seu modo de fazer direitinho. Eu sei lá eu fiquei meio assim até me adaptar aprendi uma nova forma de trabalhar com as coisas, fazer um plano, um planejamento sem ser a fotografia, se você for olhar, é diferente, tem todo um segmento. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Carla)

Na Sequência Fedathi a centralidade está na maturação e vivência do problema pelo aluno, valorizando mais o *processo* e menos no *resultado*, (SANTANA; BORGES NETO, 2004), por isso a “mão no bolso” e a resolução de problemas se apresentam como princípios relevantes para a circularidade do processo produtivo do conhecimento.

Souza (2010) traz contribuições para o desenvolvimento da SF, por: descrever densamente suas fases, destacando a relação existente entre professor-aluno-saber; de enfatizar diferentes tipos de questionamentos em relação à situação-problema na Maturação; discutir a relação bilateral entre professor e alunos durante a discussão e análise das soluções e sua implicação a partir do ensino tradicional. Os resultados apontam que a utilização da SF em sala de aula propicia o bom andamento das atividades planejadas, alertando para a necessidade que o uso de tecnologias requer do professor uma nova postura perante a elaboração do saber do aluno, levando-o a reproduzir o debruçamento de um matemático ao resolver um problema, pois “aborda os dados da questão experimenta vários caminhos que possam levar a solução, analisa possíveis erros, busca conhecimento para construir a solução e testa os resultados”. (SOUZA, 2010, p. 86)

Um fato que foi percebido pelos bolsistas- pesquisadores não foi apenas essa relação professor- aluno, mas a condição de trabalho no ensino com os colegas, nos ciclos formativos, e no movimento de entender como seriam estas formações nas comunidades. Era uma forma de vivenciar a Sequência Fedathi, mas estes ajustes eram necessários, como recorda Eduardo

[...] entrei com o projeto já em andamento, eu não tinha como ter uma percepção imediata, só com o tempo pude entender o que se tratava o projeto das etapas e a importância pra inclusão digital para os assentamentos. De cara não consegui entender porque assim eu precisava viver a experiência, precisava ter a vivência pra ter mais certeza do que aquilo estava sendo passado. Porque é questão de botar a mão na massa como dizem quando você coloca a mão na massa você consegue ter um envolvimento maior. Poder participar das formações depois do processo das formações internas participar das viagens conhecer os assentamentos e a história de cada assentamento, o que cada formação propõe e como se dar esse processo do ciclo formativo do início até o final. [...] é uma via de mão dupla, porque assim pra início precisava conhecer como se dava aqui dentro do nosso espaço pra depois poder aplicar lá fora. [...] Fazendo alguns ajustes nas apresentações pra gente poder melhorar na hora que tiver fazendo em viagens. (Entrevista cedida pelo bolsista-pesquisador Eduardo)

O entendimento de Eduardo que seria necessário “colocar a mão na massa” revela que a Sequência *fedathi*, a partir da prática, possibilita o formador uma reflexão que coaduna com Sousa (2013, p. 77), que considera necessária a mudança na ação docente, inicialmente num aspecto conceitual (os fundamentos do planejamento), ampliando para um aspecto organizacional (na concepção de currículo). Para tanto é essencial planejar a aula, fundamentando objetivos a partir dos conhecimentos e saberes prévios dos alunos partindo da epistemologia da área a ser investida no ensino, de tal modo que eles tenham condições de aprender coisas novas e, além disso, ter maleabilidade em lidar com cobranças recebidas e repassadas na busca dos resultados. Lúcia sugere pensar isso a partir de uma herança *deweyana*, problematizando a expressão “aprender fazendo”

Todo mundo falava você vai aprender na prática, mas na verdade o que eu queria e estava tentando dizer que não era aprender ser formador era pra eles passarem as experiências deles, como eu era sempre a frente do grupo eu conversava com a galera tinha uma aproximação, então eu via todo com esse medo da primeira formação como fazer e tudo mais. Eu lembro que pedir para o professor será que tem como pedir para os meninos fazer formação, mas eu nunca fui ouvida. Então “aprender fazer fazendo” mais algumas coisas saiu meio errado, sem jeito e que prejudicou muito, por exemplo, em [...] O cara teve mais problemas e eu ficava muito indignada enquanto bolsista, por que não era problema dos meninos e todo mundo sempre no grupo dizia eles não estão com responsabilidade, não estão cumprindo o compromisso deles e a gente também não cumpria o nosso papel como bolsista formador que ia pra lá e eu ficava com muita raiva quando ia para as formações tentava amenizar sempre ia com o cartão, eu não gostava dessa abordagem de chegar culpando eles. (Entrevista cedida pela bolsista-pesquisadora Lúcia)

Essa afirmativa pode ser analisada como algo mais complexo, numa relação entre o “aprender pensar” ou “pensar fazendo”, juntos, formadores e gestores. Esta questão é iluminada por Fontenele *et al.* (2016), consideram difícil a mudança nas práticas dos

professores, mas que as quatro etapas da metodologia Sequência Fedathi podem auxiliar na organização e condução de suas aulas, proporcionando um ambiente educativo que possibilite “a ação ativa do estudante durante toda a aula, quer seja resolvendo as atividades, discutindo as soluções encontradas ou mesmo verificando a formalização dos conteúdos propostos pelo professor”. (idem, p. 2)

Laiz nos ajuda a pensar nestas questões a partir do ponto em que, na busca de soluções das questões problemas diz

[...] não acredito em uma educação que só o professor fala e o outro recebe precisa criar uma situação que promove desafios, crie desacordos onde faça a pessoa buscar. O professor irá mediar, mas não irá entregar o produto final, é nessa questão que acredito “não pegar o milho já debulhado”. E preciso deixar o sujeito buscar sozinho, entender para alcançar o seu objetivo. (Entrevista cedida pela bolsista-pesquisadora Laiz)

Santos (2017) aborda sobre a Sequência Fedathi enquanto uma metodologia na formação do professor de Matemática e que mostra-se eficiente para a formação inicial docente, com foco na situação-problema e em suas potencialidades, a autora dá ênfase nas fases maturação e solução enquanto propulsoras da construção de conceitos e reelaboração pelos estudantes de licenciatura. (idem, p. 85) Refletindo sobre o tempo de incertezas porque passa a educação brasileira, a autora reforça que “o professor de modo geral, sente a necessidade da mudança em seu comportamento pedagógico, bem como no domínio de metodologias inovadoras, afirmando a servidão docente a um currículo redundante e esvaziado de sentido”. (idem, p. 93)

Dado os resultados destas pesquisas, o que se considera é que não ocorre somente uma Transformação Pedagógica nos sujeitos com a Sequência Fedathi, mas também a clareza de que os formadores se formam e transformam no decorrer das experiências educativas refletidas também nas produções acadêmicas e deste modo, pode-se considerar a Sequência Fedathi, também, uma metodologia de ensino e pesquisa, inerente à práxis docente e necessária ao entendimento sobre a Educomunicação enquanto contexto pois, mais do que “a resposta a um dado problema” ela pode ser paradigma que ajuda a se pensar, elaborar, implementar e avaliar sistematicamente como a Formação de professores.

Consta no projeto original que o CRID visava à consolidação de uma rede de comunicação (com uso e produção de redes sociais) para o desenvolvimento de intercâmbio de experiências técnicas, tecnológicas e educacionais entre comunidades rurais no período compreendido entre 04.02.2015 a 31.07.2017 (29 meses – período com prorrogação).

Logo do início da participação no projeto CRID buscou- se estruturar como seria a atuação enquanto pesquisadora, inicialmente a partir de uma perspectiva etnográfica, e ao longo do percurso, delineando- se como Pesquisa- ação e não descartando essas possibilidades a partir das fundamentações sobre Multirreferencialidade.

Conforme já apontou- se nas linhas de atuação do CRID no capítulo anterior, cada grupo era responsável por realizar estudos de textos teóricos, elaboração de planejamentos de atividades nas comunidades campesinas e na resolução de problemas no ambiente de pesquisa no Laboratório de Pesquisas Multimeios.

O grupo de Webcomunicação tinha todos os bolsistas- pesquisadores em sua composição. A partir do que se aprendia no grupo, nas atividades de extensão, ensino e pesquisa, o trabalho que desenvolveu- se foi pautado em decisões coletivas, com base nos temas de interesse a partir da necessidade de desenvolver- se a WebTV e WebRádio do CRID. Como forma de recuperar as ações percebidas como macro, elaborou- se uma lista de algumas das atividades realizadas ao longo do percurso:

Quadro 12 - Etapas da pesquisa e ações desenvolvidas

Etapas de trabalho e pesquisa	Ações desenvolvidas
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto submetido ao CNPq; - Dois Planos de Trabalho Anual (PTA); - Seleção e formação de bolsistas; - Reuniões gerais e com equipes escaladas para as viagens; - Planejamento colaborativo com base na Sequência Fedathi; - Postagem dos planejamentos das formações no Ambiente Virtual de Ensino (AVE) do projeto; - <i>Check list</i> para as viagens de formação do projeto.
Implementação	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação das formações em viagens com as equipes de bolsistas; - Relatórios da aplicação das atividades previstas nas formações; - Reorganização de planejamentos com base no trabalho realizado ao longo da implementação, atentando para manutenção do fio condutor entre estas; - Entrega das batas com logo do projeto produzidas pelos educandos de cada comunidade nas formações.
Acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em Grupos de Whatsapp; - Participação nas narrativas envolvendo Blog, Facebook, Instagram, YouTube e SoundCloud; - Visitas às comunidades para conversar sobre o projeto.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Em cada uma das etapas do projeto, não só na implementação, pode se pensar colaborativamente em critérios de avaliação das atividades planejadas com a Sequências Fedathi numa Educomunicação pautada na dialogicidade, criatividade e sustentabilidade com as IDIh;

Fonte: elaboração própria

Retomando que a proposta do grupo denominado Webcomunicação, o mesmo era responsável pela ativação de um canal de WebTV e WebRádio do Laboratório de Pesquisas Multimeios, e tinha em suas funções o papel de:

[...] criação e instalação de WebRádio e WebTV baseado na Internet, não havendo necessidade de licença especial. Haverá formação para gestores na criação, manutenção e operação destes sistemas, além de uma formação em Educomunicação. Visa a consolidação de uma rede de comunicação (com uso e produção de redes sociais) para o desenvolvimento de intercâmbio de experiências técnicas, tecnológicas e educacionais entre comunidades rurais. O grupo Webcomunicação, composto por bolsistas-pesquisadores da área estabelece parceria com pesquisadores e profissionais da área. (Projeto CRID encaminhado ao órgão de fomento, 2014).

Ao longo da implementação do projeto foram elaborados Relatórios de acompanhamento de atividades, com a função de monitorar as ações e respectivas evidências do que fora realizado ao longo do CRID e que são a base da organização do pensamento entrelaçado com os outros instrumentos de coletas de dados, estruturando reflexões e respostas às perguntas de partida. Os 09 relatórios com os seus períodos respectivos são:

Quadro 13 - Relatórios de acompanhamento de atividade com respectivos períodos

Relatórios	Período
1º Relatório de acompanhamento de atividades	02 a 04/2015
2º Relatório de acompanhamento de atividades	05 a 08/2015
3º Relatório de acompanhamento de atividades	09 a 11/ 2015
4º Relatório de acompanhamento de atividades	12/2015 a 02/ 2016
5º Relatório de acompanhamento de atividades	03 a 04/ 2016
6º Relatório de acompanhamento de atividades	05 a 07/ 2016
7º Relatório de acompanhamento de atividades	08 a 12/ 2016
8º Relatório de acompanhamento de atividades	01 a 03/ 2017
9º Relatório de acompanhamento de atividades	04 a 07/ 2017

Fonte: elaboração própria

Analisando o 1º Relatório de acompanhamento de atividades (02 a 04/2015), ademais todas estas atividades elencadas, constata-se que não foi elaborado perfil específico de seleção de bolsistas- pesquisadores para este grupo, apesar de ser um pilar temático do

projeto. Há apenas dois tópicos que não deixam a Webcomunicação descoberta na organização das equipes, no perfil de graduado foi solicitado conhecimento em editoração de vídeos e no perfil de graduando ter experiência em WebRádio e WebTV.

No 2º Relatório de acompanhamento de atividades (05 a 08/2015) a primeira atividade formativa dos bolsistas- pesquisadores selecionados foi a organização e exibição de vídeos e imagens dos CRID já implementados.

Por motivo de participação no processo seletivo para o doutorado fez-se uma visita ao Laboratório de Pesquisas Multimeios, quando houve o convite para apresentar a pesquisa de mestrado, o que ocorreu em 05/ 2015, permitindo o primeiro contato com o grupo de bolsistas- pesquisadores do CRID.

Ainda neste relatório descreve-se a formação dos grupos de estudos, que possuem como temas as ações previstas no projeto, porém não organizou-se o grupo de Webcomunicação. Neste período foi elaborado um Planejamento de Visita de reconhecimento diagnóstico do Assentamento. No documento aborda-se a formação em serviço como base do trabalho no CRID em seus grupos de atuação, mas mais uma vez o grupo Webcomunicação não é mencionado, embora perceba-se a intenção de aproximação com o tema mediante o registro das visitas, pois na lista de materiais constam máquina fotográfica, filmadora e gravador de áudio.

No 3º Relatório de acompanhamento de atividades (09 a 11/ 2015) constam as visitas de reconhecimento das comunidades campesinas que são mencionadas como assentamentos rurais, alguns estudos teóricos e participação em eventos científicos. De certo que as visitas e os eventos demandaram registros em formato Audiovisual percebeu-se a necessidade de ativar o grupo de Webcomunicação, o que ocorreu em 13/11/2015, com Atividade 18 de “planejamento de Audiovisual” com a seguinte descrição:

A elaboração de produções áudio visuais integram as formações do CRID e servirão de base para elaboração de conteúdo para web rádio e web TV, nesse enfoque o seguinte planejamento tem como objetivos: produzir logotipos e imagens vetoriais; reconhecer e diferenciar os tipos de imagens jpeg, gif, tiff; reconhecer os tipos de câmeras; ter noções de práticas de iluminação e enquadramento, editar imagens/fotografias, colorir, aplicar efeitos; compreender o que GIF; salvar GIF para web; dominar práticas de gravação de vídeo; e aplicar efeitos especiais na produção. (3º Relatório de acompanhamento de atividades, 09 a 11/ 2015)

Percebe-se que há uma ênfase em aspectos de natureza mais técnica pensando em materiais e formatos de produtos atrelados a processos produtivos. Recordando da formação

em serviço, Santana; Rocha; França e Nepomuceno (2017), à luz de Freire (1996) asseveram que este modo de formar “[...] nos ajuda a pensar sobre a formação em serviço, por abordar a necessidade da perspectiva crítica por parte dos alunos e professores, além de alertar para a importância de uma práxis dialógica, aberta, curiosa e indagadora”.

No caso dos bolsistas do CRID haveria a necessidade de conjugar diferentes autores

No que se referem à formação, nos reportamos aos saberes docentes, apresentados por Tardif (2014) (saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais). Perrenoud (2002) possibilita compreender os processos de cultura digital docente (SANTANA, 2008), que envolve o saber digital, o conhecimento digital e a inclusão digital, num contexto de formação em serviço (BORGES NETO; MATTOS, 2012) no projeto de extensão universitária. (SANTANA; ROCHA; FRANÇA E NEPOMUCENO, 2017, 364).

Para a formação em serviço no CRID, busca-se favorecer as ações educativas pautadas na Sequência Fedathi, que permeou a formação dos participantes do projeto de extensão, produzindo uma práxis fedathiana nos sujeitos.

No 4º Relatório de acompanhamento de atividades (12/ 2015 a 02/ 2016) consta que os bolsistas- pesquisadores havia uma atividade de estudo teórico que teve como texto “a aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?”, de Lucia Santaella, e as Diretrizes da Unesco para aprendizagem Móvel Destaca-se que a relevância para as ações de Inclusão Digital contemporânea que parte do uso dos *smartphones* com pacotes de dados como algo mais presente do que os computadores conectados à Internet, principalmente em comunidades campesinas. A sistematização do resultado da discussão apontou que “[...] ter acesso a uma diversidade de conteúdos não necessariamente significa que o sujeito tenha gerado compreensão e aprendizagem significativa sobre os fatos, é preciso uma mediação pedagógica para direcionar determinadas aprendizagens.” (4º Relatório de acompanhamento de atividades, 12/ 2015 a 02/ 2016)

Os meses anteriores consistiram em atividades que envolveram estudos e visitas de campo, e o 4º Relatório de acompanhamento de atividades (12 a 02/ 2016) confirma o CRID como espaço de pesquisa. Em consonância com as ações de Webcomunicação o grupo discutiu a dissertação de Lisboa (2011) que versa sobre a “Interatividade e educação: o uso da Sequência Fedathi na televisão Digital Interativa”. Segundo o relatório o intuito desta leitura foi “[...] abordar a produção de conteúdo para Web TV a partir da metodologia Sequência Fedathi”.

Interação e TV pareciam duas palavras que estavam caminhando juntas, como já foi abordado no tópico “Webcomunicação: uma situação problema”. Parecia também que o modelo já estava elaborado e bastava seguir as suas orientações, mas não foi um processo assim tão resolvido.

Na situação problema que foi criada, tinha-se de um lado a interatividade, a Web e os formatos rádio e TV a serem desenvolvidos com o uso da Sequência Fedathi, mas os estudos teóricos passaram a ser confrontados no momento das primeiras viagens quando identificou-se que apenas alguns dos bolsistas-pesquisadores sabiam manusear os equipamentos e tinham algumas habilidades de produção audiovisual.

O poder de ficar com a câmera digital podem exercer algum encanto e fascínio nos sujeitos, mas naquelas visitas os usos dos smartphones também imperavam. Então tinha-se de um lado as “fotos oficiais”, registradas no equipamento do projeto e do outro lado as “fotos clandestinas”. Nestas primeiras visitas criou-se grupos no aplicativo *Whatsapp* e as fotos começaram a circular entre os bolsistas-pesquisadores, visando o registro mais amplo das ações do projeto.

A partir das primeiras produções os sujeitos identificaram que tinham que estudar e experienciar a Webcomunicação, foi então que houve a oportunidade de iniciar a Pesquisa-ação no denominou-se de ciclos formativos a partir de problemas levantados na ambiência do projeto e considerando a eminência dos trabalhos em campo.

Os ciclos formativos foram denominados “Formação interna”, “Sensibilização”, “Mão na massa” e “CRID nas redes”. Estas nomenclaturas tiveram por base as falas dos sujeitos nas reuniões de planejamento, ao longo das vivências e nos encontros de avaliação durante os ciclos.

Importante destacar que, neste estudo, conseguiu-se visualizar a articulação destes ciclos com as etapas da Sequência Fedathi, percebendo-a como concepção macro de pesquisa. Nesta tônica, a Tomada de Posição ocorreu no Ciclo “Formação Interna” com os bolsistas-pesquisadores no período entre os 4º e 5º Relatórios de acompanhamento de atividades.

5.4.1 Formação Interna: a Tomada de Posição fedathiana no campo da Educomunicação

O ciclo “formação interna” foi desenvolvido ao longo de seis encontros em 2016.1 e foi nesta primeira etapa que emergiram as necessidades de formação em relação a imagem, áudio e vídeo, tanto pela problematização inicial sobre a necessidade de se aprender

a utilizar, produzir e compartilhar as atividades previstas no CRID, como o trabalho previsto nas comunidades rurais.

Na relação com a Sequência Fedathi assevera-se que esta etapa corresponde à Tomada de posição numa percepção de que se identificou uma situação problema e que, no caso, bolsistas- pesquisadores e coordenadoras tanto se portaram como sujeitos em busca de uma aprendizagem significativa como educadores em busca de formação para o ensino num projeto de extensão.

Para tanto realizou-se estudos teóricos nos quais também conheceu-se algumas experiências de Educomunicação, WebTV e Web Rádio, como a Rádio Blast (agora Rede Blast!) que é feita de forma colaborativa e autoral no universo da cultura oriental.

O trabalho foi realizado em parceria com um professor da Universidade Federal do Cariri- UFCA que pesquisa na área de Educomunicação, um ex-bolsista do @AD e @NAVE que atua com programa de rádio na Web e uma bolsista- pesquisadora que na época era estudante do curso de Sistemas e Mídias Digitais da UFC e tinha experiência no trabalho com imagens.

Em reuniões coletivas organizou-se um currículo da Formação Inicial com base nos temas das formações de Webcomunicação, nas necessidades elencadas pelos bolsistas-pesquisadores e nas disponibilidades de contribuição dos sujeitos formadores, como pode-se observar:

Quadro 14 - Temas e ementas das atividades

DATA/ TEMA	EMENTA E ATIVIDADE
<p>02.03.2016</p> <p>INTRODUÇÃO DA FORMAÇÃO – O que é Educomunicação?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – O que é Educomunicação? – A abordagem educacionais das tecnologias digitais (Rádio, TV, Internet, etc.) – Os pilares de trabalho da Educomunicação (interpretação da mídia e produção de conteúdo próprio) – Aspecto social da Educomunicação e sua formação cidadã – Atividade: exibição e debate de vídeos feitos pelos participantes, com no máximo 3 minutos de duração. Discussão do texto: “<i>Educomunicação: a busca do diálogo entre a educação e a comunicação</i>” (Ismar Soares).
<p>04.03.2016</p> <p>MÓDULO 1 – Fotografia e Incrementação Visual de</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Parte I – Os tipos de imagem – Tipos de câmera para se capturar imagens – Iluminação e enquadramento para se tirar fotos de qualidade – Prática fotográfica como ferramenta educacional – Parte II

Websites	<ul style="list-style-type: none"> – Os <i>Gifs</i> animados: o que são e pra que servem – Métodos e técnicas de criação de <i>Gifs</i> (Programas ou <i>Web</i>) – Salvando <i>Gifs</i> na <i>Web</i> – Caráter educacional dos <i>Gifs</i>
07.03.2016 MÓDULO 2 – Rádio e Educomunicação	<ul style="list-style-type: none"> – Formato tradicional do Rádio comercial – A <i>WebRádio</i> e suas diferenças em relação às Rádios Comerciais – A essência da <i>WebRádio</i>: o que significa apresentar um programa de Rádio na Internet? – Uso de <i>WebRádios</i> na área da Educomunicação – Estruturação de Programas e de Grades de Programação para Rádio e TV – A importância da acústica para a qualidade de gravações de som – Edição de Áudio para programas da <i>Web</i> (programa utilizados, cortes, vinheta, créditos do programa)
09.03.2016 MÓDULO 3 – TV e Educomunicação	<ul style="list-style-type: none"> – Formato clássico da TV comercial – A <i>WebTV</i> e suas diferenças em relação às TVs Comerciais “<i>on-demand</i>” e seu crescimento entre os consumidores de Internet no Brasil – A essência da <i>WebTV</i>: Quem são as estrelas dos programas de Internet? – A interpretação da TV Comercial e o uso de <i>WebTV</i> na área da Educomunicação
11.03.2016 MÓDULO 3 – TV e Educomunicação	<ul style="list-style-type: none"> – A importância da acústica para a qualidade de filmagens para Internet – Filmagens: iluminação e enquadramento – Equipamentos simples de Filmagem para iniciantes (celular, câmera, tripé, iluminador, microfone, etc.)
14.03.2016 MÓDULO 4 – A instalação de <i>WebRádios</i> e <i>WebTV</i> na Internet	<ul style="list-style-type: none"> – A hospedagem de Rádios na Internet – A escolha do servidor e o passo-a-passo da hospedagem de uma <i>Webrádio</i> – A escolha dos programas de reprodução de músicas para <i>Web-rádios</i> – Criação de <i>blogs</i> e <i>sites</i> para hospedagem de Rádios na Web
16.03.2016 MÓDULO 4 – <i>WebRádios</i> e <i>WebTV</i> na Internet	<ul style="list-style-type: none"> – A hospedagem de TVs na <i>Web</i> – A escolha do servidor e o passo-a-passo da hospedagem de uma <i>WebTV</i> – Hospedando vídeos de uma <i>WebTV</i> na Internet – Criação de <i>blogs</i> e <i>sites</i> para <i>WebTVs</i> – A divulgação de <i>WebTVs</i> na rede

Fonte: dados da pesquisa

A organização deste ciclo em módulos teve por característica demarcar as temáticas de trabalho e as formas de trabalhar envolvendo questões teóricas, o segundo com atividades teóricas-práticas e o terceiro de socialização das práticas.

O primeiro módulo teve início com um encontro voltado para a discussão de um

texto basilar para um entendimento sobre o que viria a ser Educomunicação. A proposta da atividade era um debate com base em quatro temas: “o que é Educomunicação?”; a abordagem educacionais das tecnologias digitais (Rádio, TV, Internet, etc.); os pilares de trabalho da Educomunicação (interpretação da mídia e produção de conteúdo próprio); e, o aspecto social da Educomunicação e sua formação cidadã.

Percebeu-se que, apesar do texto ter poucas páginas, linguagem acessível, formato digital, da mensagem enviada para o grupo ressaltando a importância, poucos bolsistas-pesquisadores tinham lido o texto. Isso, de certo modo fez com que os formadores pensassem que outras estratégias deveriam ser adotadas, visto que a apatia por estudos teóricos tinha se desvelado.

Foi então que revisou-se o plano do percurso formativo⁴⁶ e optou-se por dar mais ênfase a experiências práticas e, a partir delas, provocar à atitudes reflexivas, no intuito de se trabalhar a partir da formação em serviço, em detrimento do modelo clássico de aulas e palestras com recurso de apresentações de lâminas com pequenas práticas no final, se der tempo, .

Em seguida foram trabalhados encontros direcionados à discussão sobre o que era Web TV. No encontro do dia 04 de março de 2016 discutimos: o formato clássico da TV comercial; a WebTV e suas diferenças em relação às TVs Comerciais; o “*on-demand*” e seu crescimento entre os consumidores de Internet no Brasil; a essência da WebTV: Quem são as estrelas dos programas de Internet?; a interpretação da TV Comercial e o uso de WebTV na área da Educomunicação. Discutiui-se também a importância da acústica para a qualidade de filmagens para Internet; iluminação e enquadramento nas filmagens; equipamentos simples de Filmagem para iniciantes (*smartphone*, câmera, tripé, iluminador, microfone, etc.).

Os frutos desta atividade foram dois vídeos produzidos sob orientação do professor da UFCA e disponíveis no canal do Laboratório de Pesquisas Multimeios no Youtube. Ele levou uma câmera filmadora que, de certo modo, intimidou o grupo pela atividade proposta: uma entrevista entre pares. Um dos colegas deveria entrevistar o outro, mas houve uma grande timidez e resistência em desenvolver a atividade. Foi uma experiência diferente, entrevistar e ser entrevistada. Ao entrevistar sente-se o rumo da

⁴⁶ As evidências de um processo formativo e não um curso, ou aula vai da nossa compreensão de que era algo que poderia ter ajustes, diante das necessidades e demandas do grupo, não somente o que desejaríamos trabalhar com os pesquisadores.

fala dos sujeitos, no intuito de que ele se sinta à vontade com a presença do entrevistador, confortável com o tema e disponível para falar. A câmera, montada sob um tripé causou sim espanto e timidez, assombro e fascínio.

Na atividade envolvendo o trabalho com imagens houve ênfase no nome do programa GIMP, do Linux, voltado para edição e vetorização de imagens. Os conteúdos abordados foram deram base para uma experiência em que os bolsistas- pesquisadores produzissem memes, imagens ou fotos.

As atividades de Web Rádio ficaram no campo do estudo teórico em com a discussão sobre as diferenças entre mídia de massa e mídia *web* que trazem elementos em comum como, na atualidade o fenômeno do *streaming*, e maior possibilidade de mudanças entre canais e programações, pressupondo maior autonomia, autoria e interatividade na Web nas formas de fazer TV e Rádio.

Uma última atividade prevista para o final não foi realizada, mas foi socializada sua intenção ao grupo. Tinha como proposta trabalhar: a hospedagem de Rádios na Internet; a escolha do servidor e o passo-a-passo da hospedagem de uma Web-rádio; A escolha dos programas de reprodução de músicas para Web-rádios; Criação de blogs e sites para hospedagem de Rádios na Web.

Percebe-se que o grupo, formadores e bolsistas- pesquisadores, ainda tinham que se esforçar mais nesta última atividade, que envolveria a tão esperada instalação da Web Rádio e Web TV do Laboratório de Pesquisas Multimeios. O que ocorreu é que não se tinha certeza do que seria a Webcomunicação do CRID, mas um importante passo tinha ocorrido nessa direção.

O 5º Relatório de acompanhamento de atividades (03 a 04/ 2016) consta que as atividades de formação na primeira comunidade campesina haviam iniciado e a primeira atividade de Webcomunicação tinha como título “Formação em edição de vídeo” ocorreu em 22/04/2016, na qual

O objetivo da formação foi propor que os gestores produzissem vídeos curtos dentro da formação e logo depois editá-los no programa de edição de vídeo: *OpenShot Vídeo Editor*. Afim de trabalhar com os materiais produzido pelos próprios gestores, mostrando que é possível a criação de vídeos utilizando recursos de fácil acesso. Conteúdos trabalhados: Elaboração de roteiro; produção de vídeo; enquadramento do vídeo; editor de vídeo *OpenShot Vídeo Editor*; corte de vídeos; Edição áudio e visual do vídeo. (5º Relatório de acompanhamento de atividades, 03 a 04/ 2016)

A “Formação em edição de vídeo II”, realizada em 29/04/2016 teve como

propósito

aprofundar a produção dos vídeos curtos dentro da formação e logo depois editá-los no programa de edição de vídeo: *OpenShot Vídeo Editor*. E apresentar outros programas. Afim de trabalhar com materiais produzido pelos próprios gestores, mostrando que é possível a criação de vídeos utilizando recursos de fácil acesso. Conteúdos a serem trabalhados: Elaboração de roteiro; Discussão sobre a pré-produção e produção de vídeos. Enquadramento do Vídeo: plano de fundo geral, plano de fundo coletiva e plano médio; Editor de vídeo *OpenShot Vídeo Editor* e *Editor Kdenlive*; Corte de vídeos; Edição áudio e visual do vídeo. (5º Relatório de acompanhamento de atividades, 03 a 04/ 2016)

Pouco antes destas formações, e em consonância com o processo iniciado de ciclos formativos, a Maturação e a Solução da Sequência Fedathi começaram a ser experienciadas pelos bolsistas- pesquisadores em forma de Sensibilização.

5.4.2 Sensibilização: Fedathi como estratégia para a Maturação e busca de Soluções das concepções educacionais

No dia 08 de abril de 2016 deu-se início aos trabalhos com o “Plateau: levantamento dos interesses de pesquisa e atividades de Web TV e Web Rádio”. Nesta atividade foram levantadas áreas de interesse dos pesquisadores bolsistas do projeto CRID, sobre que o quê e como desejariam aprender.

Seria um processo de sensibilização mais aprofundado do que a primeira etapa e foi nesse período que ocorreram algumas mudanças no projeto. Alguns bolsistas saíram do projeto, outros ingressaram no projeto. Um coordenador e uma coordenadora saíram também, e entraram duas novas coordenadoras, uma delas educadora. Juntos, pesquisadora, nova coordenadora e professor da UFC, estabeleceu-se parceria e diálogo para prosseguir nas formações colaborativamente.

No *Plateau* os bolsistas identificaram que desejariam aprender a fotografar e produzir vídeos e a coordenadora educadora tinha na sua rede de amigos um casal de amigos que atua na cena audiovisual com foto e vídeo.

O currículo foi estruturado de modo mais flexível mas considerando os temas de interesse, como pode-se observar a seguir:

Quadro 15 - Temas e ementas das atividades

DATA	ATIVIDADE
15.04.2016	LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In BAUER, Martin W. GASKELL, George. Texto Pesquisa

DATA	ATIVIDADE
	qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. Discussão das questões principais do texto e abordagem sobre a importância do registro na pesquisa, bem como a análise.
29.04.2016	Oficina de Fotografia: Apresentação multimídia e produções do grupo
13.05.2016	Oficina de Fotografia: Apresentação multimídia e produções do grupo
20.05.2016	Oficina de Vídeo: Apresentação multimídia e produções do grupo
27.05.2016	Oficina de Vídeo: Apresentação multimídia e produções do grupo
27.05.2016	Oficina de Vídeo: Apresentação multimídia e produções do grupo
16.06.2016	MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papirus, 2003. Discussão do texto-base.
30.06.2016	MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papirus, 2003. Produção com o tema relativo ao CRID.
07.07.2016	MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Papirus, 2003. Socialização das atividades produzidas pelos grupos com o tema relativo ao CRID, relacionado com o texto-base.

Fonte: dados da pesquisa

No dia 15 de abril de 2016 trabalhou-se um texto preparatório, com a autoria de Loizos (2000), buscando trazer elementos da pesquisa com contribuição do vídeo, do filme e da fotografia. Os bolsistas-pesquisadores leram o texto e a discussão foi enriquecedora com a socialização de seus “pontos de vista e vistas de seus pontos”. Da discussão sobre as questões principais do texto, a abordagem sobre a importância do registro na pesquisa, bem como a análise foram esclarecidas.

Dia 29 de abril de 2016 os bolsistas pesquisadores socializaram suas produções do que seria uma “boa foto”. Na verdade, as fotos foram socializadas nesse intervalo de tempo, aos poucos, no grupo de *Whatsapp* do projeto que tem por nome “CRID-Viagens”. Além das fotos, foram socializados pequenos comentários sobre o que aquela imagem representava para seus autores.

Layz informa que este tipo de formação é relevante para os bolsistas

[...] porque acrescentou na minha vida e na vida dos meus colegas bolsistas de poder usufruir, pois não teríamos outra oportunidade de ter as formações de graça com pessoas que buscavam estudar entender o que iria passar pra gente. [...] gostei a de imagem usamos uma ferramenta Linux não, lembro o nome, fizemos uma montagem, piada que teria acontecido em alguma formação, além dos momentos descontraídos estava usando a ferramenta proposta durante as formações. (Entrevista

cedida pela bolsista- pesquisadora Laiz)

Uma das imagens continha um elemento interessante, para além do pôs do sol. Era o cata-vento onde fica instalada a antena de acesso à Internet da comunidade campesina de Ocara, que depois, numa oficina de Gimp, tornou-se elemento identitário na composição da logomarca vencedora do CRID daquela comunidade.

Após esta atividade de fotografias percebeu-se que o grupo ficou mais à vontade para entender-se como participante do processo de formação numa ecologia de saberes e fazeres que passaram emergir *com, para e através* das mídias.

Em consonância a este movimento discutiu-se sobre fotografia, mensagem, estética, arte, linguagem, comunicação, educação e Educomunicação, enquanto áreas temáticas (dentre tantas outras) que lançam mão da fotografia como recurso.

Nos dias 13 de maio de 2016 e 20 de maio de 2016 foram trabalhadas as atividades de aprofundamento, conforme indicado no *Plateau* dos alunos com enfoque na fotografia. Aspectos históricos, estéticos e técnicos foram trabalhadas e houve boa participação do grupo, pois os especialistas trouxeram questões novas para todos.

Numa atividade prática todos saíram para fotografar os arredores da Faced / UFC. Depois disso as fotografias foram socializadas com auxílio do retroprojeter e alguns comentários chamaram atenção, por exemplo, que a percepção de nuances e cores foram modificadas do *smartphone* para o projetor, surgindo a sensação de fotografias “corrompidas”.

Nos dias 27 de maio de 2016 e 09 de maio de 2016 foram abordados os conceitos, aspectos teóricos e metodológicos que envolvem o vídeo. Houve ênfase nos formatos documentário e entrevistas. Como ponto de partida recorreu-se à obra de Eduardo Coutinho, a partir de “Cabra Marcado para Morrer” e “É tudo verdade”. Os trechos dos documentários foram analisados pelos sujeitos retomando questões teóricas abordadas em Loizos (2000).

Houve bastante envolvimento e a culminância da Sensibilização foi uma atividade de produção de entrevista na segunda data. Organizou-se duplas e trios e o grupo lançou-se, novamente, para os arredores da Faced/ UFC e também no bosque do curso de Letras. A única questão em comum para todos era tentar não entrevistar alguém de sua mesma classe, ou seja, estudantes deveriam evitar entrevistar estudantes, na intenção de que o diferente poderia gerar maior possibilidade de elementos para a entrevista.

Sair sem roteiro, com a câmera do *smartphone* na mão e sem definir ao certo

quem faria o quê, isso ocorreu em cada dupla ou trio. Foi uma experiência que possibilitou perceber, depois na socialização, as dificuldades e potencialidades no fazer vídeo e no fazer entrevista. Uma questão que ficou de reflexão nos leva a refletir se, que queríamos mostrar o cinema verdade ou a verdade do cinema.

O 6º Relatório de acompanhamento de atividades (05 a 07/ 2016) aponta os trabalhos de Webcomunicação em torno das atividades de “Edição de Imagem” que foi organizada também em duas etapas, a exemplo da edição de vídeo. A descrição da atividade revela que

A formação de imagem tem por objetivo desenvolver nos gestores do laboratório a criatividade e habilidade de operacionalizar programas de edição. Utilizamos o aplicativo **Gimp** que é um programa nativo do Linux (Sistema Operacional Utilizado no CRID) que permite manipular imagens de excelente definição, alterações e montagens em fotografias e efeitos especiais de todos os tipos. Ele é composto por uma variedade de ferramentas que permitem que o usuário crie e reinvente imagens de forma profissional. Com essa ferramenta os gestores poderão utilizar esse conhecimento em seu cotidiano em atividades como: criação da logomarca das atividades desenvolvidas no assentamento; plano de fundo padrão para os computadores; elaboração de cartazes; convites e etc. A primeira formação foi direcionada para manipulação do Gimp construindo familiaridade com suas ferramentas. (6º Relatório de acompanhamento de atividades, 05 a 07/ 2016)

A etapa II desta atividade

foi direcionada para construção da logomarca do assentamento, a turma foi dividida em grupos onde cada um criou logomarcas específicas com características do assentamento, os participantes utilizaram as diversas ferramentas do Gimp para aprimorar as imagens criadas. Para formalizar a escolha da imagem foi criada uma enquete no Facebook (<https://www.facebook.com/groups/479452982249894/>) possibilitando uma votação democrática para tal escolha Imagem escolhida na enquete para representar o CRID em Ocara. (6º Relatório de acompanhamento de atividades, 05 a 07/ 2016)

Desta experiência alguns bolsistas- pesquisadores elaboraram trabalhos científicos tendo como pauta a reflexão sobre a prática mediada pela Sequência Fedathi e parte desse mérito se deu em detrimento do trabalho formativo anterior, sucedido pela prática e possibilitando aos sujeitos a práxis fedathiana.

Para além das escritas, perder a vergonha e se permitir participar de um processo formativo permitiu aos bolsistas- pesquisadores a possibilidade de dar com suas incertezas, medos e receios, como declara Anna

[...] Aprendemos bastante nessas formações. Aparentemente pra nós não era difícil fazer, mas como nunca fiz, necessariamente, não tinha propriedade para dizer sobre aquilo. As formações ajudaram [...] nessas formações Audacity fiz com a [...] (Petra), era para criar uma poesia nesse dia. Eu estava inspirada, era uma poesia ou

um cordel? Não sei definir bem, mas saiu algo e gravamos. Acho que foi uma das formações melhores[...]. A maneira como o Audacity foi proposta foi muito legal era partindo primeiramente de algo que tinha de criar e depois vai para o programa no caso de áudio você grava e editava. [...] me considero uma pessoa tímida, para falar em público, ser gravada, filmada, nunca gostei muito. Com o projeto me dispus a passar por essas experiências de uma forma negativa como era antes. Dava pra ver quem era feio, bonito nas fotos e isso é uma forma natural não preciso me cobrar tanto. Acho que não gosto muito de vídeo e de fotos, mas hoje não tenho problemas com isso e o projeto me ajudou com isso. (Entrevista cedida pela bolsista-pesquisadora Anna)

Certamente, o processo de “de se permitir” perpassou a todos que buscam aprender para poder ensinar, tendo também a oportunidade de confrontar aprendizados e transformá-los para o trabalho nas comunidades. Vendo as formações como um processo, mas com algumas cuminancias necessárias, no CRID em Ocara a última das atividades de Webcomunicação ocorreu com a produção de outra ferramenta de comunicação, o Weblog

[...] um diário virtual no qual você publica histórias, ideias ou imagens. Essa ferramenta de comunicação assíncrona possui aspectos educativos capazes de transformar a cultura dos membros da assentamento levando à uma inclusão digital diante da apropriação, manipulação e uso de suas ferramentas para favorecer a comunidade, aos quais podemos destacar a leitura e a escrita, domínio de linguagem HTML, desenvolvimento da criatividade e criticidade, interação e construção de comunidades virtuais, e outros. Assim como um diário real, as pessoas escrevem sobre assuntos de seu interesse, sua família, seus amigos, seu trabalho ampliando a possibilidade de divulgação e interação através do recebimento de mensagens pelo correio eletrônico. Essa interatividade rompe as semelhanças entre o diário real e o virtual. Nas formações do CRID objetivamos trabalhar o Blog como recurso colaborativo para a construção de uma comunidade virtual CRID, através da absorção, domínio e sistemática utilização dessa ferramenta para a divulgação e comunicação com outras comunidades, bem como promover a divulgação das atividades desenvolvidas no assentamento. Foram criados blogs sobre moda: <http://estilodamodarj.blogspot.com.br/>; Culinária: <http://receitasdajari.blogspot.com.br/>; Blog oficial do assentamento disponível no seguinte endereço: <http://cridcheguevara.blogspot.com.br/2016/09/webradio-crid-che.html> (6º Relatório de acompanhamento de atividades, 05 a 07/ 2016)

Após esta atividade instalação da WebRádio e WebTV, e Weblog, o projeto CRID da comunidade campesina de Ocara encontrava-se na etapa de para finalização das formações presenciais, encaminhando-se para a entrega das batatas dos gestores que consiste no “[...] momento que representa o fim das formações presenciais do CRID, com a simbologia de entrega de uma bata com logomarca do assentamento e parceiros, que representa a certificação dos gestores para assumir a gestão do CRID”. (6º Relatório de acompanhamento de atividades, 05 a 07/ 2016)

Conforme já abordou-se sobre o papel que a formação em serviço ocupa no desenvolvimento dos bolsistas-pesquisadores é necessário delinear que neste processo

ocorreram atividades de formação dos bolsistas- pesquisadores.

Depois destas experiências discutiu-se o texto de Moran (2003) sobre o vídeo na formação de professores e na sua utilização como recurso pedagógico. O texto possui algumas orientações de realização e utilização do vídeo em contextos educativos. Muitas propostas foram lançadas e o grupo foi convidado a se organizar em pequenos grupos e produzir seus vídeos.

O princípio da liberdade foi enfatizado para que se fizessem entrevistas, redublagens, vídeo para sensibilização, documentários, enfim, o que fosse possível a partir do texto de Moran (2003). O tema em comum foi CRID e os bolsistas ficaram à vontade para criar entre os dias 16 e 30 de junho de 2016. No dia 07 de julho de 2016 houve a socialização dos vídeos.

Não houve o melhor vídeo, mas uma análise complexa feita por todos os participantes, sobre a importância do trabalho em grupo, do equipamento de gravação ter qualidade para facilitar a edição, de como se precisa melhorar a edição, do trabalho em parceria, dos padrões de estética em desenvolvimento, da necessidade de ajustar os planejamentos para as formações nas comunidades campesinas. Encontrou-se novos elementos para continuar as atividades do grupo, num contraponto à “mão no bolso”, colocando a “mão na massa”.

5.4.3 Mão na massa: forjando Soluções educacionais e sistematizando Provas a partir de Fedathi

O terceiro ciclo, “mão na massa” ocorreu em 2016.2 ao longo de doze encontros, nos quais produziu-se planejamentos com base na Sequência Fedathi de atividades educacionais que, orientados pelas experiências anteriores houve a identificação de que a Pedagogia “mão no bolso” tornou-se mais evidente e necessária para os bolsistas, principalmente por: poder confrontar, entre pares, os objetivos de planejamento das formações nas comunidades com os interesses de aprendizagem; entender que existe uma mediação necessária ao bolsista em situação de educador em não resolver o problema pelo bolsista-educando no momento em que ele está com a “mão na massa”, mas de intervir, se necessário, inclusive com contra-exemplos e situações a-didáticas. (SANTANA, 2018)

Cada tema com suas respectivas atividades ficaram sob a responsabilidade de uma dupla de bolsistas- pesquisadores e foi sistematizado no seguinte currículo formativo:

Quadro 16 - Temas e ementas das atividades

DATA E TEMÁTICA	ATIVIDADE
05.09.2016 Plateau	<p>- Levantamento dos interesses de aprendizagem dos bolsistas do CRID, dando enfoque nas atividades desenvolvidas no campo da WebRádio e WebTV, voltados para a Webcomunicação.</p> <p>Elencou-se a necessidade de aprender sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação (saber filmar, prática à câmera, roteiro), produção (estrutura, efeitos e configurações) e edição de conteúdos (ênfase em edição); - O que produzir em determinados contextos? - Que formatos utilizar? - Softwares livres; - Marketing Virtual; - Produções: simples e profissional - Planejar de atividades interativas para tornar o conteúdo atrativo; - Formas de divulgação; - Como funciona uma WebRádio e uma WebTV; - Trabalhar a Educomunicação.
12.09.2016 Socialização do Plateau	<ul style="list-style-type: none"> - Foram socializadas as informações coletadas dia 05.09.2016
14 a 27.09.2016 Planejamento das oficinas	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões e acompanhamento, no intuito de se harmonizar a metodologia de formação, fundamentada na Sequência Fedathi; - Definição das equipes de relatoria, responsáveis pelos registros em vídeo e fotografia dos encontros formativos.
28.09.2016 Blog	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem do que é a ferramenta Blog: onde surgiu, tipos e diferenças com outras plataformas similares; - Diálogo expositivo sobre características, tipos e uso da ferramenta Blog; - Apresentar o processo de elaboração e construção de um blog: blogger e Wordpress; - Aprendendo a construir um blog nas plataformas Wordpress e Blogger; - O blog como ferramenta educacional e no contexto do CRID; - Avaliação da aprendizagem.
29.09.2016 Fotografia	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem: Definição de Imagem; Imagem Digital; Aspectos da Imagem Digital; Ajustes: Matiz, Saturação, Brilho e Contraste; - Fotografia: Definição de Fotografia; Breve Introdução à História da Fotografia; Instrumento Fotográfico; Câmera; Smartphone como Instrumento Fotográfico; Técnicas de Fotografia; Enquadramento; Planos; Primeiro Plano; Segundo Plano; Iluminação e Contraste; Efeitos; Preset; Gêneros Fotográficos Básicos.
30.09.2016 Gimp	<ul style="list-style-type: none"> - O que é o Gimp; - Manipular imagens de excelente definição; - Fazer alterações e montagens em fotografias; - Aplicar efeitos especiais de todos os tipos. Ferramentas que permitem que o usuário crie e reinvente imagens de forma profissional.
03.10.2016	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir logomarcas no programa Inkscape;

DATA E TEMÁTICA	ATIVIDADE
Inkscape	<ul style="list-style-type: none"> – Sensibilizar os bolsistas para que, ao final da formação, saibam a importância de uma logomarca e quais são os princípios para se produzir; – Abordar conhecimentos básicos sobre o programa <i>Inkscape</i>.
04.10.2016 Audacity	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentar em formação aos bolsistas do projeto CRID o Audacity, uma ferramenta compatível com o Linux que é utilizada para a gravação e edição de áudios, para que todos e todas possam aprender as propriedades básicas do programa; – Aprender a gravar e editar áudios.
05.10.2016 OpenShot	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentar e explorar a ferramenta OpenShot vídeo editor; – Trabalhar Produção e Edição de vídeo no OpenShot vídeo editor; – Perceber que as produções de vídeo influenciam na prática educativa; – Utilizar o celular como instrumento possível dentro dessa prática.
06.10.2016 Kidenlive	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentar e explorar a ferramenta Kidenlive vídeo editor; – Trabalhar Produção e Edição de vídeo no Kidenlive vídeo editor; – Perceber que a produção de vídeo influencia na prática educativa; – Utilizar o celular como instrumento possível dentro dessa prática.
07.10.2016 Audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> – Agregar os conhecimentos adquiridos ao longo das demais oficinas que concentraram temáticas como: edição de imagem, vídeo e áudio; – Realizar um espaço de avaliação entre os bolsistas do projeto, sobre a semana de atividades, e como estas significaram e impactaram na formação de cada um; – As atividades iniciaram com questionamentos dos aspectos necessários a criação audiovisual. Para fomentar a discussão sobre esses aspectos, foi exibido um vídeo que tecia crítica sobre uma produção cinematográfica; – Exposição de todas as produções feita pelos bolsistas ao longo da semana: imagens, áudios e vídeos produzidos e editados em softwares livres, aos quais fizeram suas próprias críticas; – Vídeo “Como fazer bons vídeos (Dicas para vídeo)”, do canal Manual do mundo, com a proposta de analisarmos elementos básicos para uma boa produção audiovisual; – Proporcionar reflexões acerca da importância da direção e do roteiro em uma produção audiovisual.
10.10.2016 Reunião de avaliação das atividades	<ul style="list-style-type: none"> – As atividades foram avaliadas pelos participantes das formações relatando as dificuldades e aprendizagens ao longo das formações; – A partir desta vivência as formações nas comunidades assentadas que tem o CRID puderam ser rearticuladas, em função desta experiência teórico-prática.

Fonte: dados da pesquisa

A intenção deste ciclo foi, a partir de um novo *Plateau*, identificar soluções para os problemas relacionados às formações que estavam próximas de ocorrer no CRID em Aracoiaba.

As formações internas eram ministradas por uma equipe de 02 ou 03 bolsistas

com temas diferentes, a formação de “Blog” foi a primeira, com o objetivo de apresentar as plataformas de blog existentes, as finalidades de um blog e como criar um blog. Além disso, havia uma equipe de cobertura composta por 02 bolsistas que ficava responsável pela cobertura da formação do dia, a fim de fazer registros fotográficos, vídeos, áudio, etc. sobre os acontecimentos daquele dia, esse vídeo foi produzido a partir desses registros, que trazem as expectativas das formadoras, como também a animação dos demais bolsistas no envolvimento das atividades.

O blog do CRID tinha importante papel no projeto pois aos poucos entendeu-se que ele incorporaria as demais produções, como o canal de Webrádio e os vídeos da Web TV.

[...] foi essa sensibilidade e a questão do blog da produção do conteúdo do armazenamento, arquivamento do que a produzimos. Foi uma coisa que eu comecei e as pessoas foram chegando depois, logo mais veio o Wesley, a Tayara, a Roberta quanto coordenadores pra mediar e dar sugestões, e uma coisa que comecei sozinha não tinha nenhuma pretensão de tornar o que se tornou o maior arquivo que o CRID 2.0 tem todos os dados das formações, das visitas possuem muitas coisas. [...] no início eu tentava deixa-lo o mais simples possível, não me recordo de pensar pra quem quando escrevia, pensava que estava fazendo algo de maneira resumida que fosse interessante algum momento ou atividade que tinha feito alguma formação, o que provavelmente em outras formações principalmente na de blog onde levávamos e mostrava pra eles ficassem atrativo pra quem fosse visitar tivesse o máximo de informações possíveis sobre o CRID, se a pessoa se interessasse visualizasse o quanto o projeto é relevante e transformador, significativo todas as suas vertentes. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Eliane)

Para a bolsista- pesquisadora Carla o ciclo foi marcante

Eu lembro que numa das formações quando eu entrei teve a formação de Audacity onde a gente foi para uma sala, ficamos conversando eu e tu. Eu era muito nova, estava com medo, me perguntando será que é isso mesmo que eu quero. A [...] (Petra), não lembro com quem ela estava, pediu pra fazer um poema incluir sons enquanto estava falando e gravava e tal. Eu lembro que você falou da sua experiência, que não era daqui e estava aqui por causa do doutorado, e eu achei incrível, tipo, meu Deus ela tem um emprego lá muito bom e ela está aqui, ela parou pra estar aqui. Eu fiquei maravilhada (me perguntando) será que um dia eu vou fazer uma coisa dessas, será que eu vou ajudar alguém assim, porque você veio de longe pra cá e às vezes eu fico muito presa tipo eu vou fazer faculdade aqui, se eu fizer mestrado vou fazer aqui às vezes é um medo que a gente tem, pelo menos eu tenho de explorar. [...] No nosso poema, eu achei que eu tive um pouco de receio de falar porque não conhecia praticamente nada do projeto, só o que tinha me apresentado, mas achei que nosso poema ficou muito legal um dos mais legais. Você por ter mais experiência, eu também tinha coisas a falar a gente fez uma coisa bem legal, um trabalho bem bacana. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Carla)

A experiência desta bolsista- pesquisadora foi de se aproximar do projeto justamente na etapa destas formações, no ciclo “Mão na massa” e a experiência de acolhida e

possibilidades de se trabalhar a criatividade pela poesia e o uso do recurso Audacity foram superiores aos medos, e esse sentimento persistiu neste ciclo, configurando um ecossistema educacional em produção.

A “Mão no bolso” com a “Mão na massa” é um momento de reflexão na ação em busca de superar a dificuldade de, numa atividade, não dar as respostas prontas e explorar os possíveis erros, como expõe Eduardo

E desafiador pra gente no que se refere à aplicação da metodologia, porque como a Sequência Fedathi propõe de uma forma popular, a Pedagogia mão no bolso é muito difícil, e desafiador, você ensinar sem dar solução e você encaminhar através de perguntas você ser um norteador para eles poderem achar a resposta por conta própria e isso é o maior desafio encontrado pela Sequência. [...] Não exatamente e porque assim quando a gente percebe que ele estar com dificuldade vai passando as perguntas de modo mediadas fica caçando pra dar a solução, a gente entendi que isso vai contra a proposta. Então a questão é fazer com que ele fique focado, entenda que isso faz parte do processo normal errar, que é normal não saber a resposta na hora e que isso facilita o aprendizado. Você se desafia a explorar. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Eduardo)

Instalamos nossos blogs, aprendemos a postar vídeos nos blogs e ficou a sugestão de pensarmos, uma forma de sistematizar este ciclo formativo. Além de organizar as equipes de formadores, pensou-se em estabelecer a dinâmica do registro com as diferentes linguagens audiovisuais também por equipes.

Dos vídeos elaborados destacam-se quatro: CRID: Oficinas De Webcomunicação - Blog - 28/09/2016; CRID: Oficinas De Webcomunicação - Kdenlive - 05/10/2016; CRID: Oficinas De Webcomunicação - Fotografia - 29/09/2016; e, CRID: Oficinas De Webcomunicação - Audiovisual - 07/10/2016.

O vídeo “CRID: Oficinas De Webcomunicação - Blog⁴⁷ - 28/09/2016”, foi produzido por dois bolsistas do projeto durante a semana de formações internas. Fica patente no vídeo que essas formações tiveram como objetivo integrar os bolsistas do projeto CRID às ferramentas que são utilizadas nas formações no assentamento, a fim de melhorar as práticas e obter melhores resultados no projeto. Em algumas partes do vídeo vemos que a equipe de cobertura responsável por essa produção, traz elementos cômicos e também produz suas próprias “cenas engraçadas” para criar links e contexto com a formação daquele dia. O vídeo também traz elementos musicais e textuais, efeitos de transição e créditos.

O vídeo “CRID: Oficinas De Webcomunicação - Kdenlive⁴⁸ - 05/10/2016” o

⁴⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=fJ9Q4W85lwI>

⁴⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=m7IT5anzQcw>

tema desta formação foi “Kdenlive”, um software destinado a edição de vídeos e que também era utilizado nos assentamentos, o objetivo era apresentá-lo para os bolsistas que não conheciam e produzir e editar vídeos durante o processo de aprendizado. Além dos registros, é possível notar que as bolsistas “da cobertura” pretenderam trazer as expectativas dos colegas quanto à formação que iria acontecer (buscar saber o que os bolsistas sabem da ferramenta e o que o tema poderia contribuir na sua atuação como bolsista) e também exploraram o olhar que os colegas tiveram pós-formação (o que aprenderam e o que poderão melhorar, a partir da familiarização do software). O vídeo é curto e foi editado em um aplicativo de smartphone, e identifica-se a utilização de introdução ao vídeo, elementos textuais e musicais, efeitos de transição e os créditos ao final do vídeo.

Sobre a experiência na edição de vídeos Iara aponta que

como coordenadora com o bolsista que levavam formação para os assentamentos, nossa postura foi toda de formação com base na práxis fedathiana, nenhum momento enquanto coordenadora entramos na sala dizendo e para você fazerem dessa maneira, fotografia se faz desse jeito, e para vocês fazerem seguindo os passos. [...] Demos esse potencial para os bolsistas para que criassem estratégias, pois foram colocadas diversas situações para usar Openshot , Audacity, Gimp, Inkscape, que eram os editores o qual usamos.[...] Então criaram caminhos, forma surgindo ideias, envolvimento, criatividade e discursões. Opinavam esse software é melhor que o outro, esse edita e outra não salva, possui outras funções e assim foram explorando. [...] Houve resistência e a maior delas foi à hora do planejamento, pois tem uma ressignificar uma prática que é impregnada em todos nós [...]. [...] Geralmente assim que funciona para mim a dificuldade enquanto coordenadora para o grupo de bolsista é ressignificar a prática, fazer diferente. A gente tinha muita dificuldade na elaboração dos planejamentos, como colocar a atividade dentro das quatro fases da Sequência Fedathi, era ressignificar uma prática que temos, pois é muito difícil a nossa prática escolar na universidade, é difícil mudar o processo de ensinar e aprender que não é fácil. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Iara)

O vídeo “CRID: Oficinas De Webcomunicação - Fotografia⁴⁹ - 29/09/2016” buscou sistematizar a oficina de Fotografia que teve como objetivo explorar técnicas fotográficas, através do uso dos smartphones, gerando uma reflexão sobre o uso desses aparelhos como ferramenta fotográfica e pedagógica, como asseveram Carla

eu achei legal [...] a fotografia pra ter outra consciência sobre foto. [...] Uma consciência ela não é só bater uma foto porque deu na veia, mas não, tem toda uma coisa que a gente pode pensar dentro da foto, a luz, o sujeito da foto, o enquadramento, tudo que se você for pensar for bater uma foto pensando nesses aspectos vai sair totalmente diferente. [...] Pra quem for ver aquela foto, não vai ser

⁴⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=72ohXGAp7WM&t=19s>

uma foto que a pessoa bateu porque queria uma curtida no Facebook e tal mais. É uma foto que posso tirar alguma coisa e eu aprendi alguma coisa com essa foto e me chamou atenção que eu posso refletir uma coisa que pode levar a reflexão. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Carla)

Eliane também reflete sobre a atividade de Fotografia, ressaltando a sensação agradável que esse tipo de formação proporciona:

[...] teve a questão das fotografias que eu adorei, foi um momento que estava muito feliz, as formações dos meninos da [...] (Yasmin) foi uma ótima experiência em relação da iluminação, foco, objeto, o que você mostrar pra as pessoas, o que está naquela foto, sentir, visualizar, emoções e despertar no outro. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Eliane)

De modo geral, nota-se que a equipe de cobertura se empenhou bastante em trazer as perspectivas dos bolsistas através de entrevistas e gravações dos momentos da formação, esses registros, feitos antes, durante e depois da oficina. A equipe formadora abordou ferramentas de edição simples, que podem ser facilmente acessadas no celular simples com câmera, algo que é recorrente também nos assentamentos onde o projeto CRID se faz presente. Esse vídeo também conta com elementos visuais de transição, legendas para as cenas de entrevistas e também utilização de músicas ao fundo, trazendo as informações pré-vídeo e pós-vídeo.

E o vídeo “CRID: Oficinas De Webcomunicação - Audiovisual⁵⁰ - 07/10/2016” teve o intuito de mostrar para os bolsistas propostas para uma melhor produção de vídeos. O vídeo traz as expectativas de uma bolsista e fotos dos momentos em que a oficina acontecia. Traz efeitos de transição, música e informações antes e depois do vídeo, informações sobre a equipe formadora e a equipe de cobertura.

A Sequência Fedathi passou a ser compreendida com mais detalhes a partir das necessidades dos bolsistas- pesquisadores que desenvolviam os planejamentos, aplicação e avaliação das formações. O que será relacionado com a práxis fedathiana nas próximas falas pode ser elencado aqui. Necessitando de fundamentos para ancorar as quatro etapas da metodologia, aqui expressa tanto de ensino como de pesquisa, na integração do grupo, como encarou Glauber:

Esse processo enfim foi que as coordenadoras no caso você a [...] (Yasmin, a Anna e a Iara), a gente fez como se fosse uma semana de integração. Tinha um a dois

⁵⁰ https://www.youtube.com/watch?v=bsiOUa94_EI

bolsistas novos [...] (o Eduardo, a Carla) e outras pessoas e foi meio que uma semana aproveitar fazendo isso. No fundo a gente sabia que era uma integração. Foi uma semana que a gente separou as temáticas, justamente a partir da questão do que você levou os questionamentos, qual você tem o interesse de estudar, interesse de formação, qual a área que vocês querem se aprofundar, e a partir disso criou as temáticas, vídeo, fotografia, a parte da edição foi se colocando fulano de tal enfim a gente foi separando. Eu fiquei com fotografia nessa formação junto com [...] (Cacá) e também na de audiovisual com o [...] (Cacá e a Eliane). [...] Quando fomos ao assentamento facilitou bastante, pois a gente já tinha participado desse processo de formação foi como um ensaio para o assentamento. Pegou já o plano já feito, fez devidas alterações e adaptação, pois o público alvo era diferente e os conhecimentos pra eles eram diferentes. Então a gente fez as devidas alterações e levou, mas já tinha um planejamento pré- pronto assim como uma noção de como aconteceria na hora e de possíveis imprevistos, ou algo que poderia acontecer na hora da capacidade de pre liberação. E também a gente pôde fazer uma avaliação se foi algo que deu certo não deu certo pra no assentamento tentar buscar alteração no planejamento na prática. No geral achei bem valido serviu como uma base pra outras formações não só nos eventos, também na própria escrita à gente ficou com o documento então acredito que foi interessante. (Entrevista cedida pelo bolsista-pesquisador Glauber)

A práxis fedathiana de Glauber aponta que estudo, prática e ressignificação são elementos formativos e Kátia também adiciona um elemento necessário, a integração necessária com os gestores e suas comunidades, asseverando que

tem um impacto, pois nunca tinha ido a um assentamento rural e também para o interior, o único interior que já fui foi no da minha avó, pra mim aquele espaço era novo, não tive nenhum preconceito, ao chegar conversei com as pessoas elas ficaram reparando eles são da faculdade, para mim era uma troca de conhecimento conhecer as pessoas, ganhar experiência gostei muito. [...] acho antes de chegar pra ministrar as formações deveria conhecer os gestores como ondem moram? O que fazem? O que gostam e não gostam? Criando um vinculo, se tiver um vinculo com aquelas pessoas o processo de aprendizado fica mais fácil. (Entrevista cedida pela bolsista-pesquisadora Kátia)

A relação entre bolsistas- pesquisadores e gestores, bem como nas questões entre pares eram elementos de suma importância e Hector também pondera a respeito

[...] discordar das coisas isso tem em todo lugar, a questão da amizade percebi que ela é mais importante que o conhecimento em si, não adianta a pessoa que estar passando o conhecimento em si, não adianta a ser um graduado ou um pós-doutor se não souber passar, uma das coisas que acabei aplicando no estagio era ser amigo. O professor não é o inimigo, não é superior que você, os dois estão ali para aprenderem juntos. (Entrevista cedida pelo bolsista- pesquisador Hector)

Ter uma atitude respeitosa e dialógica são desafios que os bolsistas- pesquisadores buscaram superar na experiência do CRID trouxe contribuições que ressoarão ao longo da vida dos sujeitos educativos.

O 7º Relatório de acompanhamento de atividades (08 a 12/ 2016), contém ações desenvolvidas nas duas comunidades do campo, o Assentamento em Ocara (em fase de conclusão) e o Assentamento em Aracoiaba (em andamento).

No Assentamento em Ocara ocorreram as atividades de WebRádio I e II e Web TV. A atividade de Web Rádio I ocorreu em 26 e 27 de agosto de 2016 e “consistiu em apresentar a importância de se ter uma Web Rádio na comunidade, conhecer e aprender a utilizar um programa de produção e edição de áudios (Audacity), e como planejar um programa de rádio.”

Em Web Rádio II, realizada entre 01 e 02 de setembro de 2016 o trabalho teve como proposta

Dar continuidade ao processo de inserção às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação(TDIC), por meio da utilização da construção de conteúdos sonoros, como recurso colaborativo para a construção da comunidade virtual CRID. Além de fazer produções de áudios e edição, para alimentar o Blog do assentamento. (7º Relatório de acompanhamento de atividades, 08 a 12/ 2016)

A atividade de Web TV I, desenvolvida entre os dias 09 e 10 de setembro de 2016 vislumbrava que

A Web Tv pode potencializar a comunicação e expandir os conteúdos produzidos no Crid pelo assentamento [...] (em Ocara) para os mais diversos lugares, já que a Web TV funciona como um canal de TV pela internet. Nesta formação, introduzimos as possibilidades de trabalhar com uma TV na internet, a partir da lógica da produção de conteúdo em assentamentos rurais. (7º Relatório de acompanhamento de atividades, 08 a 12/ 2016)

Em Aracoiaba as formações de Webcomunicação seguiram outra forma de organização.A atividade 3 de formação teve como tema “Blog e Redes Sociais”, realizada entre 19 e 20 de outubro de 2016. Na descrição da atividade temos o mesmo teor já descrito na comunidade de Ocara, porém, o que intencionou- se foi que, tendo os blogs criados, as demais formações auxiliariam na produção de conteúdos para alimentar o Blog com conteúdos das formações.

Outro elemento foi a inserção da atividade de Fotografia, realizada entre 03 e 04 de novembro de 2016 e sua proposta corresponde às mudanças necessárias que ocorrem nos processos formativos, como pontua- se na sua descrição

A formação de fotografia surge da necessidade dos gestores do projeto Centros Rurais de Inclusão Digital - CRID, aprofundarem teoria e prática no uso de ferramentas fotográficas em benefício do assentamentos rural. Esse conhecimento é importante para que eles possam fazer bons registros do local que vivem, e os mesmos possam contar a história do assentamento para as gerações futuras. (7º Relatório de acompanhamento de atividades, 08 a 12/ 2016)

Percebe-se a vivência da Transformação didática, algo caro à Pesquisa-ação, em que ações não sejam apenas planejadas e cumpridas, mas ajustadas conforme a necessidade dos sujeitos educativos e do contexto em jogo. Isso também foi percebido pela bolsista-pesquisadora Lúcia

E a gente pensava diferente, passamos a fazer o planejamento juntos os reajustes fazia em grupos, mas o resto era ali, o que a gente poderia melhorar na formação, aprendi muito em relação de pensar. Acho que sensibilidade eu não tinha quando entrei no projeto. [...] Eu não tinha essa experiência da docência, e quando eu entrei no CRID tive que lidar com isso, pois nunca tinha ensinado nada pra ninguém como dar aula e eu ia percebendo nas formações vendo a [...] (Iara) como ela se comportava, o jeito dela nas formações como eu poderia fazer isso. (Entrevista cedida pela bolsista-pesquisadora Lúcia)

Como a Sequência Fedathi e seus elementos que fundamentam provocam aos sujeitos o constante movimento entre ensino e pesquisa, reflexão sobre a prática e possibilidade de fazer novos ajustes, percebe-se evidente coerência com a dimensão trabalhada nos Planejamentos Coletivos.

Considerando que grupo de Webcomunicação era composto por todos os bolsistas do projeto, assevera-se que estas mudanças ocorreram a partir das reflexões dos sujeitos nas reuniões de planejamento e Relatoria das viagens. Nestes termos, não trata-se apenas de inserir novos conteúdos, ou mudar a ordem das formações, mas é parte do processo de Solução da Sequência Fedathi, reflexo de uma Racionalidade Educomunicativa vivida no CRID, que nas palavras de Cacá representa que

ficaram pra mim espectro comunicacional dos meios de educação, ou seja, utilizar todas as possibilidades midiáticas para promover essa educação. Eu nunca aprofundi minhas leituras em Educomunicação, não vou dizer que eu sei sobre Educomunicação. [...] poderia ter sido algo mais afirmado, como falei a principal contribuição e fazer com que eles formarem o senso crítico da realidade. É utilizar as ferramentas midiáticas para estar promovendo essa educação na e para ao mesmo tempo está ensinando aquilo e utilizar os instrumentos para eles irem além. [...] Eu acho que a nossa conversa vai ao sentido de memória, ou seja, de criar memórias de algo concluído, sempre estar trazendo e documentando, e que é um dos processos internos do próprio CRID, de trazer e documentar, de criar a memória de não se deixar se perder, não foi só um projeto pontual e que acabou. [...] Eu não me lembro de fotos específicas, documentos, eu lembro no final de uma formação você estava até coordenando a gente, [...] a gente tinha terminado os trabalhos, eu lembro que o sol estava escondido de traz de uma nuvem e ela estava brilhando, eu fiquei tirando foto daquela nuvem depois de ter acordado cedo e ter dado formação à noite e no outro dia pela manhã aquela satisfação de trabalho concluído. Agora tiro foto daquela nuvem e que ao mesmo tempo o trabalho estava terminado, [...] mas a gente não para e isso é o mais marcante. (Entrevista cedida pelo bolsista-pesquisador Cacá)

Os ciclos formativos anteriores, “Formação Interna”, “Sensibilização” e “Mão na massa” aos poucos, e na relação entre si, deram base e sustentação para as ações de Webcomunicação no CRID, numa insistente busca de vinculação com a Educomunicação, possibilitando nos sujeitos, bolsistas- pesquisadores e gestores dos CRID nas suas comunidades, a capacidade e a oportunidade de, como eles se referiam, “Colocar a cara nas redes”.

Uma das reflexões dos bolsistas- pesquisadores é esse ciclo necessitaria de mais tempo, para realizarem as devidas Transformações didáticas, pois, primeiro deveriam planejar, aplicar e avaliar entre pares, depois nas comunidades e isso não era tão simples, como nos descreve Carla

As formações, eu acho que elas explicam o que é o CRID, elas são parte fundamental pra você entender o que é o projeto. Porque o projeto consiste em várias etapas, que a gente trabalha com a especificidade. [...] Pelo que entendi a gente pensa numa formação, pensa um tema, a partir desse tema a gente vai desenvolver como é a melhor forma de trabalhar com ele para os assentados. Esse tema a gente trabalha primeiro com a gente, claro quando a gente trabalha com a gente, trabalha de uma forma diferente. [...] Acho quando a gente trabalhava as coisas aqui era de uma forma muito difícil muito complicada. [...] O tempo era pouco pra muitas atividades, e a forma de linguagem eu acho que talvez certos termos que usavam aqui nas formações internas se fossem levados pra o assentamento não seria entendido. [...] eu acho também que algumas propostas que foram feitas talvez não desse certo lá, tipo teve uma das formações, na verdade o problema não era nem a proposta, mas o que a gente tinha pra fazer a proposta, quando a gente foi mexer com Gimp travava muito, essas coisas que sempre dá também quando a gente vai dar as formações nos assentamentos. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Carla)

5.4.4 CRID nas redes: para além da Prova, uma práxis fedathiana

As demais formações que ocorreram após a “mão na massa” deram segurança aos bolsistas pesquisadores para realizarem as devidas mudanças considerando: terem realizado a formação entre pares, sendo portanto, um grupo diferente do que iria se trabalhar nas formações em campo; a práxis fedathiana à qual os sujeitos iniciaram a referir- se, provocando a novas racionalidades e epistemologias.

A exemplo disso temos as formações de Edição de Imagem I, que ocorreu entre 09 e 10 de novembro de 2016 e sua proposta teve pequenas alterações:

A presente formação teve por objetivo, apresentar aos gestores do assentamento de [...] a ferramenta GIMP e mais do que isso, fazer com que os Gestores possam se ambientar com utilização dessa ferramenta. [...]

Com essa ferramenta os Gestores criaram a logomarca do CRID [...], assim como poderão fazer edições de imagens futuras de acordo com as necessidades. O Gimp é particularmente recomendado para as formações que envolvem edição de imagem,

podendo ser utilizados também na manipulação de fotografias e na produção de cartazes, convites e etc. (7º Relatório de acompanhamento de atividades, 08 a 12/ 2016)

A Edição de Imagem II, que sucedeu no dia 16 e 17 de novembro de 2016 teve por objetivo,

[...] aperfeiçoar as logomarcas produzidas na formação anterior. Foi utilizado o mesmo aplicativo, GIMP, que é um programa nativo do Linux (Sistema Operacional Utilizado no CRID), pois ele nos permite manipular imagens de excelente definição, fazer alterações e montagens em fotografias e aplicar efeitos especiais de todos os tipos. Ele é composto por uma variedade de ferramentas que permitem que o usuário crie e reinvente imagens de forma profissional. Nessa formação foi possível aperfeiçoar e criar 7 imagens, na qual foram colocadas no Facebook para votação para assim definir qual logo representará o Crid [...]. Conforme consta no link: <http://blogs.multimeios.ufc.br/crid/2016/11/29/em-9a-formacao-o-crid-antonio-conselheiro-recebe-formacao-de-edicao-de-imagem/> (7º Relatório de acompanhamento de atividades, 08 a 12/ 2016)

Os trabalhos envolvendo vídeos ocorreram em duas etapas, a primeira em 23 e 24 de novembro de 2016 (Produção de Vídeo) e a segunda em 30/11 e 01 de dezembro de 2016 (Edição de Vídeo). Na primeira parte destacou-se que

Essa formação de produção de vídeo possui sua relevância dentro do projeto por permitir que os gestores conheçam e aprendam a roteirizar suas histórias locais para a produção de vídeo, assim como, entender a melhor forma de realizá-lo, com técnicas simples, mas que possibilitem aos gestores a produzirem vídeos a partir de seus celulares. O objetivo da formação é propor que os gestores produzam roteiros a partir de suas histórias locais, a serem editadas na próxima formação, no intuito de trabalhar com materiais produzidos pelos próprios gestores, mostrando que é possível a criação de vídeos utilizando recursos de fácil acesso. Após essa formação os gestores foram capazes de elencar quais elementos são essenciais para produzir um vídeo, como ter equipamentos apropriados, cuidado com o áudio, roteiro, entre outros. Além disso produziram dois roteiros para produções de vídeo com temática de histórias e lendas sobrenaturais e ocupação do assentamento [...] (em Aracoiaba). (7º Relatório de acompanhamento de atividades, 08 a 12/ 2016)

Percebe-se que houve uma ampliação do entendimento e do alcance desta atividade dentro do projeto, isso se compararmos ao que fora proposta para o Assentamento em Ocara, a partir do que se estava vivenciando no Laboratório de Pesquisas Multimeios, como descreve Iara:

[...] Colocar a maturação, solução e uma prova com o uso do vídeo, como fazemos, isso essa foi à parte mais difícil, vejo quem conseguimos um bom resultado, ressignificar a nossa prática que foi entre discussões, dificuldades mais conseguimos fazer. Vejo como uma conquista muito grande levar para os assentamentos e testar aqui como se comportar como mediadora, usando a Sequência Fedathi e trazer o público para se envolver, resolver problemas e isso conseguimos, levar para resolver os problemas. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Iara)

O que percebe-se é que tanto a produção, quanto a edição constataram maior vinculação com a Educomunicação, como pode-se observar:

Nessa formação, os gestores editaram vídeos que ficaram de fazer, durante a semana, após a formação de produção de vídeo, utilizando a ferramenta OpenShot. Podemos elencar os seguintes resultados dessa formação:

- 1- edição de um vídeo da entrevista de uma moradora do assentamento, sobre o início da ocupação do assentamento [...] (em Aracoiaba).
- 2- Produção e edição da história da “Peppa, a boneca assombrada”.
<https://www.youtube.com/watch?v=5VpoSiZO09s>;
- 3-Produção e edição de uma música gravada com os gestores com voz e violão. Cover música sosseguei: <https://www.youtube.com/watch?v=F3R6NIOlg74>;
- 4- Produção e edição de um vídeo, com sr. Gildo, sobre o funcionamento do processo de dessalinização da água que abastece o assentamento.
<https://www.youtube.com/watch?v=7ULlay54BQA>;
- 5- Foi criado um email para o CRID [...] (em Aracoiaba) para a criação do canal no Youtube e ao final eles postaram os vídeos editados. Conta no gmail: cridantonic@gmail.com. Endereço do canal [...] youtube: <https://www.youtube.com/channel/ucmqoolr1n2z9b6bcsg6or0g> (7º Relatório de acompanhamento de atividades, 08 a 12/ 2016)

Nos relatórios consta que na mesma viagem de Edição de Vídeo ocorreu a atividade de WebRádio, afirmando mais uma vez a questão da vinculação com o contexto educacional, como pode- se verificar no teor da descrição da atividade:

No CRID, o rádio vem ligado à educação e inserido na Web. São inúmeras suas possibilidades de processos educativos, como: a construção coletiva de conteúdo, a produção textual, o ouvir-se, o falar para si e para o outro, tudo isso a partir e com as tecnologias. Nesta formação, introduzimos as possibilidades de trabalhar com um rádio na internet, a partir da lógica da produção de conteúdo em assentamentos rurais. A formação teve como resultado a gravação de áudio de textos com o tema: impactos do CRID na sua vida e na comunidade. O programa utilizado para a gravação do áudio foi o Audacity, assim como um recurso agregado, a gravação no celular, que posteriormente foi editado no programa. Segue o link da produção: <https://soundcloud.com/user-598598302/crid-na-comunidade>
<https://soundcloud.com/user-598598302/crid-nas-nossas-vidas> (7º Relatório de acompanhamento de atividades, 08 a 12/ 2016)

Para que estas atividades tenham ocorrido na mesma viagem percebe- se que os gestores do CRID da comunidade campesina de Aracoiaba já estava com os vídeos com processos de produção e edição realizados dentro do esperado, o que possibilitou a realização de outra atividade no mesmo período, sem prejuízo ao propósito inicial, de se produzir WebTV e WebRádio no CRID. Constatou- se após a análise dos Relatórios de acompanhamento de atividades (08 a 12/ 2016), que houve uma mudança na ordem das formações, incluindo também as nomenclaturas das temáticas das formações nas comunidades, como pode- se observar:

Quadro 17 - Temas e ementas das atividades de webcomunicação nas comunidades campesinas

Assentamento em Ocara	Assentamento em Aracoiaba
<p>Formação em Edição de Vídeo Período: 22/04/2016</p> <p>Formação em Edição de Vídeo II Período: 29/04/2016</p> <p>Edição de Imagem I Período: 20 a 21 de maio de 2016</p> <p>Edição de Imagem II, imagens produzidas pelos gestores estão disponíveis em: https://www.facebook.com/groups/479452982249894/ Período: 03 a 04 de junho de 2016</p> <p>Blog e Redes Sociais, blogs oficial do assentamento Período: 01 e 02 de julho de 2016 http://cridcheguevara.blogspot.com.br/2016/09/web-radio-crid-che.html. Blogs criados: moda: http://estilodamodarj.blogspot.com.br/; Culinária: http://receitasdajari.blogspot.com.br/.</p> <p>WebRádio I Período: 26 e 27 de agosto de 2016</p> <p>WebRádio II Período: 01 e 02 de setembro de 2016</p> <p>WebTV I Período: 09 e 10 de setembro de 2016</p>	<p>Blog e Redes Sociais Período: 19 e 20 de outubro de 2016</p> <p>Fotografia Período: 03 e 04 de novembro de 2016</p> <p>Edição de Imagem I Período: 09 e 10 de novembro de 2016</p> <p>Edição de Imagem II Período: 16 e 17 de novembro de 2016</p> <p>Produção de Vídeo Período: 23 e 24 de novembro de 2016</p> <p>Edição de Vídeo Período: 30 de novembro e 01 de dezembro de 2016</p> <p>Webrádio Período: 30 de novembro e 01 de dezembro de 2016</p>

Fonte: dados da pesquisa

A ordem das atividades da Comunidade em Ocara seguiu uma organicidade nos temas diferente do que fora desenvolvido em Aracoiaba. As atividades de cunho educucomunicativo passaram a ter mais visibilidade no currículo elaborado para as formações, e, somado a isso, a abordagem educucomunicativa, mediada pela prática dos bolsistas-pesquisadores que ocorria nos ciclos formativos, além das pesquisas que estavam em andamento, foram aos poucos possibilitando emergir a categorias de análise: Racionalidade educucomunicativa; Planejamento coletivo; Transformação didática; Currículo educucomunicativo do CRID; e Práxis fedathiana (os quatro elementos anteriores fortalecendo este).

No 8º Relatório de acompanhamento de atividades (01 a 03/ 2017) consta o registro da entrega das batatas em 20 de dezembro de 2016 para as duas comunidades. Esta

atividade é a culminância do processo de formação nas comunidades. A entrega das batas ocorre como um ritual de passagem, do processo de viagens e formações, para o período de gestão da comunidade, realizando as novas formações de gestores para outras pessoas da comunidade.

Na entrega das batas temos impressa não apenas a logomarca criada nas formações de Imagem/ Gimp, escolhida após enquete realizada no Facebook. Temos estampado na bata o fruto de um trabalho coletivo que envolve Universidade e Comunidade, envolvidos em processos educacionais que visam mudanças pedagógicas sociais.

Receber a bata pelas mãos de um dos bolsistas- pesquisadores não é apenas ter consigo uma veste, é ter constatação de vínculos afetivos, de respeito mútuo e humanidade radical vivida num processo de formação. Só receberam as batas os gestores que participaram das formações com assiduidade com empenho e protagonismo na realização das atividades da proposta, algumas vezes ultrapassando os limites dos planejamentos.

Entregar a bata não é um ato de alguém que dá algo a alguém, a bata é coroação de um trabalho coletivo, um fluxo de conhecimento e experiências que dá satisfação para bolsistas- pesquisadores, por um trabalho concluído, e para a comunidade, que vê seus jovens “certificados” e com perspectivas de sonhar.

Ainda nesse 8º Relatório de acompanhamento de atividades depara-se com o início das atividades formativas na Comunidade campesina de Canindé, iniciadas em 10 de fevereiro de 2017.

Em meio a entrega de batas e início de um novo CRID o projeto teve prazo de ampliação solicitado à instituição de fomento e, prevendo que, na melhor das hipóteses o aceite ocorresse, alguns bolsistas se desligaram do projeto por incertezas em relação à continuidade ou não.

Com apenas 03 bolsistas- pesquisadores de graduação experientes, mas com as 04 coordenadoras em atividade tinha-se uma equipe mínima para o desenvolvimento do projeto. Foi então que optou-se pela seleção de novos bolsistas, sendo um grupo com a maioria dos sujeitos provenientes de outros cursos, mas com perfis que coadunavam com os trabalhos previstos.

O processo seletivo constou de entrevista e formações nas quais observava-se assiduidade, iniciativa e compromisso com as atividades propostas. Tinha-se então um 3º grupo de bolsistas do CRID que passou por seleção, formação inicial de ambientação no

projeto e no Laboratório de Pesquisas Multimeios incluindo estudos e participação das apresentações nos Encontros Universitários da UFC.

No 9º Relatório de acompanhamento de atividades (04 a 07/ 2017), último relatório de atividades registrou- se que

Neste trimestre, as atividades dos bolsistas de graduação ficaram restritas àquelas relacionadas aos cursos de graduação de cada um. Devido ao extremo atraso de bolsa, com início em janeiro de 2017, a coordenação geral do CRID resolveu reduzir as idas aos assentamentos e as atividades internas. As coordenadoras de eixo voltaram-se exclusivamente com o processo de reativação das bolsas, apresentação e redação de artigos científicos e relatórios finais, e ficaram à disposição do Inkra e do CNPq. (9º Relatório de acompanhamento de atividades, 04 a 07/ 2017)

Com novos bolsistas selecionados para esta etapa na qual deveria ocorrer a prorrogação do projeto, mas com o atraso de bolsas passou- se por grande dificuldade em manter a equipe em ritmo de atividade. Os bolsistas- pesquisadores não tinham suas bolsas pagas e tinha- se a esperança que em breve esta situação seria resolvida e logo retornaria- se às atividades de campo, o que não ocorreu.

Eu acho que na minha vida de bolsista foi uma experiência extraordinária, se eu pudesse eu ainda estaria nesse projeto. Eu fico decepcionada do projeto ter parado. É algo que é importante isso essa educação pro campo do campo, eu fico muito chateada com isso. Mas a minha experiência foi extraordinária. [...] É uma coisa que a gente sabe que é importante, que vai melhorar muito, tanto a nossa vida como pesquisador, como aluno daqui seja de graduação e pós- graduação. É um projeto de pesquisa que dar pra gerar vários materiais acadêmicos, onde a gente fica parado e pra eles podia ser um ápice, uma coisa diferente, ideias diferentes e desse pra fazer outra coisa e ir pra outro caminho. Eu fiquei muito decepcionada com o [...] (Assentamento em Canindé) onde a gente parou o trabalho no meio, fiquei triste. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Carla)

Nesse meio tempo houve investimento por parte dos bolsistas não desistentes nas atividades de produção de artigos e participação em eventos científicos, dentre eles o II Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2017), realizado pela UFPB. Lá, apresentou- se o artigo “Formação Inicial de Professores em Serviço no Laboratório de Pesquisas Multimeios: Reflexões sobre o Ser Docente nos Centros Rurais de Inclusão Digital”, elaborado pelas coordenadoras dos grupos de atuação, sob a orientação do coordenador geral do projeto.

Neste mesmo evento ofertou- se dois minicursos, propostas advindas da experiência no CRID sistematizadas nos títulos “WebRádio: 1, 2, 3... gravando, editando e compartilhando!” e “O smartphone como instrumento pedagógico para a produção de

fotografias em contextos educacionais”.

Ainda no final destas atividades elaborou-se dois artigos para o V Seminário Web Currículo, que ocorreu em São Paulo, por iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Faculdade de Educação, entre os dias 16, 17 e 18 de outubro de 2017, assumindo como temática educação e cultura digital.

Os artigos “Formação em Serviço nos Centros Rurais de Inclusão Digital: Reflexões sobre/a partir da Sequência Fedathi” e “Formação em contexto educacional: uma abordagem multirreferencial nos Centros Rurais de Inclusão Digital”.

Tinha-se de um lado, um contexto favorável, com Racionalidade Educativa em desenvolvimento a partir do currículo elaborado no CRID, com consciência de que a Práxis fedathiana era possível, com a clareza de que a complexidade do trabalho envolvia a necessidade constante de Transformações didáticas pensando questões relacionadas a IDH e educação do campo, com a abertura para melhorar os Planejamentos de forma coletiva.

A Educação do campo, por exemplo, estava em discussão no grupo como forma de viabilizar as Transformações didáticas, como nos chama atenção a bolsista- pesquisadora Carla

Eu só queria acho que é uma critica, mas não e algo assim pra derrubar, percebo que a forma que o projeto se dava era muito boa, acho que talvez existam outros meios, outras ferramentas que podem ser incluída poderiam ajudar, como no finalzinho que a gente estava tendo uma formação (sobre educação do campo), são coisas assim que poderia atribuir muito mais, o projeto continuasse, como o seu projeto. São coisas a partir daí podemos entender melhor pra fazer uma análise, e quando o projeto retornar espero que retorne para que a gente possa fazer um trabalho melhor ainda. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Carla)

O que ocorreu foi um contexto desfavorável, com mudanças no quadro político e com atraso no repasse de recursos, incluindo o pagamento de bolsas. Mesmo assim, a última ação do projeto foi um vídeo, intitulado “Conhecendo o CRID”, onde bolsistas e coordenadoras que resistiram com os últimos raios de esperança desenvolveram, num intrinsecamente processo educacional, uma narrativa sobre o cotidiano da vida de bolsista e quais os resultados disso nas comunidades onde atuou-se.

O vídeo teve participação de todos os bolsistas- pesquisadores e sua proposta foi de mostrar como o projeto surgiu na universidade e a maneira como sai dela, como se insere no campo destacando diferentes pessoas que compõem o projeto. São trazidos os principais objetivos do projeto, os eixos trabalhos (Inclusão Digital, Informática Educativa, Teletrabalho,

WebComunicação e Suporte Técnico Pedagógico) e os Princípios de Sustentabilidade.

A produção envolveu todos os bolsistas, que atuaram de forma espontânea, mas que tiveram direcionamentos a partir das formações de Webcomunicação, que ajudaram a nortear desde o primeiro pensamento sobre a produção de um vídeo, até o compartilhamento em rede, salientando os elementos principais e também as ferramentas digitais e eletrônicas utilizadas no processo de produção.

O vídeo, roteirizado, produzido, gravado, editado e divulgado pelos bolsistas-pesquisadores do projeto CRID está na Web, reverberando com outras produções, uma experiência que marcou a todos que vestiram a camisa e a bata do projeto.

Como o uso do *smartphone*, as ideias aos poucos convergiram para o uso de redes sociais na divulgação das produções do projeto no canal do Laboratório de Pesquisas Multimeios no YouTube passou a ter postagens dos vídeos do projeto CRID como um passo inicial dos pesquisadores em compartilhar as produções ao longo do projeto em linguagem hipermodal.

Com as primeiras gravações e edições de áudio começou-se a pensar na cultura dos *podcast*. Gravar os áudios com o celular, postar o arquivo nas nuvens, editar no Audacity, postar no *SoundCloud* e compartilhar o link no Blog do CRID e do Laboratório de Pesquisas Multimeios, uma sucessão de passos que faz sentido numa perspectiva de Pesquisa-ação, onde pode-se voltar a espiral formativa do fim para o início pois o roteiro não estava definido.

Estas postagens aos poucos evoluíram para a dimensão divulgação científica do projeto. Qualificações e defesas de dissertações e teses, palestras acadêmicas, cobertura de seminários, congressos e palestras passaram a ser emitidos ao vivo, e depois armazenados no canal do Laboratório de Pesquisas Multimeios, dando assim um caráter de canal de Web TV a partir da realidade dos pesquisadores.

Ao refletir sobre como contribuíram os bolsistas-pesquisadores descreveram nos questionários que:

Quadro 18 - Contribuições dos bolsistas-pesquisadores no CRID

Bolsista com codinome de cineasta	Contribuições no CRID
1. Carla	Acredito que somei com o projeto por conta da minha participação nas formações internas e externas.
2. Eduardo	A partir do momento em que pude explorar a criatividade da Sequência Fedathi, pude apresentar outras propostas que auxiliaram em outras formações.
3. Glauber	Acredito que posso ter contribuído com a prestatividade, com as formações que

Bolsista com codinome de cineasta	Contribuições no CRID
	planejei, executei e avaliei com os bolsistas e a comunidade.
4. Lucia	Organização do projeto em geral; nos planejamentos, formações, documentos; a história do projeto durante esses dois anos; acompanhar com os moradores do assentamento como anda o funcionamento do CRID; contribuir para soluções de problemas encontrados no decorrer das formações.
5. Petra	Ajuda no processo de criação de conteúdos; manutenção do blog; participação de produções internas.
6. Fernando	Ser formador, de desenvolver atividades técnicas de informação (programas).
7. Kátia	Produção audiovisual; criação de conteúdo para pesquisa; produções textuais.
8. Hector	Conhecimento técnico em computação.
9. Cacá	Formações internas e externas; reflexões sobre a relação entre as comunidades e a universidade.
10. Eliane	Blog; relações entre projetos e comunidades contempladas; engajamento na proposta do CRID.
11. Laiz	Acredito que minha vivência no Interior contribuía para entender as problemáticas do campo; meu interesse e ideias para colaborar com o projeto.
12. Yasmin	Processos educacionais, comunicativos e educativos.
13. Iara	Fui coordenadora do eixo de Educação a Distância e Teletrabalho; atuei na formação de bolsistas e gestores no assentamento.
14. Anna	Processos formativos dos bolsistas e gestores das comunidades; elaboração de planejamentos e relatórios.

Fonte: Dados da pesquisa.

O que denota-se é que a palavra formação é patente nas respostas, seja entre pares, seja nas comunidades. Alguns colocaram seus conhecimentos específicos em evidência, dentre eles os que estão atrelados ao audiovisual e a processos de criação e criatividade.

A bolsista Petra reforça a questão da formação na Sequência Fedathi, no contexto educacional do CRID como algo que permitiu crescimento em movimento duplo, para si e para o projeto:

Uma coisa que me ajudou bastante quanto a Sequência Fedathi foi exatamente o planejamento na minha formação como pedagoga. Porque na minha vida acadêmica durante a faculdade quando era pra fazer o planejamento de alguma coisa ou de algum projeto eu tinha mais facilidade, então a questão do planejar o CRID foi essencial. Também tinha a questão de estudar a Sequência Fedathi de adequar ela aquele tema da proposta da formação. Além de planejar tivemos aqueles momentos dos ciclos de formação interna e também as formações nos assentamentos e foram dois tipos de planejamentos da mesma temática com a mesma metodologia só que para públicos diferentes. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Petra)

Buscando entender quais as contribuições que o CRID trouxe para a formação para cada bolsista- pesquisador foi apontado que:

Quadro 19 - Contribuições do CRID para a formação dos bolsistas- pesquisadores

Bolsista com codinome de cineasta	CRID e sua formação
1. Carla	Contribuiu para o meu olhar em relação a educação para o campo, para a minha socialização com indivíduos de diferentes cursos e experiências. Também contribuiu para minha realização pessoal.
2. Eduardo	Explorar a criatividade, dentro da proposta Fedathi, utilizando estratégias pedagógicas para contornar dificuldades.
3. Glauber	Maior aproximação com as ferramentas digitais, sempre buscando desenvolver o seu potencial pedagógico; Conhecer comunidades e a Educação do Campo.
4. Lucia	Capacidade reflexiva sobre as práticas pedagógicas. O saber fazer pedagógico em si e a importância da sensibilidade durante, antes e depois dos processos de ensino e aprendizagem.
5. Petra	Elaboração de planejamento; elaboração de trabalhos científicos; conhecimento de novos softwares e metodologias.
6. Fernando	Olhar mais social da realidade humana e a prática pedagógica.
7. Kátia	Experiências de campo para a potencialização dos meus conhecimentos; possibilidade de aliar teoria e prática; estudos realizados que ajudaram na minha formação.
8. Hector	Pensar como aplicar a Sequência Fedathi no dia a dia da minha carreira.
9. Cacá	Me encontrei no audiovisual; pensar em elementos práticos, fundamentos para a educação.
10. Eliane	Fortalecimento e construção da identidade de pedagoga; novas possibilidades de pesquisa e ensino.
11. Laiz	Contribuiu com leituras, vivências únicas com professores e profissionais que nos davam formações.
12. Yasmin	No meu processo de entender o mundo, a educação, o campo, a universidade.
13. Iara	Favoreceu ao relacionamento em grupo, crescimento acadêmico e profissional.
14. Anna	Conhecimento sobre recursos audiovisuais; aprofundamento sobre o uso da Sequência Fedathi.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse foi um resultado aparentemente intangível, mas que se tornam fios que tecem a formação humana, a busca de entender o contexto sócio- cultural e histórico dos sujeitos educativos pela Educação do Campo, que pode dar base para as Transformações Didáticas necessárias aos processos educativos. Nesse esforço de fazer ciência e divulgar suas produções para além dos portadores textuais habituais, observou- se que o trabalho de mediação dos bolsistas do projeto foi pautado na Sequência Fedathi, na Pedagogia “mão no bolso” e na Educomunicação, além do entendimento de que

[...] só se aprende verdadeiramente aquele se apropria do aprendido, transformando-o em aprendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo, aquele que é capaz de aplicar o aprendido- apreendido a situações existenciais concretas. (FREIRE, 2015, p. 29)

Essa evolução dos pesquisadores permitiram aos bolsistas- pesquisadores desde a desinibição, colocando a cara nas redes diante das câmeras (profissionais ou dos *smartphones*), perpassando pela criação de vídeos sem e com roteiro, desatentos às questões

técnicas e estéticas à uma elaboração de critérios elaborados na práxis colocando não apenas o CRID nas redes, mas o Laboratório de Pesquisas Multimeios como expressão das lutas e persistências de bolsistas- pesquisadores em fazer do tripé universitário, ensino- pesquisa- extensão, algo sustentável e cidadão, como revela Petra

[...] eu achei muito legal principalmente a parte das produções, pois eu fiquei muito interessada, pois é uma coisa que chama atenção fotografia a dos vídeos, eu acredito que todas as pessoas deveriam ter conhecimento das técnicas, porque achamos muito bonito e mais elaborado. [...] como hoje em dia todo mundo tem um *smartphone*, estar ligado e interligado na internet e admiramos coisas bonitas, se todo mundo tivesse esse ciclos, estou falando na questão da estética, esse momento de formação de conhecimento do nosso saber. [...] acho que ficaria mais interessante onde todo mundo poderia fazer bons trabalhos e poder se orgulhar disso. [...] por exemplo, de colocar a fotografia como sensibilização, andando juntas. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Petra)

Petra, em seu pensamento complexo e situado pensa sugestões de como continuar no movimento dos ciclos formativos:

Vamos supor que estamos numa situação de pobreza em alguns lugares no meu bairro, vou fazer um documentário, já tenho a técnica e irei usa-las para sensibilizar sobre aquele determinado conhecimento como pude visualizar no mini curso da [...] (Yasmin). Falamos muito sobre a questão da cidadania enquanto Educomunicação para promover uma questão mais cidadã para as pessoas usarem as tecnologias como algo facilitador nos processos de formação humana de conhecimento. [...] eu não sei te dizer, eu acho que estar acontecendo ou pode vir a acontecer ainda, mas já me interessei em pós-graduação em Educomunicação, pois é uma proposta muito interessante ver como assisti um vídeo que falava da educomunicação onde fazíamos umas leituras. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Petra)

Yasmin, uma das forças motrizes da Educomunicação no CRID aponta um pensamento que expressa o que fora vivenciado nos ciclos formativos no CRID

Os processos foram o diferencial do CRID não apenas pela minha participação, todo mundo aceitaram e porque vivemos em um contexto onde as pessoas estão produzindo conteúdo. O nosso trabalho era direcionar a produção de conteúdo para que fosse um conteúdo educativo, e que tivesse relação com os temas que estávamos trabalhando, isso fez a diferença tanto para eles como para mim. [...] Porque estimulando as pessoas a produzirem áudios, vídeos textos, sem nós, eles teriam mais dificuldades de realizarem isso, não quero dizer que sem nós não conseguiriam, mas com a gente por perto poderia estimular, direcionando-os e antecipou essa produção. [...]para a internet usando os mecanismos que os mesmos tinham como os celulares, computadores que eram do CRID, os fones que o próprio projeto proporcionava para usar nas comunidades e também para os que eles tinham, pois se não conseguiam fazer nos computadores. Embora o foco fosse o computador conseguimos agregar outras tecnologias. (Entrevista cedida pela bolsista- pesquisadora Yasmin)

A Sequência Fedathi, atrelada com a teoria e prática e a interação nas formações com o audiovisual, tornou-se elemento relevante, pois fundamenta tanto a Racionalidade Educomunicativa, sendo um convite à *Práxis* Fedathiana.

6 A PROPOSTA DE CICLOS FORMATIVOS PAUTADOS NA PRÁXIS FEDATHIANA EM CONTEXTO EDUCOMUNICATIVO

“O ‘inédito- viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode tornar- se realidade”.

Paulo Freire- Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido (2011p. 206- 207).

Os elementos constantes nesta propositura de Ciclos Formativos são frutos de reflexão teórico- prática, amadurecida durante o processo de elaboração da tese, a partir de transformações pedagógicas engendradas com a relação entre Sequência Fedathi, contexto educ comunicativo e a experiência formativa do projeto de extensão CRID.

A terminologia ciclo advém do grego *kyklos* “[...] significando série de fenômenos que se sucedem numa ordem determinada”. Laeng (1971) aponta que os usos biológico e psicológico da palavra tem- se ampliado para referir-se a qualquer fase concluída (ao menos em sentido relativo) de um processo de desenvolvimento e utiliza-se este conceito nesse sentido.

Ao longo da evolução das ciências na sociedade moderna houve necessidade de se organizar o volume de conhecimento produzido até então pela humanidade e isso ocorreu, em grande parte, de forma disciplinar especializada ou em matérias científicas, processo influenciado pela busca de eficiência na produção industrial.

Conteúdos e métodos seguem um padrão único para todos os alunos de uma turma. A organização e a distribuição dos conteúdos, em espaços e tempos, fazem coincidir um ano civil com um ano letivo e com um conjunto de conteúdos previstos. [...] A flexibilização, isto é, a maneira de resolver aqueles casos que fugissem do padrão esperado, recaía na repetição do percurso (ou, nos termos de hoje: a reprovação). É o denominado ensino *seriado* (NEDBAJLUK, 2006, p. 252).

Ainda de acordo com Nedbajluk (2006, p. 249) a organização do ciclo pode pressupor unidades, que são de cunho, sobretudo, didático expressa a partir de aprendizagens mais globais que encaminham- se a aprendizagens mais complexas, respeitando a unidade e superando a dispersão fragmentária das relações naturais.

No decorrer dos últimos 40 anos há uso da expressão ciclos para compreender a organização do ensino dos tempos e espaços escolares, incluindo respeito aos ritmos e processos de aprendizagens dos estudantes, buscando também a justificativa política para eliminar a cultura de repetência ou retenção escolar, com o argumento de busca da preservação da auto-estima dos estudantes (NEDBAJLUK, 2006, p. 248).

Os ciclos, do modo que foram implantados no Brasil, trouxeram grande insatisfação aos professores, principalmente no que se refere ao seu conceito, quanto seu tempo de duração, quais metodologias didático-pedagógica são pertinentes e a que eixo está vinculado na organização do ensino. O que prevaleceu nesse é o fator idade biológica e eliminação da repetência enquanto consensos em torno dos ciclos (NEDBAJLUK, 2006, p. 249).

Utilizando a Sequência Fedathi como metodologia de ensino, pesquisa e extensão, os ciclos formativos tendem a se tornar complexos, mas bem delimitados, possibilitando ao professor um maior domínio sobre profundidade, extensão e volume de atividades pautado nas etapas de desenvolvimento, que, se foi de fato acompanhado, pode fornecer elementos basilares para a tomada de decisões ao longo da formação que podem ser redimensionadas na preparação, aplicação ou validação.

A Educomunicação traz à tona uma provocação para formar-se a partir do reconhecimento que vai além da relação⁵¹ do quê contém em quê, para a relação entre comunicação e educação de modo interdisciplinar, democrático e cidadão. Neste aspecto a Pedagogia não no bolso será primordial, para professores não darem meras aulas instrumentais de mídias, para não recorrer no uso dos artefatos e IDIh sem ter clareza do **para quê e para quem**.

A propositura de ciclos formativos, pautados na Educomunicação, ocorre no sentido de, a partir das práxis fedathiana, contribuir com a Educação na contemporaneidade pensando como campo a educação superior e seus sujeitos pedagógicos, em especial professores em formação inicial ou permanente.

A seguir tem-se um quadro com as etapas da propositura dos ciclos inspirada na composição da Pesquisa-ação bricolando com a Sequência Fedathi que consiste na Preparação é composta de Seleção do público alvo, Natureza organizativa, Currículo, Práticas educacionais, Objetivos do ciclo formativo e *Plateau*.

⁵¹ Uma relação de educação na comunicação e comunicação na educação, insistindo na fragmentação das áreas.

Quadro 20 – Fases, elementos e anúncios do que consta no ciclo formativo

FASES	ELEMENTOS	ANÚNCIOS	
Preparação	<i>Seleção do público</i>	Nome, idade, escolaridade. O que deseja aprender? Como será sua atuação ao longo do curso? Que tipo de produto pretende desenvolver? Como pretende aplicar o que aprender?	
	<i>Natureza organizativa</i>	Módulo formativo e Níveis.	
	<i>Plateau</i>	Conhecimentos prévios Interesses de aprendizagem	
	<i>Currículo</i>	Eixo	Diretrizes
		<i>Cidadania</i>	Elaborar uma questão cidadã a partir de problemas concretos.
		<i>Científico</i>	Selecionar e organizar o conhecimento científico e popular disponível considerando situações caixa- preta, gambiarras situacionais e generalizações universitárias.
		<i>Midiático-Tecnológico</i>	Trabalhar com s linguagens audiovisuais. Elaborar produtos com a clareza do quê, para quê e para quem.
	<i>Práticas Educomu- cativas</i>	<i>Pedagógico</i>	Produzir pensando uma Intervenção (social, educativa, artística, econômica) ou ser fruto de intervenções pedagógicas.
		Formatos	Fazeres pensantes esperados
		<i>Fotografia</i>	Revelando culturas pelos próprios sujeitos, modos de vida dos povos considerando seus conhecimentos e saberes.
		<i>Videos</i>	Denunciando, pressionando responsáveis e resolvendo demandas.
		<i>Webrádio</i>	Com histórias de vida, causos, poesias, acionamento de responsáveis para tomada de decisão a respeito de demandas cidadãs.
		<i>Webaula</i>	Aplicando processos educativos nas IDIh.
		<i>Webarte</i>	Utilizando das diversas linguagens e manifestações artísticas.
	<i>Objetivos No ciclo Formativo</i>	<i>Webciência</i>	Divulgando os processos formativos e produtivos.
		<i>Weblog</i>	Utilizando de multilinguagens para expressão e leitura dos saberes, conhecimentos, modos de viver e perceber a partir das bandeiras de luta cidadã.
		Objetivos	Princípios
<i>do processo formativo</i>		Considerar os eixos cidadania, científico, midiático- tecnológico e pedagógico busca-se coerência entre os mesmos para a proposta do ciclo formativo.	
<i>do ensino</i>		Partir do que o professor deseja trabalhar em seus domínios.	
<i>da aprendizagem</i>		Organizar e reorganizar com apoio sistemático do <i>Plateau</i> .	
Aplicação	<i>das produções midiáticas</i>	Trabalhar sociabilidades e sensibilidades e identificar se haverá alienação, espetacularização e audiências massificadas	
	<i>da relevância dos conhecimentos e saberes</i>	Delinear em que formato será a socialização científica das produções e reflexões	
	<i>da práxis Fedathiana</i>	Destacar estratégias dialógicas adotadas para que os sujeitos reflitam sobre as experiências desenvolvidas nos ciclos formativos.	
	<i>Pedagogia mão no bolso</i>	Pressupõe ao educador atenção, segurança e ousadia, para saber quando intervir, e se deve fazê-lo	
	<i>Situações caixas- pretas</i>	Atuação que pressupõe com que um estudante reconheça que não tem subsídios teóricos nem práticos para resolver uma dada situação problema	
Validação	<i>Gambiarras situacionais</i>	Respostas criativas para um dado caso ou problema, que pode ser um primeiro passo de aproximação com o conhecimento explícito pelo conhecimento tácito	
	<i>Generalizações científicas</i>	Movimento prática- teoria- prática são elementos motrizes que impulsionam a recursividade dos ciclos formativos	
	<i>Metodologia Sequência Fedathi</i>	Possui função metodológica de pesquisa e de ensino, por uma não excluir a outra e, se considerarmos a práxis, a relação ensino e pesquisa que parte da práxis social torna-se possível e eficaz.	
	<i>O que validar?</i>	- o Ciclo Formativo - o Ensino - a Aprendizagem - as Produções Educomunicativas - a Relevância dos conhecimentos e saberes - a Práxis Fedathiana	
	<i>Participação</i>	-As produções dispostas nas redes - Os passos metodológicos (criação, edição, postagem, eleição e impressão)	

Fonte: Dados da pesquisa.

O tom prático- teórico pode trazer elementos reflexivos de natureza mais complexa para o ciclo formativo, pois estudantes e professores estão conscientes de uma ação pedagógica e educacional planejada, realizada e avaliada em coletivo, possibilitando a circularidade de informações, conhecimentos e saberes em movimento reverso do que se faz habitualmente no ensino tradicional que pode ser: explicar um conteúdo em modo superficial e descontextualizado, utilização da comunicação expositiva e monodialógica, aferir aprendizagem a partir de um exercício recobrando o investimento conteudista, culminando numa avaliação que despreza o erro, as tentativas e as soluções diversas daquela prescrita pelo professor.

A Aplicação tem como elementos as Práticas Pedagógicas, a Pedagogia mão no bolso, as Situações caixa- preta, as Gambiarras situacionais, as Generalizações científicas e Sequência Fedathi com suas etapas, Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova.

A Validação consiste num quadro avaliativo do Ciclo formativo, Ensino, Aprendizagem, Produções educacionais, Relevância dos conhecimentos e saberes, Práxis Fedathiana e Participação.

O que espera- se com estes passos do ciclo formativo é que eles sejam ressignificados pelos professores a partir de sua práxis docente, cabendo aprimoramento e reconsiderações, se necessário.

6.1 Preparação

Este é o primeiro momento de um Ciclo formativo e consiste na Seleção do público alvo com o qual deseja- se trabalhar, a definição da Natureza organizativa em Módulo formativo, o *Plateau* enquanto conhecimentos prévios dos alunos a serem considerados pelo professor, a organização do Currículo por eixos, a opção por formatos de Práticas educacionais com suas ações esperadas, a definição dos Objetivos do ciclo formativo a partir de princípios.

6.1.1 Seleção do público alvo

Orienta-se que, para a participação num ciclo formativo, seja elaborada uma carta de interesses, que também pode ser um formulário online a ser respondido antes do curso pelo sujeito que deseja ser participante.

Neste documento devem constar aspirações de três ordens: aprendizagem,

aplicação e atuação, a partir dos ciclos formativos. Este formato busca saber do sujeito educando qual a motivação em realizar determinado ciclo, pensando alternativas de oferta a partir do que se deseja aprender, não somente o que deseja- se ensinar. Como deseja aplicar o que aprendeu pode ser um indicador relevante na identificação de sujeitos orgânicos que, além de educandos, possuam potenciais de tornarem- se educadores em seu grupo, comunidade ou coletivo. As aspirações de atuação também podem abrir um leque ao que geralmente traça- se como perfil de egresso mas, às vezes, os sujeitos podem ressignificar este processo, ou um dado ciclo, e atuar educativamente, profissionalmente e de maneira cidadã a partir do seu anseio no campo da formação humana.

Nesta carta de intenção/ formulário também devem constar como o sujeito pretende sanar seus compromissos em frequentar, realizar as atividades com zelo e empenho para a qualidade do processo formativo. Esta iniciativa visa a não acompanhar apenas a frequência dos participantes, mas também o empenho investido na realização das atividades a serem desenvolvidas.

6.1.2 Natureza organizativa

Pensando na possibilidade de se trabalhar com a formação em ciclos a partir de perspectivas diferentes de produção do conhecimento, em detrimento do tipo de grupo que participa e de acordo com as perspectivas formativas, faz- se uma proposta de Módulos como modo de organização didática, conforme quadro abaixo:

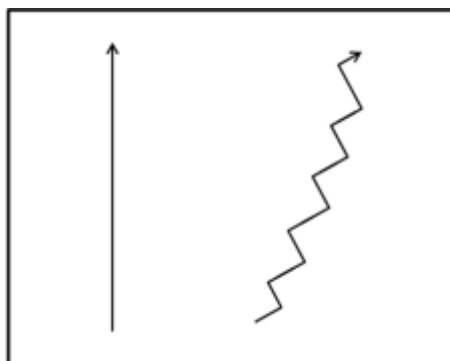
Quadro 21 - Módulos formativos

Módulo formativo	Níveis
Inicial	Pré- universitário
Intermediário	Capacitação
Avançado	Extensão
	Aperfeiçoamento
	Tecnólogo
	Bacharelado
	Licenciatura

Fonte: elaboração própria.

Conforme o exposto, o Módulo formativo tenta classificar os conhecimentos e experiências a serem realizadas com os sujeitos em formas de acesso por níveis: Inicial, Intermediário e Avançado. Uma visão em relação ao Módulo formativo é que ele teria fim em si mesmo, ou com conclusão num dado nível, como a seta do lado esquerdo na imagem a seguir.

Figura 5 – Percepção sobre tipos diferentes de módulos formativos



Fonte: elaboração própria.

Porém, um nível norteado, organizado apenas em meta e resultado, sem conexão ou transversalidade pode ser mais fácil ou simples de ser alcançado, mas o que se propõe com os níveis do Módulo Formativo é que o educador tenha mais abertura para o que os educandos sabem e desejam saber, bem como identificar a que ponto se está disposto e comprometido com a aprendizagem sua e do grupo. Uma reta pode permitir encontro apenas no início e no final do percurso, dando pouca margem para a abordagem dialógica de um processo formativo.

Considerando isto, o que pode-se elaborar é a imagem da direita com mudanças de rota, aparentemente difícil, mas é o que pode-se esperar, em momentos de avanço e estacionamento, com rotas diferentes em direção à aprendizagem, mas que se caracteriza por um percurso sinuoso e repleto de quinas, que podem ser vistas como obstáculos, mas também podem permitir aos educadores e educandos momentos de encontro para saltos epistemológicos e praxiológicos.

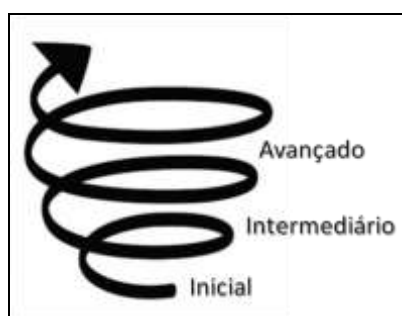
Se considerarmos a imagem sinuosa, o nível Inicial pode fazer referência a uma aproximação com um dado campo teórico-prático, onde o sujeito busque desenvolver elementos basilares das epistemologias e racionalidades esperadas para o ciclo formativo, num estágio de reconhecimento não de que nada sabe, mas que o que sabe é pouco e que a capacidade e a vontade de aprender na possibilidade de ciclos formativos.

O nível Intermediário busca dirimir lacunas que o sujeito tenha e ressignificar o que já sabe, criando estratégias pedagógicas para que saia da situação de intermediário para um nível avançado, a partir de experiências e reflexões mais robustas e nse sentido, a mediação fedathiana do educador é fundamental para que os sujeitos educandos consigam, na medida do possível, alcançarem níveis satisfatórios e mais complexos de aprendizagem.

A proposta do nível Avançado tenta contemplar aqueles sujeitos que possuem experiências identificadas e reflexões consubstanciadas. Na seleção do público alvo pode ocorrer a auto- identificação, mas ao longo do ciclo formativo isso pode ser potencializado, tentando captar e capacitar educandos para exercerem o papel de formadores, auxiliando nos trabalhos com grupos maiores, ou nas duplas de trabalho, visando estabelecer colaborações num dado ciclo ou em outras formações encampanando posturas de saber e saber ensinar, compartilhar e colaborar.

Um fato a ser considerado é que, em cada nível, no lugar da imagem de uma reta ou um percurso com quinas, possa se estabelecer um ciclo buscando que, com o passar das experiências e reflexões estas formações se tornem círculos em espirais, como a imagem a seguir:

Figura 6 - Fluidez entre níveis do módulo formativo visando a práxis fedathiana em contexto educacional



Fonte: elaboração própria.

Nesta imagem acima teremos, além da fluidez entre níveis, a possibilidade de articular interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, elementos epistemológicos necessários à elaboração do *Plateau*.

Outro fator que deve ser considerado na organização do Módulo formativo é que ele pode ser aplicado em níveis de ensino que possui aderência ao ambiente universitário, e que, a partir do qual uma organização didática, busca delinear suas etapas como Pré-universitário, Tecnólogo, Bacharelado, Licenciatura, Capacitação, Aperfeiçoamento e Extensão.

O Módulo Pré- universitário traz para o ambiente formativo o público de estudantes do Ensino Fundamental, Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos. Com

estes sujeitos, além da aproximação com a vida universitária, pode-se propor atividades que partam ou mantenham relação com o trabalho desenvolvido em suas vidas escolares ou que provoque o movimento de estimular a escola a incorporar ciclos de formação em sua dinâmica e buscar vinculação com a universidade e suas possibilidades formativas.

Espera-se que, para o sucesso deste módulo, ocorra algum tipo de parceria escola-universidade, que pode partir dos professores dos dois espaços educativos formais preparando, aplicando e validando juntos o processo educativo, ou algo que se encaminhe para o campo da política pública em torno do envolvimento da universidade com a educação básica.

Os módulos Tecnólogo, Bacharelado e Licenciatura, por possuírem natureza educativa formal, podem trabalhar com os Ciclos Formativos enquanto base para se transpor a noção de disciplina curricular, também há uma perspectiva inter e transdisciplinar mediada por mais de um professor, buscando estabelecer parceria pedagógica entre docentes ou instituições.

Nestes módulos pode ocorrer ainda o formato de atividade integrante ou complementar, conforme o que se legisla cada instituição e nível de ensino e, neste caso, o ciclo formativo pode ser pensado na relação direta com os interesses de aprendizagem e ensino desenhados na proposta, mas, no contato com os sujeitos, pode-se redefinir o processo, por atender sujeitos num dado grupo do Módulo universitário, ou abrindo possibilidade de trabalho intergrupo.

A Capacitação e o Aperfeiçoamento possuem característica de formação permanente ou ao longo da vida, podendo alinhar-se à perspectiva dos ciclos no Módulo formativo (Inicial, Intermediário e Avançado). A Capacitação e o Aperfeiçoamento podem ser delineados a partir de uma determinada atividade ou conjunto de práticas e reflexões que os sujeitos deverão executar, caracterizando a plasticidade destes dois modos de formação universitária.

A Extensão pode ser realizada no caminho universidade-comunidade, mas também comunidade-universidade. Isto pode ocorrer pela disponibilidade de laboratórios equipados ocorrer nas universidades e com menos probabilidade nas escolas, mas também pode ocorrer nas comunidades com uso de telefones celulares, *tablets* ou computadores portáteis dos participantes, visando não apenas o uso das IDIh, mas, sobretudo, de experiências nas quais os sujeitos reflitam sobre sua realidade, seus problemas e venham a

elaborar soluções educacionais conscientes e cidadãs a partir dos ciclos formativos. Para tanto tem-se que elaborar o *Plateau* a partir do qual serão estruturados os demais itens da Preparação do ciclo formativo.

6.1.3 *Plateau*

O *Plateau* é um dos elementos necessários à elaboração da Sequência Fedathi e este processo se caracteriza por

[...] tratar dos conhecimentos que os alunos trazem como bagagem não se resume apenas em cuidar-los como ponto de partida ao trabalho do professor, mas como parte de um conjunto de considerações que envolvem o domínio dos teóricos pelo professor, a descoberta de elementos em comum que possam ser trabalhados por todos e a capacidade de mediação docente (BEZERRA, 2018, p. 70)

O levantamento dos conhecimentos prévios e interesses de aprendizagem dos sujeitos ocorre nesta etapa da preparação dos ciclos formativos e, como afirma Bezerra (2018, p. 70), cabe no *Plateau* “[...] fornecer ao professor mais um elemento de reflexão para, assim, melhorar sua prática”. Neste sentido, é necessário compreender o *Plateau* como algo mais fluido e aberto, por considerar necessária a harmonização permanente entre interesses de aprendizagem dos sujeitos com a proposta de ensino em ciclos formativos.

Conforme foi abordado na discussão sobre a Complexidade, na elaboração do pensamento temos mais saltos, patamares e escalas do que um percurso reto, tranquilo e sem obstáculos. Isso dá um sentido ao *Plateau* e sua capacidade recursiva a partir de Morin (2000, p. 177)

O *Plateau* desenvolver-se-á, portanto, como um filtro que permitirá a elaboração de soluções que atenderão às possíveis tensões entre objetivos do ciclo formativo e num primeiro momento, recomenda-se que o educador busque o aluno em seu nível, tendo por base os demais elementos da preparação para alcançar-se o que é desejado para o ciclo em seus respectivos Módulos, formativo ou acadêmico, sendo também ponto de articulação para a seleção e organização do Currículo.

6.1.4 *Currículo*

O Currículo na contemporaneidade possui o desafio de incorporar ecologias de saberes, culturas, valores e leituras de mundo. Numa busca de se trabalhar com o conhecimento, Arroyo (2011, p. 13- 18) assevera que é importante ter clareza sobre algumas

características em torno dele ser:

- dinâmico: capaz de entender as contradições do social diante da limitação do currículo a diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária e ênfase nas políticas de avaliação, resistindo a configurações de poder estabelecidas;
- complexo: superando dualidades teoria- prática de uma organização curricular com ênfase ou no conhecimento científico ou para a experiência sociocultural;
- disputado: por interpretações e epistemologias, em virtude dos coletivos que se organizam para ter acesso ao conhecimento dos quais foram despojados;
- produzido: pela demarcação e reconhecimento de coletivos com lutas incorporando temáticas, experiências sociais, indagações, procura de explicações e sentidos pertinentes às vivências e indagações desestruturantes;
- apropriado: numa busca de resgatar os saberes, histórias, modos de pensar e de ler o mundo que foram negados com a entrada de conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum.

Considerando isto, é indispensável que se tenha noção do currículo implícito ou oculto, há que se e do poder que ele exerce na ação educativa e nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente por “submeter os conteúdos a uma análise ideológica e política” (LIBÂNEO, 2010, p. 28). Nestes termos, diante do que seria um dilema, esta proposta de ciclos formativo busca orientar- se a partir de Eixos estruturantes com suas respectivas diretrizes ocorre a montagem de um conglomerado interdisciplinar a partir de Diretrizes, conforme descrição a seguir:

Quadro 22 - Eixos e diretrizes

Eixo	Diretrizes
Cidadania	O grupo deve elaborar uma questão cidadã de partida que estimule os sujeitos e seus agrupamentos à uma tomada de posição a partir de problemas concretos em nossa sociedade.
Científico	Os sujeitos partem da seleção e organização do conhecimento científico e popular, com a situação desejada que um se ligue ao outro, como estratégia de aproximar e dar elementos aos sujeitos para o trabalho com situações caixa- preta, gambiarras situacionais e generalizações universitárias.
Midiático-Tecnológico	As linguagens audiovisuais a serem utilizadas não possuem fim em si mesmas, mas servirão para a elaboração de produtos para os quais as formas de expressão serão aprendidas ao passo que se tenha clareza do quê, para quê e para quem será destinada a produção.
Pedagógico	A produção deve buscar aproximação com algum tipo de Intervenção (social, educativa, artística, econômica). Ser fruto de intervenções pedagógicas, ou fomentar para que estas ocorram, trará para o centro dos

Eixo	Diretrizes
	ciclos formativos a energia da práxis a partir das racionalidades e epistemologias dos sujeitos.

Fonte: elaboração própria.

Como o foco não está num dado conteúdo, ou num dado programa, ou determinada IDIh, ou numa determinada teoria ou forma de fazer, os sujeitos podem se sentir mais confortáveis para realizar aprendizagens fluidas a partir de um ensino estruturado a partir dos eixos elencados que, articulados, formam um conglomerado interdisciplinar que edificarão as Práticas educacionais.

6.1.5 Práticas educacionais

Soares (2014, p. 145- 146) comunica uma série de utopias, confrontações e reconhecimentos necessários a partir da Educação. No Brasil, as práticas educacionais aos poucos passaram de alternativas para transformar-se em programas de políticas públicas e práxis também na América Latina, buscando um “fazer pensante” do educador, um profissional que deve ter por base:

- a) a opção por aprender a trabalhar em equipe, respeitando as diferenças; b) a valorização dos erros como parte do processo de aprendizagem; c) o amparo a projetos dirigidos à transformação social; d) a gestão participativa de todo o processo de intervenção comunicativa (SOARES, 2014, p. 147).

A utopia da recepção qualificada para Soares (2014, p. 149) vai ao rumo de uma postura dialética que pode ser encontrada nos movimentos sociais com a criticidade fomentada a partir “da imersão do sujeito na experiência produtiva com a mídia, permitindo a si mesmo avaliar a maneira e as razões de sua relação com as tecnologias”.

A utopia da educação popular pressões diálogos de duas naturezas a partir de Gall (2005, p. 05), o intramuros e o extramuros, confrontando-se com as matrizes culturais pautadas nas grandes mídias e nos esquemas pedagógicos ensinados nas instituições oficiais de educação. A autonomia, a liberdade, a dialética e o diálogo se fortalecem no contato com o “outro” com seus “códigos experienciais, culturais e ideológicos” (SOARES, 2014, p. 152).

A utopia da articulação coletiva para a mudança social o diálogo com o outro (pessoa ou instituição) busca privilegiar o processo, não o produto com metodologias participativas flexíveis, com um profissional capaz de

[...] além de uma sensibilidade cultural especial para abordar os problemas do desenvolvimento, o novo comunicador deverá dispor de conhecimentos especializados nas diversas disciplinas que abordam a mudança social [...]; ter experiência em metodologias de pesquisa, planejamento e execução de projetos e conhecimento em tecnologias da comunicação. Deverá, finalmente, promover o uso de fórmulas inovadoras de comunicação educativa, assim como novas estratégias culturais, linguagens, metodologias etc. [...] (SOARES, 2014, p. 156).

A utopia da Educomunicação, como direito de todos, alcançado mediante as políticas públicas, busca retomar as demais utopias, buscando garantir e ampliar o poder e a habilidade de comunicar das pessoas e dos grupos envolvidos, num processo formativo contínuo nos ecossistemas comunicativos e dialógicos no

[...] aprendizado colaborativo a partir do exercício da liberdade de expressão, através do acesso e da inserção crítica e autônoma dos sujeitos e suas comunidades na sociedade da comunicação, tendo como meta a prática cidadã em todos os campos da intervenção humana na realidade social (SOARES, 2014, p. 156).

Estas utopias auxiliam no entendimento do que se espera, de que os “fazeres pensantes” sejam ações de grupos, de forma coletiva e solidária onde

Mais que favorecer a acessibilidade e o treinamento para o uso dos recursos da informação (como o celular enquanto instrumento para obter imagens e editá-las em pequenas e simples produções), os responsáveis pelo programa estão interessados em que os educadores e os educandos reconheçam a importância do diálogo criativo [...] (SOARES, 2014, p. 163)

Considerando estas reflexões, para realizar os ciclos formativos com base em contextos educacionais, pensou-se em alguns formatos de linguagem e ações esperadas em forma de Fazeres pensantes como um horizonte inicial necessário para pautar a práxis desejada:

Quadro 23 - Fazeres pensantes esperados

Formatos	Fazeres pensantes esperados
Fotografia	revelando culturas pelos próprios sujeitos, modos de vida dos povos considerando seus conhecimentos e saberes.
Vídeos	denunciando, pressionando responsáveis e resolvendo questões referentes às demandas de meio ambiente, educação, saneamento público, saúde, cultura, direito das crianças e adolescentes, preservação da vida e trabalho.
Webrádio	com histórias de vida, causos, poesias, acionamento de responsáveis para tomada de decisão a respeito de demandas cidadãs.
Webaula	aplicando processos educativos nas IDIh.
Webarte	utilizando das diversas linguagens e manifestações artísticas

Formatos	Fazeres pensantes esperados
Webciência	divulgando os processos formativos e produtivos.
Weblog	utilizando de multilinguagens e multirreferencialidades a partir da hibridização das linguagens para expressão e leitura dos saberes, conhecimentos, modos de viver e perceber a partir das bandeiras de luta cidadã.

Fonte: elaboração própria.

O interessante não apenas o formato, ou a possibilidade de hibridizar as práticas, mas a possibilidade do diálogo como elemento fundante e que podem fundamentar a elaboração dos objetivos do ciclo formativo, que serão descritos a seguir.

6.1.6 Objetivos do ciclo formativo

Trabalhar com objetivos, gerais ou específicos é de praxe em qualquer projeto de natureza pedagógica ou não. São os objetivos que permitem alinhar nas propostas o teor teórico e metodológico do que se pretende realizar.

O que se tenta propor enquanto objetivos nos Ciclos formativos é que os mesmos sejam organizados didaticamente em seis tipos que possuem características específicas, mas que se complementam de forma complexa, buscando descrever os objetivos do processo formativo, do ensino, da aprendizagem, das produções midiáticas, da relevância dos conhecimentos e saberes e da práxis fedathiana com seus respectivos princípios, como caracteriza-se a seguir:

Quadro 24: Objetivos e princípios dos ciclos formativos

Objetivos	Princípios
do processo formativo	considerando os eixos cidadania, científico, midiático- tecnológico e pedagógico busca-se coerência entre os mesmos para a proposta do ciclo formativo.
do ensino	a partir do que o professor ⁵² deseja trabalhar com base nos seus domínios teórico e metodológico os objetivos de ensino podem ser traçados, mas com abertura de interlocução com os objetivos de aprendizagem dos sujeitos.
da aprendizagem	a partir do que os sujeitos descrevem na carta sobre o que desejam aprender e com apoio sistemático do <i>Plateau</i> o professor pode organizar e reorganizar os objetivos de ensino, mas também na interlocução com seus desejos de aprendizagem.
das produções midiáticas	que sociabilidades e sensibilidades serão trabalhadas e buscando identificar se haverá alienação, espetacularização e audiências massificadas

⁵² Como está evidente o convite aos professores trabalharem, considera-se o que pauta Imbernóm (2017): pensar sobre o que se ensina; aprender a como intercambiar práticas entre os professores; que os estudantes aprendam e os professores também; potencializar autoestima e habilidades sociais; comportamentos assertivos em torno da comunicação efetiva e praticar a tolerância profissional; os próprios comportamentos e atitudes, principalmente com os erros; e sobre o que se faz e por quê se faz. (p. 29)

Objetivos	Princípios
da relevância dos conhecimentos e saberes	em que formato será a socialização científica das produções e reflexões realizadas nos ciclos formativos e como ela fará parte do processo educativo.
da práxis Fedathiana	destacando que estratégias dialógicas serão adotadas para que os sujeitos reflitam sobre as experiências desenvolvidas nos ciclos formativos.

Fonte: elaboração própria.

O que se espera é que, com estes objetivos elaborados em consonância entre educador e educandos a Aplicação para que ocorra uma perspectiva pautada no contexto educacional.

6.2 Aplicação

Esta proposta de ciclo formativo em contexto educacional considera que o movimento da prática para a teoria pode favorecer mais conexões a partir da criatividade ancorada pelos conhecimentos tácito e explícito, possibilitando a criação de redes de inovação pedagógica e comunicativa.

A aplicação dos Ciclos formativos possui ancoragem na Pedagogia mão no bolso, Situações caixas-pretas (*black-box/ boîte-noire*), Gambiarras situacionais e Generalizações científicas. Este percurso é não apenas preâmbulo, mas partícipe do processo educativo entendido como complexo na perspectiva moriniana.

6.2.1 Pedagogia mão no bolso

A “mão no bolso” fundamenta os Ciclos formativos enquanto uma pedagogia que pressupõe ao educador atenção, segurança e ousadia, para saber quando intervir, e se deve fazê-lo.

O educador com a “mão no bolso” pressupõe que o educando e seus agrupamentos estejam com a “mão na massa”, sendo, portanto, mais que uma postura, uma pedagogia a ser adotada nos momentos de Aplicação dos ciclos formativos.

É necessária prática docente, ou educacional, para identificar como desenvolver a Pedagogia “mão no bolso” enquanto suporte para a realização das atividades propostas aos estudantes, seja nas quatro fases da Sequência Fedathi (SANTANA, 2018, 15-19) como na relação com os próximos quatro elementos de aplicação. Ao passo que educadores e educandos realizem práticas e reflexões, ambos identificarão as oportunidades nas quais se intervir, ou não.

6.2.2 Situações caixas-pretas

A situação caixa preta, pode fazer com que um estudante reconheça que não tem subsídios teóricos nem práticos para resolver uma dada situação problema. Resgatar os saberes dos educandos, suas experiências anteriores, mais do que fazer menção ao multiculturalismo pode ser uma oportunidade de educador, e educando, visualizarem pontos ainda não explorados no diálogo.

É esse mesmo diálogo que possibilitará educador compreender o universo, modos de pensar e fazer dos educandos, para investir em outras atividades mediadas pelo educador. O que pode ocorrer também é que os próprios educandos desenvolvam também a habilidade de se trabalhar com as situações “caixa- preta” podendo “simplificar” a situação problema com outras analogias ou aproximações, de repente mais acessíveis àquele que precise de mais elementos para superar a relação de decalagem na construção do conhecimento.

6.2.3 Gambiarras⁵³ situacionais

As gambiarras situacionais dizem respeito às respostas criativas para um dado caso ou problema, que pode ser um primeiro passo de aproximação com o conhecimento explícito pelo conhecimento tácito, em busca dos objetivos almejados no campo praxiológico-científico.

Valorizar a gambiarra é, num primeiro momento, estratégia de não taxar como erro as soluções dadas pelos estudantes e ter a oportunidade de se visitar os entraves, buscando novas saídas. Num segundo momento ela pode evoluir para uma solução de gambiarra que pode ser ajustada e aperfeiçoada para a possível generalização e aperfeiçoamento com outros métodos, aparatos e racionalidades. Num terceiro momento a gambiarra pode ser o ponto de partida para inovações mais complexas que, mediada pelo professor e na interação com os demais sujeitos educandos, transforma-se em produto.

Não necessariamente estes momentos são Sequenciais e deve-se atentar para que, nas situações pedagógicas, a gambiarra situacional seja captada, descrita e legitimada, buscando construir caminhos inversos, alternativos e complexos na transformação no conhecimento dialogicamente com e a partir dos estudantes, o que pode ser um íterim para a generalização científicas.

53 No Houaiss (2001, p. 1423) consta que, de modo informal, o termo faz parte da classificação brasileirismo e se refere à um tipo de extensão puxada de modo ilegal para furtar energia elétrica, mas aqui o significado vai em outro sentido, o da resposta criativa à um dado problema.

6.2.4 *Generalizações científicas*

As generalizações científicas aqui recaem na máxima do método científico de partir do geral para o particular, mas, com referência no movimento iniciado na situação caixa- preta e nas gambiarras situacionais, dando sentido recursivo, tão caro ao pensamento complexo.

O movimento prática- teoria- prática são elementos motrizes que impulsionam a recursividade dos ciclos formativos, considerando desde sua Natureza organizativa, perpassando também por sua aplicação.

6.2.5 *Metodologia Sequência Fedathi*

A Sequência Fedathi de Borges Neto (2013; 2017 a, b; 2018) para os Ciclos formativos possui função metodológica de pesquisa e de ensino, por uma não excluir a outra e, se considerarmos a práxis, a relação ensino e pesquisa que parte da práxis social torna-se possível e eficaz.

As etapas Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova se complementam no processo de aplicação a partir da relação direta com a Pedagogia mão no bolso, Situações caixa preta, Gambiarras situacionais e Generalizações científicas.

Nos Ciclos formativos uma situação problema visa o empoderamento social a partir da elaboração de um produto educ comunicativo e científico por um cidadão crítico. Neste entendimento, a *tomada de posição*⁵⁴ deve ser clara e, se considerou-se as etapas de preparação, há possibilidade de realizar isto sem erros (de apresentação, conceituais, nos materiais, no modo de apresentação da pergunta, na condução dos trabalhos de individual ou em grupo).

Uma *tomada de posição* no ciclo formativo pode ser denominada “do professor”, mas o que ela revela na verdade é uma ação que está socialmente, pedagogicamente, educ comunicativamente e cientificamente situada no universo do estudante e seus agrupamentos.

Após a *tomada de posição* na Sequência Fedathi temos a *maturação*⁵⁵, centrada no protagonismo discente. É necessário estimular uma abordagem investigativa por parte do

⁵⁴ Ver Silva (2018) quando aponta situações e considerações a respeito.

⁵⁵ Atenção ao quadro elaborado por Fontenele (2018) referente a atitudes docente e discente almejadas na fase da maturação.

estudante e do grupo, permitindo tempo e condições para que o mesmo realize o debruçamento (levantando hipóteses, testando estratégias, questionando, apoiado no tripé pensar/ contextualizar/ compreender) (FONTENELE, 2018, p. 87; SANTANA, 2018, p. 17).

Como o problema epistemológico foi formulado pelo professor, pode ser que este encontre pouca solidariedade e compromisso por parte de seus estudantes para a resolução. Fontenele (2018, p. 89) nos afirma que é necessária a iniciativa do estudante em expor suas dúvidas e dificuldades, compreendendo que erros precisam ser superados e fazem parte do processo de aprendizagem.

Na etapa da *solução*, é realizada a apreciação das produções a partir de critérios elaborados em acordo entre professor e estudantes. Ocorre uma discussão dialógica entre estudantes e professor de tal forma que se organize e sistematize as respostas, seja através de esquemas, descrições ou verbalizações numa discussão dialógica que possibilite a elaboração de um modelo.

A *maturação* e a *solução* de Fedathi, se bem exploradas e apoiadas pelos elementos apresentados nesta etapa de aplicação podem gerar diálogo, debate e participação, visando a sistematização da solução enquanto etapa na produção do conhecimento pelos sujeitos no processo educativo. O professor também dialoga buscando desenvolver a evolução dos critérios de avaliação das produções e também aprende com os estudantes neste processo.

A última etapa da Sequência Fedathi consiste na *prova*, obtida após as discussões sobre as soluções maturadas pelos estudantes e socializadas nos grupos, a qual se sistematiza e amplia o conhecimento e fornece um modelo.

Nos ciclos formativos essa etapa ocorre com a divulgação dos resultados nas redes pelas IDIh e nas linguagens científicas (artigos, monografias, e outros mais), atentando para o que afirma Menezes (2018, p. 102), sobre a intenção da prova em “estabelecer interações cognitivas entre o que foi pensado e exposto pelos estudantes e as verdades explicadas pelo professor, almejando ao máximo aprendizado possível”.

6.3 Validação

O processo de validar do processo educativo é multidimensional e busca compor um quadro avaliativo composto por elementos que podem ser articulados ao longo do processo.

6.3.1 O que validar?

Ao vivenciar um ciclo formativo, busca-se validação do Ciclo Formativo, do Ensino, da Aprendizagem, das Produções Educomunicativas, da Relevância dos conhecimentos e saberes e da Práxis Fedathiana, deste modo, validar:

- o **Ciclo Formativo** buscando identificar o cumprimento individual e coletivo de tempo, acordos e compromissos didáticos; contemplando o que concerne à natureza dos conhecimentos, saberes, experiências e reflexões elaboradas.
- o **Ensino** a partir de conceitos a respeito do que foi ensinado (insatisfatório, satisfatório ou superou as expectativas); diário de campo no qual sujeitos estudantes e professor relatem, socializem, sistematizem e publiquem o resultados do desenvolvimento da abordagem metodológica; a pertinência dos saberes e conhecimentos de ordem teórico- prática;
- a **Aprendizagem** a partir de conceitos a respeito do que foi ensinado (insatisfatório, satisfatório ou superou as expectativas); partindo de perguntas suleadoras⁵⁶: o que se aprendeu, com quem, para quem/ quê, dando caráter crítico, cidadão e emancipatório para o tom dos aprendizados;
- as **Produções Educomunicativas** podem ter a culminância das Soluções fedathianas a partir da elaboração de critérios de avaliação da qualidade entre professor e estudantes considerando os erros, acertos e gambiarras; as publicações nas redes e IDIh também são desejadas na validação das produções educucomunicativas;
- a **Relevância dos conhecimentos e saberes** produzidos pelos sujeitos envolvidos nos ciclos a partir de publicação de resultados praxiológicos em periódicos, monografias, dissertações, teses e patentes, o que legitima e enaltece o ciclo formativo buscando se alinhar com a linguagem científica e suas pertinências;
- a **Práxis Fedathiana** deve ser validada com base nestes elementos elencados para se ter consciência se há necessidade de investimento num novo ciclo formativo. Com base nesta avaliação os sujeitos e o professor conseguem avaliar, a partir da dimensão do que fora realizado, o traçado de outro ciclo, dando elementos para:

⁵⁶ Pautadas em Paulo Freire (2011), que poetiza e nos chama atenção (denuncia anunciando) para como nossas formas de falar, pensar e a escrever, negando nossas realidades históricas. Neste caso, o autor nos propõe realinhar nossos registros de orientação perfilados para o norte (no qual nos tornamos norteados) para o sul, nosso pertencimento no hemisfério geográfico, buscando, nestes termos, sular.

- Levantar de demandas e potencialidades para a práxis fedathiana em contexto educ comunicativo desde a realidade do ensino com seus educadores e educandos;
- Realizar formações a grupos mistos de professores e estudantes considerando a formação inicial e permanente de professores;
- Auxiliar a elaboração de planejamentos didático-pedagógicos que vislumbrem ciclos formativos pautados na Sequência Fedathi em contextos educ comunicativos;
- Incentivar a produção, edição e utilização de material didático-pedagógico *copyleft* e *softwares* livres apoiando atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir dos eixos estruturantes dos conglomerado interdisciplinar (**cidadania, científico, midiático-tecnológico e pedagógico**) pautados na solidariedade e compromisso ético- cidadão.

6.3.2 Participação

Ao final do processo educativo no ciclo formativo, com a apreciação e avaliação das produções educativas o processo já foi, de fato, “certificado” pelos sujeitos educativos, ao longo da práxis fedathiana.

As produções dispostas nas redes são formas de difundir processos de dialogicidade a partir da partilha de conhecimentos, experiências e da reflexão que buscam validar o processo educativo, como acontece no CRID, a partir do rito da entrega das batas dos bolsistas formadores aos gestores locais do projeto.

Os passos metodológicos (criação, edição, postagem, eleição e impressão) são celebrados na entrega de batas que é feita ao final dos processos formativos, com uma festa de formatura organizada pelas pessoas da comunidade. Na referida bata está uma logomarca elaborada e escolhida pelos gestores, como algo que os mais caracteriza a partir de elementos gráficos e culturais expressos numa imagem que expressa a identidade visual do CRID de cada comunidade campesina, representando a construção de um vínculo com a internet de modo construtivo, interativo e com autoria.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encaminhar-se para as exposições finais desta tese o que observa-se é que uma das relevâncias desta pesquisa residem na aplicação da Metodologia Sequência Fedathi do Laboratório de Pesquisas Multimeios a processos educacionais, a partir do uso de IDIh com ênfase em problemas e seus processos de resolução, bem como nas diferentes possibilidades de se chegar às respostas, valorizando o diálogo entre pares, processos criativos desde o currículo, perpassando pelo desenvolvimento das atividades e reflexão ao longo destas.

Observou-se e também, a partir dos dados da pesquisa, que o tornar-se educador não é o *problema em si* ou a *dúvida*, ou o *processo*, mas a possibilidade de “dar” alguma forma de contribuição, o sentir-se útil e acessível na forma de se fazer entender, como se isso fosse sua principal contribuição. Conquistar os educandos para que participassem ativamente dos processos educativos envolve a tarefa de fazer a própria análise numa perspectiva complexa e crítica, não sendo, portanto, uma dádiva. Formar é processo educacional e comunicativo em movimento, na relação entre sujeitos, conhecimentos, atitudes e transformações.

Como percebeu-se e refletiu-se sobre tornar-se educador em contexto educacional? Esta pesquisa possibilita pensar que essas podem ser atitudes reflexivas a serem desenvolvidas, entendendo as interações **com** o mundo e **no** mundo, relacionando conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos populares tendo a cidadania como princípio radical, o contexto midiático- tecnológico como campo para desenvolver ecossistemas educacionais e as diretrizes pedagógicas como orientações necessárias diante das incertezas nos processos formativos.

Posto assim, a produção/ reflexão de vídeos, imagens, músicas, tornaram-se oportunidades para se conhecer o que é ser educador⁵⁷ no contexto do CRID estabelecendo relações entre a experiência docente com o objeto de pesquisa buscando, além do diálogo com os autores, costurar entendimentos com as falas dos sujeitos e entendimentos a partir do processo investigativo sobre a práxis fedathiana.

⁵⁷ Cabe aqui um termo mais amplo, mas entende-se que uma discussão mais ampla deve ser desenvolvida sobre estas terminologias, a partir de como os sujeitos se percebem (formadores, pesquisadores, bolsistas, estudantes, assentados, gestores, multiplicadores são algumas nomenclaturas que já ouvi por partes dos sujeitos envolvidos na pesquisa), pois cada uma possui uma visão de mundo, um conjunto de características reveladoras de paradigmas.

Desta experiência com o CRID fica uma implicação importante, precisa-se dedicar mais investimento em processos formativos e políticas públicas que tenham como foco educar os educandos a partir de seus desejos, anseios e demandas cidadãs, redescobrimo também o sentido tornar-se professores com os alunos, com abertura a conhecer quem eles são, de onde vieram e possíveis rumos.

Outro fator a considerar é a capacidade, criativa e inovadora dos sujeitos envolvidos em processos educativos que se constituíram elementos essenciais para a docência, a transformação pessoal num processo que não envolveu apenas comunicação⁵⁸ com os outros e com o diferente, mas também consigo mesmo e as próprias questões.

Esta pesquisa busca convidar à Universidade, através de seus professores que atuam na formação de outros professores, a terem uma visão que acolha a complexidade entre ensino, pesquisa e extensão pensando que:

- quando fizer extensão que se estude as realidades onde serão desenvolvidas seus projetos, através de leituras disponíveis, mas, sobretudo, de visitas de aproximação, buscando estabelecer vínculos de confiança, solidariedade e trabalho que podem ser registradas em diário (campo, estágio ou bordo, de acordo com a finalidade) e mídias digitais (fotografias, áudios e vídeos), tanto por estudantes universitários como pelos próprios sujeitos das comunidades com as quais deseja-se trabalhadas;
- que as pesquisas tenham como campo as dificuldades, os erros, as possibilidades, as descobertas e desenvolvidas ao longo dos projetos de extensão, visando desconstruir a visão imitada do ato de estender a Universidade ao mundo e levando para o ensino o vigor que pode motivar e enriquecer os debates e vivências em sala de aula presencial ou no ciberespaço;
- que os pesquisadores de pós-graduação se integrem com os alunos de graduação ao longo de seus cursos, aproveitando a oportunidade de articular ensino, pesquisa e extensão, buscando vivenciar a solidariedade acadêmica e o exercício iniciante da carreira docente;
- que as matrizes curriculares considerem questões atuais das IDIh, indo além de aspectos epistemológicos, buscando enfoques praxiológicos com as mídias em núcleos específicos, ou temas transversais, motivando educadores e educandos a aprenderem e

⁵⁸ Considerando a relação Extensão e Comunicação abordada por Paulo Freire, desde o aspecto etimológico, perpassando por suas implicações nos processos educativos.

reaprenderem sobre si e o mundo numa relação retroalimentada a partir de ciclos formativos, como o que fora proposto no capítulo anterior;

- que os professores busquem desenvolver, para além da visão instrumental dos conteúdos, levantamentos dos interesses de aprendizagem dos alunos considerando a temática das disciplinas, num modo de dar vivacidade e significância às ementas, as referências bibliográficas e práticas em aula;
- que a Sequência Fedathi seja utilizada como metodologia de ensino, pesquisa e extensão, sendo possibilidade concreta de exercer o pensamento complexo pautados em aspectos que considerem pensar, produzir e compartilhar mídias com *softwares* livres numa perspectiva educomunicativa.

O que percebe-se é que se pudéssemos pensar uma educação na Pós-modernidade deve-se considerar as categorias:

- Racionalidade educomunicativa: os ecossistemas educomunicativos criados e mobilizados por docentes/ educadores e educandos provocam a uma reflexão sistemática e inerente aos saberes e conhecimentos em contexto midiático em torno dos sujeitos e da sociedade;
- Planejamento coletivo: organizar as atividades, como trabalhar e os desdobramentos desta ação num ciclo formativo deve considerar não apenas o esforço docente em deixar tudo pronto para ser dado aos educandos, mas, a partir do diálogo, encontrar estratégias para que estes participem no planejamento, tornando-os cada vez mais partícipes e não expectadores.
- Transformação didática: esta ocorre no exercício da ação e da reflexão nas ações formativas, impulsionando ao docente/ educador e aos educandos a superação da cena tradicional onde o professor dá aula e o aluno recebe conteúdos para fomentar processos educativos participativos onde se transformam, não apenas forma, sujeitos situados e conscientes do que desejam aprender e como esse aprendizado pode contribuir na mudança pessoal, em sua comunidade e no planeta, em relação.
- Currículo educomunicativo do CRID: as ações organizadas em forma de currículo tiveram fluidez e busca em superar a relação de poder em torno da definição sobre o que ensinar/aprender e como fazê-lo. As experiências dos ciclos formativos no CRID trouxeram conteúdos que, mesmo sob o nome de um dado *software* livre, texto ou formatos midiáticos, apontaram para fazeres pensantes esperados.

- Práxis fedathiana (os quatro elementos anteriores fortalecendo este): o diálogo como princípio e suas estratégias trazem à tona a reflexão das experiências educativas ao longo destas, em diferentes formas, desde reuniões, perpassando por artigos e formações planejadas e refletidas. Os ciclos formativos podem ser oportunidades de se fomentar esta práxis a partir da Sequência Fedathi e seus fundamentos.

A pesquisa também possibilitou emergir temas que ainda demandam de estudos:

- a criatividade acadêmica: capacidade valorativa de ponderar entre padrões mercadológicos e intenção social atrelados ao papel da universidade utilizando a comunicação como meio essencial;
- o compromisso político-pedagógico: saber e atuação profissional com clareza de que os sujeitos e espaços educativos são diversos e necessitam de educadores capazes de lidar com as individualidades, coletividades e seus fluxos;
- a poeticidade científica: atitude advinda da poesia no sentido de criar e deixar livre o saber científico discutível para que os demais possam usufruir e fruir de utopias;
- a permeabilidade etnocultural: a habilidade de transformar tradições, a princípio cristalizadas, em rochas que podem ser transpassadas por relações simbólicas;
- e a práxis emancipatória: pela ação situada na transformação da realidade em que se vive e pelo exercício necessário da teoria.

Considerando estas pontuações seria necessário um paradigma científico que nos forneça meios e formas de lidar com os elementos que podem nos orientar ao abrir portas (ou janelas, ou porteiras, ou cancelas, como queiram) do conhecimento, com algum sentido e significância deste ato e a Teoria da Complexidade confirmou-se como uma chave que aos poucos foi descoberta e teve seus segredos polidos para encaixar-se entre dados, reflexões e escrita.

Estes princípios também podem contribuir para os educadores que utilizam a Sequência Fedathi em suas ações pedagógicas. Primeiramente, entender que o planejamento é um plano, não uma “gaiola de ferro”, portanto, as imprevisibilidades devem estar comportadas também, por considerar o diálogo como elemento transformador, que abre o ato educativo ao incerto, ao entendimento, mas também ao desentendimento e construção de entendimentos diferentes e diversos, aspectos de uma educação situada na complexidade.

Por isso, a Solução a um dado problema a partir da Sequência Fedathi pode-se partir de elucubrações tanto por parte do professor (o que se é de esperar), como dos alunos

(que é algo inovador e desejado na contemporaneidade), enquanto algo construído entre ambos (o que de fato é complexo e que pode ocorrer ao longo das etapas da sequência Fedathi), convidando- nos a produzir novas chaves que venham a abrir as portas fechadas ou ocultas a nós.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **O computador como ferramenta de reflexão na formação e na prática pedagógica.** São Paulo, Revista APG, PUC/ SP, Ano VI, nº 11, 1997.

ALVARES, Fernanda. CASTILHO, Fernanda. **Consumo de streaming se aproxima da TV tradicional,** revela Ericsson. Disponível em: <https://www.ericsson.com/res/region_RLAM/press-release/2014/2014-09-04-tvm-po.pdf>, acesso em 03.07.2016.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação,** v. 33, p. 6-18, 2010.

ANASTACIOS, Léa Ap. Camargo; ALMEIDA, Maria Isabel de; GOMES, Marineide de Oliveira. Poderes instáveis em educação. **Educ. Soc.,** Campinas , v. 23, n. 79, p. 303-310, Aug. 2002 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300016&lng=en&nrm=iso>. access on 27 July 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300016>.

ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social:** para trabajadores sociales. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

APARICI, Roberto. *El proceso de Comunicación.* Disponível em: <<http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/comunica.htm>>, acesso em 06.04.2015.

ARDOINO, Jaques. *Multiréferentielle (analyse).* In: ARDOINO, J. *Le directeur et l'intelligence de l'organization:* repères et notes de lecture. Ivry: ANDESI, p. 7-9, 1995.

_____. **Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional** (história ou histórias). In: BARBOSA, J.G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 42-49, 1998.

ARROYO, Miguel. **Os movimentos Sociais e o conhecimento: uma relação tensa**. Cadernos Iterra: O MST e a Pesquisa. V 7, nº 4, Nov. 2007, p. 35-43.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUER, Martin. AARTS, Bas. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos**. In BAUER, Martin W. GASKELL, George. *Texto Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber livro, 2004.

_____. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Ufscar, 1998.

_____. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. (Tradução de Estela dos Santos Abreu e Maria Wanda Maul de Andrade). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BARTHES, Roland. *Elements of semiology*. New York: Hill and Wang, 1967.

BERNSTEIN, Richard. *Habermas and modernity*. Oxford: MIT Press, 1985. In HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens na mudança cultural**. 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

BEZERRA, Angela Maria de Souza. **Inclusão Digital: uma Sistematização Sobre a Proposta Metodológica do Laboratório de Pesquisa Multimeios da Faced/Ufc.** Dissertação de mestrado, UFC. 2016.

BEZERRA, Antonio Marcelo Araújo. **O Plateau como elemento de reflexão e melhoria das práticas escolares.** In BORGES NETO (Org.) Sequência Fedathi: fundamentos. Curitiba: CRV, 2018.

BEVÓRT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 30, .109, p. 1081-1102, set/dez.2009.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto editora, 1994.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **A presença da Cultura Digital no GT educação e comunicação da Anped.** Revista Teias. nº 30. 71-93, set-dez, 2012. Disponível em <<http://xa.yimg.com/kq/groups/24550030/1057976627/name/GT16%20Cultura%20Digital.pdf>>

BORGES NETO, Herminio. *et al.* **A Seqüência FEDATHI como proposta metodológica no ensino-aprendizagem de Matemática e sua aplicação no ensino de retas paralelas.** GT 19: Educação Matemática – EPENN, São Luís/MA, 2001.

_____. **Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola.** Fortaleza: Revista Educação em debate, 1999, vol1, nº27.

_____; CAPELO BORGES, Suzana. **As Tecnologias Digitais no Desenvolvimento do Raciocínio Lógico.** Linhas Críticas. V. 13, nº 24, p. 77-87. jan/jun, 2007.

_____; RODRIGUES, Eduardo Santos Junqueira. O que é Inclusão Digital? Um novo referencial teórico. **Linhas críticas**, v. 15, n. 29, p. 345-362, 2009.

_____. **Sequência Fedathi: fundamentos.** Curitiba: CRV, 2018.

_____. *et. al* **Sequência Fedathi: uma proposta para o ensino de Matemática e Ciências.** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

_____. **Sequência Fedathi além das ciências duras.** Curitiba: CRV, 2017.

_____. **Sequência Fedathi no ensino de matemática.** Curitiba: CRV, 2017.

CABELLO, Camila Faustinoni. **Cultura Audiovisual e Formação de Educadores: Possibilidades e Limites em Práticas Educomunicativas.** Dissertação de Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, 2011.

CABRAL, Adilson. **WEBCOMUNICAÇÃO: a comunicação pensada a partir da Web.** 2001. Disponível em: <http://www.comunicacao.pro.br/artcon/webcomunicacao.htm>, acesso em 14.12.2016.

_____. **Webcomunicação: a comunicação pensada a partir da Web.** Rastros - Revista do Núcleo de Estudos de Comunicação, Ano VII - Nº 7 – Outubro, 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguales e desconectados: mapas de la interculturalidad.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

_____. **Leitores, espectadores e internautas.** São Paulo: Editora Iluminuras, 2008.

CARDOSO, Rafaela Ponte Lisboa. **MASF: Modelo de Referência para Aplicação da Sequência Fedathi na formação profissional e na produção de conteúdo.** Tese de Doutorado, UFC. 2015.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010.

CASSIRER, Ernest. The philosophy of Enlightenment. Nova Jérsei: Princepton: 1951. In HARVEY, David. **Condição pós- moderna: uma pesquisa sobre as origens na mudança cultural**. 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CÍCERO, Antonio. O Parangolé. **Revista Kallías**. Valencia (ES), 1993. Disponível em <<http://www2.uol.com.br/antoniocicero/parangole.html>>. Acesso em 27.07.2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

DIAZ-BORDENAVE, Juan. *Communication for Agricultural Innovations in Latin America*. In E.M.Rogers (ed.) *Commnnication and Development: Critical Perspectives*, pp. 43–62. Beverly Hills, CA:Sage Publications.

COSTA, Cristina. **Educação, Imagem e Mídias**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

EAGLETON, Terry. *Awekening from modernity*. *Times literary*, 1987. HARVEY, David. **Condição pós- moderna: uma pesquisa sobre as origens na mudança cultural**. 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

ECO, Umberto. *Come si fa una tese di laurea*. Milano: Bompiani, 1977. (Ed. 2007)

FANTIN, Monica. RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.). **Cultura Digital e Escola: Pesquisa e Formação de Professores**. Campinas: Editora Papyrus, 2012.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Marcio Regis. **Formação Audiovisual Do Professor De História: o Vídeo Documentário e a Ong Encine**. Dissertação de Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2014. 180 f.

FERNANDES, Ivanete Ferreira. **Educação e Comunicação: Rádio Cultura, uma experiência no Assentamento Santana**. Monografia (Graduação em Pedagogia da Terra)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. 42 f.

FONTENELE, Francisca Claudia Fernandes. **Maturação**. In BORGES NETO (Org.) Sequência Fedathi: fundamentos. Curitiba: CRV, 2018.

_____. Et.al. A Sequência Fedathi no ensino de Matemática superior: caminhos percorridos e investigações futuras. **Anais**. Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016. Disponível em <http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/6666_3704_ID.pdf>, acesso em 27.07.2019.

FOUCAULT, Michael. *Power/ Knowledge*. Nova Iorque: Harvester Press, 1972.

(Organização de GORDON, C.) In: HARVEY, David. **Condição pós- moderna: uma pesquisa sobre as origens na mudança cultural**. 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras. **Cadernos de Pesquisa**, n. 16, p. 74-81, 1976.

_____. Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011; 2014.

_____. Faundez, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

FRÓES, Teresinha. Complexidade, Multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: **Reflexões em torno da abordagem Multirreferencial**. São Carlos: Editora da Ufscar, 1998.

_____. **Currículo, Trabalho e Construção do Conhecimento**. Salvador: Universidade Federal da Bahia. 1993.

GALL, Emanuel. **Práticas educomunicativas: miradas sobre lo inacabado**. 2005. Disponível em < <http://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducomunicacao/texto,2,46,279>>, acesso em 26 Jul 2019.

GARCIA, Guadalupe Valencia. *Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*. Barcelona: Anthropos Editorial Rubí, 2007.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In GASKELL, George. BAUER, Martin W. *Texto Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GIDDENS, Anthony. The consequences of modernity. Cambridge: Polity press, 1990. *In*: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós- modernidade**. 11^a. 12^a ed. Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2006. 2015.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 1, p. 1-48, 1971.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP : [s.n.], 2007.

_____. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Pedagogia da Virtualidade: redes, cultura digital e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

_____. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez, 2004,

GONNET, J. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Modernidade versus pós-modernidade**. *Arte em Revista*. São Paulo, Ano 5, n° 7, ago., 1983, p. 86-91.

HARVEY, David. **Condição pós- moderna: uma pesquisa sobre as origens na mudança cultural**. 17^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós- modernidade**. 11^a. 12^a ed. Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2006. 2015.

_____. *Cultural identity and diaspora*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **As bases funcionais da linguagem**. V. 1, São Paulo: Global, 1978, p. 125-161.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Ed. Labor do Brasil, 1976.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HUGON, Marie-Anne. SEIBEL, Claude. Recherches impliquées. Recherche action: le cas de l'éducation. Bruxelles: De Bœck Wesmael, 1988. In: BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber livro, 2004.

IEDEMA, Rick. *Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice*. **Visual communication**, v. 2, n. 1, p. 29-57, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA A ESTATÍSTICA. **Percentual de Penetração do Telefone Fixo e Celular em domicílios brasileiros**. Disponível em <<http://www.teleco.com.br/pnad.asp>>, acesso em 09.03.2015

JACQUINOT, G. (Org.). *Les jeunes et les médias: perspectives de La recherche dans le monde*. Paris: L'Harmattan, 2002.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KAPLÚN, Mario. *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

KLEIMAN, Angela. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo: Pontes

Editores, 2004.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge: London, 1996.

LAENG, M. **Vocabulário de Pedagogia**. Barcelona: Herder, 1971.

LAPASSADE, Georges. Da **multirreferencialidade como “bricolagem”**. In: BARBOSA, J.G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 24-41, 1998.

LAURITI, Nádia. **Comunicação e Educação: Território de Interdiscursividade**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/142.pdf>>, acesso em 27.07.2019.

LEMKE, Jay L. *Travels in Hypermodality. Visual Communication*, vol. 1, n.3 2002 p. 324-325.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 4a ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3ª ed. Campinas: Alínea, 2010

LIMA, Fernando Henrique de. **Um método de transcrições e análise de vídeos: a evolução de uma estratégia**. 2015. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/UM-M%3%89TODO-DE-TRANSCRI%3%87%C3%95ES-E-AN%3%81LISE-DE-V%3%8DDEOS-A-EVOLU%3%87%C3%83O-DE-UMA-ESTRAT%3%89GIA.pdf>> ,

acesso em 31.05.2017.

LITWIN, Edith. **Tecnologia Educacional:** política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LYOTARD, Jean- François. **A condição pós- moderna.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

LOIZOS, Peter. **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa.** In BAUER, Martin W. GASKELL, George. Texto Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LOURAU, René. Autorreferencialidade, monorreferencialidade, multirreferencialidade e implicação. In BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação.** São Carlos: Ufscar, 1998.

LÜDKE, Menga; MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; ROLDÃO, Maria do Céu. Síntese do II Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores. In: SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2., Curitiba, 2011. **Anais.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

MAFFESOLI, Michael. **O tempo das tribos.** O declínio do individualismo nas sociedades da massa. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

_____. **Notas sobre a pós-modernidade:** o lugar faz o elo. Rio de Janeiro: Atlântica.

MALOSSO FILHO, Marcolino. **A educação e a teoria da complexidade na formação de professores:** problemas e desafios. 2012. 132 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101557>>.

MARCELO, Carlos Garcia. **Formação de professores para uma mudança educativa.**

Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Desenvolvimento Profissional**: passado e futuro. *Sísifo – Revista das ciências da educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 2ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais - aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, Apr. 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652001000100009&lng=en&nrm=iso>. access on 30 May 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652001000100009>.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais**: Linguagens, ambientes e redes. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 85-94, Aug. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 31 May 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000200007>.

_____. Multirreferencialidade e educação. In BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Reflexões em torno da abordagem Multirreferencial**. São Carlos: Editora da Ufscar, 1998.

_____. A Formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial. **Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP. Volume 18, número 3, Setembro/ Dezembro de 2014. 467- 476.

MENEZES, Daniel Brandão. **Prova**. In BORGES NETO (Org.) Sequência Fedathi:

fundamentos. Curitiba: CRV, 2018.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: Pesquisa- ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

MORA, Jose Ferrater. **Diccionario de filosofia**. Buenos Aires: Sudamericana, 1971. 5 ed. Tomo 1.

MORAES, Mariza Silva. Tecnologias Digitais e Informática Educativa: ponderações históricas e teóricas. *In*: Revista **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, MS, Jan/Nov 2014 – nº 3, Vol. 2. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/download/3383/2108>>, acesso em 04/2019.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2003.

MORAIS, M. Estudo sobre como autores de artigos das Ciências da Comunicação verbalizam seus objetos de estudo em termos de palavras-chave. **Em Questão**, Brasil, v. 15, n. 2, 2010. Disponível em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/revistaemquestao/article/view/6974/6298>. Acessado em 31 mai. 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 23ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

_____, **Complexidade e ética da solidariedade**. *In* CASTRO, G. et al. Ensaios de Complexidade. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. **Ciência com consciência**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. LE MOIGNE, Jean- Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOSTAFA, Solange Puntel. **Citações epistemológicas no campo da Educomunicação**. Comunicação & Educação. (24) São Paulo, ECA/ USP, 2011.

NAISBITT, J. High tech, high touch: technology na our search of meaning. New York: Broadway books, 1999. *In* DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

NEDBAJLUK, Lidia. Formação por ciclos. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 28, p. 247-261, Dez. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Julho 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200016>.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.

PEREIRA, Maria Ivonete dos Santos. **Assentamento Santana: um olhar sobre o significado do Centro Rural de Inclusão Digital**. Monografia (Graduação em Pedagogia da Terra)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. 62 f.

PINHEIRO, Rose Mara. **Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/ USP na construção do campo**. Tese de doutorado- Departamento de Comunicação e Artes/ Escola de Comunicação e Artes. 224p. São Paulo: ECA/USP, 2013.

PINHO, Ruth Carvalho de Santana. THERRIEN, Jacques. **A racionalidade pedagógica subjacente:** o que está por trás dos discursos dos professores do curso de Ciências Contábeis? Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131666>>, acesso em 27.07.2019.

PLANAS, Núria. *Modelo de análisis de videos para el estudio de procesos de construcción de conocimiento matemático.* Educación Matemática, México, v. 18, n. 1, p. 37-72, abr.2006.

POWELL, Arthur.; FRANCISCO, John.; MAHER, Carolyn. **Uma abordagem à Análise de Dados de Vídeo para investigar o desenvolvimento de ideias e raciocínios matemáticos de estudantes.** Tradução de Antônio Olimpio Junior. Boletim de Educação Matemática-BOLEMA. Rio Claro, n. 21, 2004

RECUERO, Raquel da Cunha. **Teoria das redes e redes sociais na internet:** considerações sobre o Orkut, os Weblogs e os Fotologs.IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da XXVII INTERCOM. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Raquel_Recuero2/publication/242520436_TEORIA_DAS_REDES_E_REDES_SOCIAIS_NA_INTERNET_Consideracoes_sobre_o_Orkut_os_Weblogs_e_os_Fotologs_1/links/00b4952def82b4f1cb000000.pdf>, acesso em 20.fevereiro.2017.

ROBINS, Kevin. Tradition and translation: nacional culture in its global context. Londres: Routledge, 1991. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós- modernidade.** 11ª. 12ª ed. Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2006. 2015.

ROCHA, Elizabeth Matos.*et al* **Uso da Informática nas aulas de Matemática:** obstáculo que precisa ser superado pelo professor, o aluno e a escola. Rio Grande do Norte: Anais da XXVII SBC, 2007.

RODRIGUES, Nadir Pereira. **Educomunicação na pedagogia.** Dissertação de Mestrado em

EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Formação docente**, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009.

_____. A formação de professores como objeto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed editora, 1999.

SANTANA, Ana Carmen de Souza. **Cultura Digital e educação: o caso d@s educador@s do campo no Centro Rural de Inclusão Digital (CRID) Santana**. 82 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2008.

_____. RABELO, Jeriane da Silva. BORGES NETO, Herminio. **Inclusão Digital e Formação de Professores: uma abordagem transdisciplinar nos Centros Rurais de Inclusão Digital- CRID**. Anais da Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária. 2016. Disponível em <http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-21601-31032016-222018.pdf>, acesso em 31.05.2017.

_____. **Mão no bolso: postura, metodologia ou pedagogia?** In BORGES NETO (Org.) Sequência Fedathi: fundamentos. Curitiba: CRV, 2018.

_____. ROCHA, Mirley Nádila Pimentel. FRANÇA, Roberta Cavalcante de. NEPOMUCENO, Lara Saldanha Meneses. Formação em serviço nos Centros Rurais de Inclusão Digital: reflexões sobre/ a partir da Sequência Fedathi. **Anais do V Seminário Web Currículo: educação e cultura digital**. São Paulo: PUC- SP, 2017.

_____. BORGES NETO, Hermínio. Formação em Contexto Educomunicativo: reflexões sobre uma Pesquisa-Ação nos Centros Rurais de Inclusão Digital. **Anais do V Seminário Web Currículo: educação e cultura digital**. São Paulo: PUC- SP, 2017.

SANTOS, Akiko. **Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo**. *In*: Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinar. LIBÂNEO, José Carlos. SANTOS, Akiko. Campinas: Alínea, 2010.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____. Sala de Aula Interativa a Educação Presencial e à Distância em Sintonia com a Era Digital e com a Cidadania. **Anais**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação e XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação. Campo Grande /MS – setembro, 2001. Disponível em <
<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/80725539872289892038323523789435604834.pdf>
>, acesso em 27.07.2019.

SIQUEIRA, Juliana Maria de. **Quem Educará os Educadores?** A Educomunicação e a Formação de Docentes Em Serviço. Dissertação de Mestrado em CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO/ Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Caminhos da Educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos**. *In* APARICI, Roberto. Educomunicação: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. *In*: CITELLI, Adilson Odair. COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de**

conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas)**. Comunicação & educação. Ano XIX, número 2, jul/dez 2014.

SOMMERMAN, Américo. **Pedagogia e transdisciplinaridade**. Julho de 2003. Disponível em: < <http://cettrans.com.br/assets/textos/pedagogia-e-transdisciplinaridade.pdf>>, acesso em 27.07.2019.

SOUSA, Francisco Edison. et al. (Org.). **Sequência Fedathi: uma proposta pedagógica para o ensino de Ciências e Matemática**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

SOUZA, Maria José Araújo. Aplicações da Sequência Fedathi no ensino e aprendizagem da Geometria mediada por tecnologias digitais. 2010. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

TEIXEIRA, Artemise Lima. Centros rurais de inclusão sócio-digital: uma (re) sistematização. 2010. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

TERRIEN, Jacques. Os Saberes da Racionalidade Pedagógica na Sociedade Contemporânea. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, Antonia Lis de Maria Martins. **Sobre tecnologias, educação, formação e etnografia: a experiência do Laboratório de Pesquisa Multimeios da Faculdade de Educação (UFC)**. Tese de doutorado-UFC, Fortaleza, 2014.

_____. *Et al.* As contribuições da inclusão digital para a educação a distância no

contexto da FACED/UFC. **Anais**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. 2018. Disponível em <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/624/152/>, acesso em 27.07.2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. 20ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2011.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 2002.

VATTIMO, G. O fim da modernidade: nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

VIANNA, Claudemir Edson. A Educomunicação possível: teorias da Educomunicação revisitadas por meio de sua práxis. In: VIANNA, Claudemir Edson. SOARES, Ismar de Oliveira. XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017.

WARSHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora SENAC/SP, 2006. Tradução de Carlos Szlak.

WILHELM, Anthony G. **A democracia dividida**: a Internet e a participação política nos Estados Unidos. In: EISENBERG, José; CEPIK, Marco (Org.). Internet e política : teoria e prática da democracia eletrônica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

WHITAKER, Francisco. **Rede**: uma estrutura alternativa de organização. CEDAC/ Ano 2/ no 3, 1993.

YOUNG, Regina Santos. **Inserção das interfaces digitais interativas (IDI) no ensino presencial superior**: práticas educativas e formação docente no curso de pedagogia da UERN. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Ana Carmen de Souza Santana como participante de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Qual a contribuição da práxis fedathiana na formação em contexto educacional do CRID? Esta é a pergunta central da pesquisa e tem como Objetivo geral propor ciclos formativos em Educação, baseados na práxis fedathiana. Em seus objetivos específicos espera: conhecer práticas e reflexões dos sujeitos pedagógicos do CRID; identificar a abordagem curricular, pedagógica, didática e metodológica no contexto educacional do CRID a luz da práxis fedathiana; além de caracterizar as concepções subjacentes à práxis fedathiana dos sujeitos do CRID.

Os procedimentos metodológicos utilizam: análise documental; análise das produções (blog, áudio, fotografias e vídeo) nos ciclos formativos; análise dos artigos e resumos produzidos no bojo do projeto; questionário; além de entrevistas individuais e grupais.

Como etapas da pesquisa são realizadas entrevistas e questionários com participantes do projeto Centros Rurais de Inclusão Digital- CRID, visando coletar dados mediante lembranças, sentimentos, pensamentos, opiniões e inferências dos mesmos. Entendo que na aplicação destes instrumentos pode ocorrer algum desconforto de ordem emocional.

Acredito que esse estudo possua finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Entendo que algum risco pode ocorrer em detrimento do estigma ou complicação advinda da participação.

Foi esclarecido que minha participação consistirá em responder a um questionário e conceder entrevista que será gravada e transcrita. A qualquer momento, enquanto participante, posso recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderei retirar o consentimento, sem que isso traga qualquer prejuízo e que não receberei nenhum pagamento por esta participação. A pesquisadora garante que as informações obtidas mediante sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Os benefícios de sua participação nesta pesquisa contribuem com o desenvolvimento científico em podem ajudar a validar um modelo de Educação com generabilidade e flexibilidade de implantação.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Ana Carmen de Souza Santana

Instituição: Laboratório de Pesquisas Multimeios- UFC

Endereço: Rua Waldery Uchôa, n. 01. Benfica. Fortaleza- Ceará.

Telefones para contato: 85 xxxxxxxxx

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

	Assinatura	Data
xxxxxxx		
Participante		
Ana Carmen de Souza Santana		
Pesquisadora e aplicadora do TCLE		

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Pesquisa “UMA PROPOSTA DE CICLOS FORMATIVOS EM
EDUCOMUNICAÇÃO BASEADOS NA PRÁXIS FEDATHIANA: O CASE DO CRID”

Pesquisadora: Ana Carmen de Souza Santana

Orientador: Hermínio Borges Neto

Função no CRID:		
Período de participação no CRID:		
Iniciais do seu nome:	Sexo:	Idade:
Curso e períodos cursados durante o CRID:		
Contribuições do CRID para sua formação		
Sua (as) contribuição (ões) no CRID:		