

Parte 1 - Construção epistemológica na interface Comunicação e Educação

A mediação educacional e o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão: da monocultura universitária à cultura plural

Rosane Rosa

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ROSA, R. A mediação educacional e o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão: da monocultura universitária à cultura plural. In: NAGAMINI, E., org. *Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 71-90. Comunicação e educação series, vol. 1. ISBN 978-85-7455-439-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

A mediação educomunicativa e o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão: da monocultura universitária à cultura plural¹

Rosane Rosa²

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Concebemos aqui a universidade como um espaço de formação profissional, humanístico e intelectual do pensamento crítico, político e autônomo que enfrenta desafios e crises, principalmente no que se refere ao seu papel social, ao tipo de conhecimento produzido e ao perfil do profissional formado.

Souza Santos (2004) propõe que a Universidade reconquiste sua legitimidade, recuperando e ou reforçando sua responsabilidade social. Para tanto, precisa re/aprender a dialogar com os múltiplos saberes que integram a sociedade. Esse processo demanda maior atenção à extensão, à pesquisa-ação, à atuação em rede, a metodologias dialógicas, a procedimentos participativos de avaliação e a rever os mecanismos de democratização das ações e relações internas e externas. Dessa forma, poderá ocorrer, gradativamente, uma travessia do “conhecimento universitário para o conhecimento pluri-versitário” (SOUZA SANTOS, 2004, p. 29). Trata-se de um conhecimento contextualizado, cuja produção se pauta na aplicação que é dado ao mesmo, ou seja, tem como princípio norteador a relevância social. Isso porque nem sempre a relevância acadêmica tem sido sinônimo de relevância social.

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação, Congresso INTERCOM, Rio de Janeiro, 2015. Texto atualizado para esta publicação.

2 Doutora em Ciências da Informação e da Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Jornalista e Relações Públicas pela UNISINOS. Professora do Departamento de Ciências da Comunicação, do Programa de Pós-graduação em Comunicação e do Programa Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). *E-mail*: rosanerosar@gmail.com.

Diante desse cenário, objetivamos refletir, sem a pretensão de esgotar o estudo, sobre a contribuição da mediação educacional na efetivação do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão voltado à re/invenção de uma universidade mais democrática, emancipatória e com uma cultura plural. Um ambiente propício a trans/formação de sujeitos sensíveis às demandas socioculturais.

Para tanto, optamos pela pesquisa bibliográfica e pelo estudo de caso. As noções de Souza Santos (2004) sobre uma reforma democrática e emancipatória da Universidade; o conceito de cultura plural de Certeau (2008); os princípios educacionais de Freire (1999, 2000); Kaplún (1999); I. Soares (2010, 2011); Citelli (2011); D. Soares (2009); e as sociologias das ausências e as ecologias de saberes de Souza Santos (2007) fundamentam essa proposta inventiva e interventiva que segue uma perspectiva “marginal”.

O capítulo está estruturado em três partes: iniciamos com a objetivação do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão na disciplina de Comunicação e Cidadania da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); na sequência, fazemos uma breve revisão conceitual sobre o campo da educação e concluímos com a sociologia das ausências e as ecologias de saberes de Souza Santos, em diálogo com os relatos e significações de acadêmicos que integraram a proposta educacional sinalizando travessias plurais.

Objetivação e significação do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão na Comunicação da UFSM

Socializamos aqui nossa experiência democrática na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde exercitamos o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão no Departamento de Ciências da Comunicação. Ali coordenamos o Núcleo de Comunicação, Educação Intercultural e Cidadania, ministramos as disciplinas de Comunicação e Cidadania e Projeto Experimental de Produção Editorial para Educação (da graduação) e Mídia e Pluralismo (do Programa de Pós-Graduação em Comunicação – POSCOM), Políticas Públicas e Tecnologias Educacionais em Rede (do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede – PPGTER). Apesar da riqueza vivenciada nessas disciplinas, optamos aqui, por questão de

tempo/espço, por refletir a respeito da experiência singular da disciplina de Comunicação e Cidadania (2015.1) para os acadêmicos dos Cursos de Comunicação com habilitação em Publicidade e Propaganda e Produção Editorial da UFSM. Uma mestranda e um doutorando em docência orientada também atuaram na disciplina.³ A disciplina é de natureza teórico-prática. No bloco teórico (60h), abordamos a origem e o desenvolvimento dos direitos humanos e de cidadania, direito a informação e a comunicação, a diversidade de formas de mobilização e participação da sociedade civil organizada, movimentos sociais voltados à democratização da comunicação, comunicação pública, comunicação comunitária, educomunicação e representações midiáticas das minorias. As leituras que fundamentam a abordagem dessas temáticas são inter/transdisciplinares, ou seja: da área da comunicação, da sociologia política, da antropologia e da educação intercultural. As opções metodológicas incluem aula expositiva dialogada, seminários, estudo de casos e mesa redonda com a participação de representantes de movimentos sociais.

Já no bloco prático (30h), há o planejamento, execução, avaliação e socialização de um projeto de intervenção voltado a uma temática social e a uma comunidade escolhidas pelas próprias equipes (Escolas Públicas, ONGs, Movimentos Sociais). A partir do conhecimento traduzido e debatido em aula, os acadêmicos tiveram a oportunidade de fazer a própria reconstrução mental e prática. As temáticas que despertaram maior interesse às equipes foram a educomunicação ambiental e de gênero. Para dar conta do desafio da indissociabilidade, demandou uma combinação metodológica e dialógica coerente com a epistemologia da educomunicação. Iniciamos com a pesquisa participante por se caracterizar em um processo de interlocução colaborativa que integra teoria e prática, demanda a inserção no ambiente pesquisado, participação dos sujeitos pesquisados, intervenção na realidade, protagonismo e autonomia, princípios éticos e cívicos e a socialização dos resultados (KEMIS; McTAGGART, 1988). Adotamos também a aprendizagem baseada em problemas, o estudo de caso e a produção colaborativa. No final do semestre, as equipes apresentaram os resultados à turma com um relatório no qual consta o projeto, a fundamentação teórica, detalhamento e documentação do processo, as produções, avaliações, significações e autoavaliações. Para esse momento, as equipes foram estimuladas a convidar

³ Cursos de Publicidade e Propaganda e Produção Editorial.
Ver mais em: <http://w3.ufsm.br/educomufsm/>

representantes da comunidade onde o projeto foi desenvolvido para assistir a apresentação. Posteriormente, muitos desses relatórios evoluíram para relatos de experiência ou artigos e foram apresentados em eventos científicos como o Educom Sul e o Educom Brasileiro. ⁴A postura adotada pelos professores-mediadores do processo de ensino-aprendizagem foi fundamentada na dialogicidade, no despertar da criticidade, da politicidade e da emancipação dos sujeitos envolvidos. Segundo Freire (2000, p. 81), cabe ao educador “problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza”. Isso foi ocorrendo de forma gradativa ao longo do semestre, possibilitando a compreensão contextual das questões abordadas e das ações desenvolvidas.

Tanto na parte teórica quanto na parte prática, houve o exercício contínuo e dialético de estreitar a relação entre teoria e prática, razão e afeto, universidade e comunidade, conhecimento científico e saberes populares. Significa o esforço de renovar o processo de ensino-aprendizagem através de uma práxis de natureza política, pedagógica e comunicativa para possibilitar a insurgência de outras racionalidades e subjetividades. Portanto, a proposta da disciplina é contemporizar o direito humano e de cidadania a uma comunicação educativa, crítica e política, com potencial para promover maior igualdade entre as diferenças e mudar o paradigma da comunicação contemporânea por meio da experiência democrática e comunitária de outras formas de pensar e fazer comunicação.

No que se refere à justificativa para o uso do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, apoiamos-nos no estudo de Moita e Andrade (2009), que recupera o pensamento de autores (SOUZA SANTOS, 2004; ESCOBAR, 2004; MIGNOLO, 2004; MORA-OSEJO; BORDA, 2004; MENESES, 2004; VISVANATHAN, 2004) que denunciam a pretensa superioridade colonial do conhecimento científico e identificam esse fenômeno como um tipo de “injustiça cognitiva” em caráter global que continua a colonizar no nível epistemológico as culturas e os saberes dos países periféricos.

Pensamos que o caminho para minimizar ou resolver essa “injustiça cognitiva” passa pela adoção do princípio da indissociabilidade no currículo do ensino superior. As três atividades (ensino-pesquisa-extensão) com as suas características singulares podem contribuir para re/inventar as relações entre universidade e sociedade, expandindo e democratizando o espaço para além dos sujeitos matriculados. Além disso, pode possibilitar a passagem da

4 11 equipes, uma média de cinco integrantes cada.

construção de um conhecimento universitário para “pluriversitário” que, segundo Souza Santos (2004, p. 31), só é possível com “a inserção da universidade na sociedade e a inserção desta na universidade”.

No contexto brasileiro, o princípio da indissociabilidade está contemplado na Constituição de 1988, artigo 207: “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Porém, na prática, é comum nas Universidades Públicas a interação entre ensino e pesquisa, ficando de lado a intervenção social por meio da extensão. Essa exigência constitucional é retomada pela Política Nacional de Extensão e o Plano Nacional de Educação (2011-2020). Ambos preveem que o currículo dos cursos de graduação deve reservar uma cota mínima (10%) do total de créditos exigidos para a atuação dos acadêmicos em atividades de extensão. Trata-se de uma extensão capaz de articular o ensino e a pesquisa de forma crítica, política e cidadã, sem abrir mão da qualidade técnica e do rigor epistemológico, ou seja, a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2010).

Essa exigência e definição remetem a uma concepção orgânica de universidade vinculada à concretude das demandas socioculturais. Trata-se de uma práxis trans/formadora, democrática e exigente, que demanda re/inventar e descolonizar a relação com a sociedade, como salienta Silveira (2009, p.4):

para se alcançar o campo de ação concreta da renovação da história, é necessário que o intelectual saia do confinamento institucional e profissional; afinal para que servem a universidade e as ciências sociais se não estiverem à serviço dos homens comuns na crítica e na reconstrução da sociedade?

Essa inclusão da exigência mínima de atividades de extensão, que deverá ocorrer até 2020, demandará revisão curricular, revisão conceitual e metodológica de ensino e de pesquisa, bem como nas resoluções que tratam dos concursos e progressão na carreira. Assim, pode possibilitar benefícios múltiplos como: a atualização dos conteúdos em diálogo com a realidade social, perfil dos docentes e discentes comprometidos com transformações sociopolíticas e culturais, pesquisas com relevância social e socialização das mesmas, bem como o fortalecimento da sociedade civil organizada para fazer frente à fragilidade contemporânea da democracia representativa.

As experiências brasileiras conhecidas e consolidadas da inclusão da extensão no currículo de todos os cursos de graduação ocorre, desde 2013, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade Federal de São Carlos – São Paulo. Entre os benefícios dessa inclusão recente, as Universidades já destacam o perfil dos egressos, socialmente mais comprometidos, e a redução de evasão, uma vez que o acadêmico é envolvido, desde o início do curso, em atividades que o aproximam da realidade. Muitas outras Instituições Públicas e Privadas são referências, porém, nessas, a inclusão da extensão se dá em cursos isolados.

Para facilitar a efetivação do desconfinamento e descolonização universitária e objetivação do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, optamos pela mediação educocomunicativa que facilita e potencializa o diálogo entre teoria e prática, conhecimento científico e conhecimento popular de forma inter/transdisciplinar, inter/transcultural e midiaticizada.

Mediação Educomunicativa

Para a efetivação do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão sob a mediação educocomunicativa que viabiliza a “educação como prática de liberdade”, como pretendia Freire (1999), temos como principais interlocutores desse processo a Universidade, os professores, os acadêmicos e a comunidade, cuja relação demanda uma mediação crítica, política e dialética, diferente da educação tradicional e colonial e da alienante e unilateral comunicação hegemônica. Esse cenário relacional reafirma a opinião de Freire (1999, p. 69-70), quando declara que “a educação é comunicação, é diálogo [...] um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Já, na visão de Kaplún (1999), essa mediação dialógica de uma comunicação educativa tem potencial para transformar e promover o sujeito social e politicamente, ou seja, emancipá-lo.

Assim, a partir de Freire e Kaplún e dos principais autores da educocomunicação, como Soares (2011) e Citelli (2011), temos que a educocomunicação é um campo interdisciplinar que carrega no seu cerne a ação interventiva na realidade cotidiana de ambientes formais, não formais e informais de aprendizagem. Para tanto, apropria-se de uma gestão horizontal e colaborativa, respeitando e potencializando as singularidades e as pluralidades dos participantes do processo comunicativo e educativo, desencadeando uma trans/formação gradativa nos sujeitos através do direito à livre expressão e a comunicação. Esse processo dialógico e emancipatório ocorre porque a educocomunicação proporciona abertura

de espaços para inclusão equitativa da diversidade de indivíduos que têm, muitas vezes, suas subjetividades adormecidas e seus saberes ignorados pela educação e pela comunicação tradicional e colonial. Essa forma relacional, fluida e democrática de educar comunicando e de comunicar educando proporciona a insurgência de sujeitos críticos e políticos que desejam intervir na realidade ao invés de sofrer intervenção da mesma, que já se apresenta editada pelas convenções sociais e pela mídia hegemônica e colonialista.

Portanto, essa metamorfose emancipatória ocorre porque, nos processos educomunicativos, há liberdade e espaço para proposições e suposições, consensos e dissensos, que, na opinião de Soares (2009), impulsionam o repensar de atitudes e de discursos e a re/significação de valores e subjetividades que resultam em autonomia no pensar, no interagir e no intervir. Essas condições e experiências possibilitam o desenvolvimento da individualidade e o reconhecimento da alteridade. É nesse exercício relacional que, segundo Canclini (2009, p. 42), “aprendemos a ser interculturais” e, segundo Larrosa (2011), vivenciamos a “experiência da alteridade”.

A partir desse reconhecimento de si e da alteridade, temos um ambiente propício a aprendizagem inter/transcultural que remete ao saber da “compreensão humana”, tido por Morin (2000) como indispensável para a educação contemporânea. Essa “compreensão humana” que não se confunde com tolerância, encontra, nos processos educomunicativos e ecossistemas comunicativos, um ambiente propício a seu afloramento. Até porque, para Morin (2000), a compreensão constitui-se em meio e fim da comunicação humana. Assim, pensamos que a compreensão humana — que é também política — é que agencia a tessitura dialógica de sujeitos, comunidades, ideias e significados que emergem em todo o processo educomunicativo. Trata-se de uma compreensão humana e política objetiva voltada a re/conhecer, problematizar e interligar o singular e o plural, o científico e o popular, a universidade e a comunidade, o local e o global.

Nessa perspectiva, a educomunicação pode dar conta de uma mediação compreensiva, inovadora e democrática de integração entre ensino-pesquisa-extensão, mas também de trans/formação política e cidadã, principalmente pela sua natureza dialógica e plural, pois se trata de um espaço de interação, de negociação e de entendimento discursivo, ou seja: “um campo de ação política, entendida como o lugar de encontro e debate da diversidade de posturas, das diferenças e semelhanças, das aproximações e distanciamentos”, como salienta Donizete Soares (2009, p. 4). Assim, como espaço democrático para o diálogo intercultural e para “experiência da alteridade” pode desencadear mutações plurais, como veremos a seguir.cultura

Das monoculturas às ecologias

A mediação educacional voltada a objetivar o princípio de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão pode contribuir para a travessia de uma cultura universitária – no singular – para uma cultura pluriverstária – no plural. Para refletirmos sobre essa possibilidade, recorreremos aos conceitos de sociologia das ausências e das ecologias de Souza Santos (2007).

A “sociologia das ausências” remete a formas de descartar e produzir invisibilidade a alternativas e saberes deslegitimados pela sociedade hegemônica. A produção de ausências, segundo o autor, dá-se por meio de cinco monoculturas: monocultura do saber e do rigor; monocultura do tempo linear; monocultura da naturalização das diferenças; monocultura da escala dominante; e monocultura do produtivismo capitalista. Como alternativa a essas monoculturas, Souza Santos (2007) propõe substituí-las por ecologias: dos saberes, das temporalidades, do reconhecimento, da “transescala” e das produtividades. Essas ecologias são constituídas a partir de novas racionalidades insurgentes que visam transgredir e resistir a uma “razão indolente e preguiçosa”, predominante em muitas Universidades e Escolas.

No final da descrição de cada monocultura e ecologia, trataremos significações dos acadêmicos da disciplina em estudo que sinalizam a ocorrência de intervenções e travessias.

A primeira monocultura a ser quebrada é a do “saber e do rigor” que concebe como único saber credível o científico, ignorando os alternativos e produzindo o que o autor identifica como “epistemicídio”, ou seja, a morte dos outros conhecimentos, e assim “reduz realidade porque ‘descredibiliza’ não somente os conhecimentos alternativos, mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos” (SOUZA SANTOS, 2007, p. 29). O revés a essa monocultura é uma “ecologia de saberes”, que pressupõe compreender a ciência em diálogo e como parte de um ecossistema mais amplo de conhecimentos, isso porque “o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real” (SOUZA SANTOS, 2007, p. 33). No processo vivenciado na disciplina de Comunicação e Cidadania, procuramos valorizar os saberes que emergiram dos acadêmicos, da comunidade, dos representantes de movimentos sociais e da própria travessia, mesmo que por vezes tais saberes se apresentavam difusos e fragmentados, carecendo de uma mediação para sistematizar e contextualizar.

As narrativas a seguir sinalizam a travessia dos acadêmicos da monocultura do saber e do rigor para ecologia dos saberes:

Durante as aulas fui sentindo uma mudança em mim, principalmente no momento em que começamos a executar o projeto sobre sustentabilidade com a troca e compartilhamento de saberes com as crianças da Escola. Sinto que vou levar esse conhecimento para fora da Universidade. Aprendemos diferentes e importantes conceitos e os analisamos em exemplos práticos e o que mais me “marcou” foi o de “minorias”, como é “fácil” de entender na teoria, mas como é complexo compreender na prática social em meio a múltiplas carências (S.T.).

Sinto que, por vezes, nos iludimos por viver em um ambiente acadêmico. Tudo em ordem e perfeito, mas vejo que não passa de mentira, sim, mentira. Essa disciplina me fez ver que há mais coisas fora daqui, que não é porque tudo parece estar de acordo com os conceitos estudados que de fato está tudo bem. O mundo não é só aqui nessa bolha chamada UFSM. Não precisamos ir longe para vermos discriminações, preconceitos e problemas sociais diversos que nos circundam. Um exemplo é a escola onde nossa equipe desenvolveu o projeto, crianças em estado de vulnerabilidade social, e confesso que, neste período, mais aprendi com elas do que ensinei. Aprendi que o mundo está cheio de crianças iguais a elas e que eu, como ser humano, não posso ser hipócrita de voltar para sala de aula e fingir que o problema foi resolvido. Aprendi a ir além, pois, de teorias, este mundo está cheio, e não resolvem problemas sociais, precisa também da prática (M. F.).

Além de proporcionar leituras e debates relevantes sobre a sociedade e o viés cidadão da nossa profissão, a disciplina possibilitou compreender o mundo e as relações sociais e culturais de forma mais crítica e política que em outros ambientes de convívio social. No espaço da sala de aula, foi possível indagar e debater com liberdade e igualdade as temáticas sociais trazidas. Porém, mais relevante é o modo como o conhecimento aprendido em sala de aula é compartilhado e transformado em projetos que promovem a cidadania. Acredito que o conhecimento só é válido se for compartilhado em instâncias comunitárias (D.T.G.).

A disciplina trouxe temáticas sociais atuais, como a luta das minorias pelos seus direitos e a cidadania planetária. Minha equipe optou trabalhar a temática ambiental em uma Escola Municipal. Essa aproximação entre estudantes universitários e estudantes de Escolas Públicas fortalecem o papel cidadão tão pouco exercido pelo aluno do ensino superior, a começar pela inserção curricular. Aposto muito nesse projeto como forma de retorno que devemos dar à sociedade, por estudarmos em uma Universidade Pública (G.B.).

A aprendizagem da disciplina me tornou mais completo como profissional, pois nos colocou em contato direto com a sociedade, e o

entendimento dessa sociedade parte de ter um olhar crítico e político sobre a realidade. Na área pessoal, a oportunidade de realizar o projeto prático significa um marco, pois nunca tive um contato tão estreito com crianças em situação de vulnerabilidade social e isto foi determinante para ampliar minha reflexão sobre questões sociais (L. M.).

O segundo rompimento sugerido por Souza Santos (2007) é o da “monocultura do tempo linear”, que impõe, globalmente, o tempo do capitalismo e da cultura ocidental. Para contrapor essa monocultura, ele sugere a “ecologia das temporalidades”, que implica compreender que muitas culturas (indígena, agricultor...) têm diferentes tempos. No caso em estudo, podemos citar dois exemplos nos quais essa ecologia se fez presente: 1. um dos grupos, que optou por trabalhar com uma comunidade LGBT, teve que se adaptar a outra realidade considerada residual. A equipe propôs trabalhar no turno da manhã, mas a comunidade tinha disponibilidade apenas no horário vespertino, ou seja, fora do horário da aula, uma vez que, como profissionais do sexo, as travestis trabalham à noite e, por isso, durante o dia, necessitam descansar e dar conta de afazeres pessoais; 2. como os acadêmicos construíram vínculos com as comunidades através dos encontros semanais, frequentemente elas entravam em contato com as respectivas equipes, através das redes sociais, em dias e horários extra-aula para consultar ou relatar algo sobre o andamento dos projetos. Assim, os acadêmicos assumiram a responsabilidade de dar conta desses outros tempos; 3. c

Como terceira monocultura, temos a “naturalização das diferenças”, que ignora as relações hierárquicas de poder e os interesses obscuros e hegemônicos que mantêm as minorias em condição de inferioridade através de representações discriminatórias e estereotipadas. Para desconstruir essa naturalização, Souza Santos (2007, p. 35) propõe a “ecologia do reconhecimento”, que demanda “descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é. Somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas”. Nossa vivência da “ecologia do reconhecimento” se deu no exercício de desconstrução de estereótipos e preconceitos calcados em relações coloniais e no exercício de re/construção de uma relação dialógica com o outro – diferente.

A seguir, narrativas de acadêmicos que sinalizam a travessia da monocultura “naturalização das diferenças” para a “ecologia do reconhecimento”:

Durante a primeira aula, uma simples observação feita pela professora me fez pensar sobre o papel que desempenho. Ela enfatizou que estamos em um curso de comunicação SOCIAL. Tive a oportunidade de

ir a campo democratizar a comunicação com grupos marginalizados, transexuais, de um alojamento na cidade de Santa Maria que oferece moradia a essas pessoas. Considero este trabalho como um dos mais importantes que fiz durante a graduação. A oportunidade de trabalhar com pessoas que não fazem parte do meu cotidiano e que vivem à margem da sociedade me fizeram perceber o quão pouco sei sobre as diferentes esferas da sociedade e a cidade onde vivo. No entanto, pude aprender, na prática, no exercício da humildade e da persistência, a quebrar alguns estereótipos. Percebi a importância de uma comunicação horizontalizada e participativa na sala de aula e na relação com a comunidade para o exercício da expressão, manifestação e construção de uma cidadania e democracia participativa (R. A.).

Provocou-me muitos questionamentos e trouxe novos olhares sobre a representação da mídia e sobre questões sociais que passavam despercebidas, como a intolerância com as diferenças. Aprendi importantes conceitos, como o de cidadania planetária, que me faz pensar na necessidade de sermos solidários no acolhimento de estrangeiros, como está ocorrendo, no Brasil, a chegada de haitianos e senegaleses. Como profissional, a disciplina apurou meu olhar crítico sobre as questões políticas e sociais, por exemplo, para as discriminações, às vezes explícitas, que ocorrem em campanhas publicitárias. Além disso, proporcionou o conhecimento e contato com outras realidades que passa a fazer parte de uma pessoa mais atenta as questões referentes aos direitos humanos e de cidadania (R.P.).

Entre os conhecimentos que adquiri, o mais importante e que vou levar para a vida é que a comunicação é um direito de todas as pessoas e, como nem todos conseguem exercer, cabe a nós profissionais lutar para democratizar nossa área. As aulas me proporcionaram reflexões importantes acerca da responsabilidade social dos comunicadores, como, por exemplo, o cuidado e o dever de garantir a ausência de preconceitos e discriminações nas produções. Me proporcionou também conhecer novas formas de fazer comunicação e despertou-me para uma visão mais crítica do mundo, acrescentando na minha formação como profissional e como cidadão (A. S.).

Aprendi a olhar os movimentos sociais com respeito ao invés de tolerância. Percebi a importância que os projetos sociais têm para garantir maior igualdade de oportunidades e também como é marcante a experiência de participar de um projeto e constatar o poder da comunicação na transformação da vida das pessoas (C. P.).

O ponto que achei mais importante da disciplina foi o projeto prático onde vivenciamos os conceitos estudados sobre cidadania, no caso de nossa equipe, em um alojamento para o público LGBT. Pude perceber o quanto criamos e alimentamos estereótipos e preconceitos por

falta de conhecimento das pessoas que são diferentes. E com o projeto tivemos que desconstruir essas imagens negativas e os conceitos trabalhados em aula foram de grande ajuda. Em relação a L., como pessoa, humana, muitos conceitos e debates que tivemos contribuíram para rever meu papel como comunicadora cidadã (L.F.).

Outra monocultura identificada por Souza Santos (2007) é a da “escala dominante”, que se dá por meio do universalismo e globalização. O foco na comunicação hegemônica e colonialista que ainda é forte nos cursos de comunicação pode representar essa monocultura a partir do momento que exclui ou reduz, assimetricamente, metodologias e espaços para a inclusão de outras formas de ser comunicador e produzir comunicação, direcionando o sujeito em formação à submissão do mercado. Para contrapor, o autor sugere a “ecologia das produtividades” que visa à valorização de sistemas alternativos de produção, explorando diferentes linguagens, metodologias, temáticas, públicos, espaços e tempos.

A seguir, narrativas de acadêmicos que sinalizam a travessia da “monocultura da escala dominante” para “ecologia das produtividades”:

Trouxe-me conhecimentos não só profissionais, mas também sociais. Ajudou-me a descobrir campos alternativos de atuação como a educação que podemos atuar de forma contra-hegemônica. Foi interessante a oportunidade de planejar, executar e avaliar um projeto social onde conseguimos por em prática os conceitos trabalhados em aula (J.C.).

Parece que foi ontem que esse acadêmico ingressou na Faculdade – curso de Publicidade e Propaganda – desejando aprender a fazer campanhas que proporcionassem alto retorno financeiro, como toda pessoa (penso eu) que escolhe esse curso vem com um pensamento: vou criar campanhas geniais com táticas de humor e emoção que vão persuadir o povo a comprar, no decorrer de disciplinas como essa, Comunicação e Cultura, fui ganhando um aprendizado para a vida em sociedade. Hoje, com certeza, desejo fazer campanhas que proporcionam consciência social. Os textos, debates e o projeto prático me ajudaram a enxergar o quanto o mundo é complexo e desigual, mas veio convergir com um pensamento que sempre carregou comigo: o que diferencia o ser humano é apenas o caráter e não o gênero, a classe, a cor ou religião (M.A.).

Devolver à sociedade. Esse é um conceito que eu já havia escutado, mas que só agora compreendo plenamente. Compreendi o que é de fato ser cidadão e participar da sociedade. Sou fotógrafo e posso dizer que conhecer histórias de outros profissionais que dedicam suas vidas a

uma causa social ressoaram dentro de mim por meio do nosso projeto social. Ver o interesse dos adolescentes aprendendo algo que, provavelmente, não teriam oportunidade sem a minha contribuição é, ao mesmo tempo, satisfatório e triste, pois denunciam as desigualdades sociais no acesso às oportunidades. A Faculdade serve para isso: fazer o acadêmico enxergar o mundo por uma pluralidade de ângulos. Esta disciplina está me satisfazendo nisso, pois estou sendo desafiado em um nível muito pessoal, mesmo em uma turma de 60 alunos. Gostaria de mais oportunidades como essa (V.S.).

Proporcionou-me conhecer mais sobre a relação entre comunicação e cidadania e me despertou um maior desejo de participação social. Perceber que existem soluções e novas propostas para antigos problemas como a educação (educomunicação) me motivaram e instigaram a refletir sobre meu papel como comunicadora social. O projeto prático permitiu trabalhar a educomunicação com o público infantil sobre a temática de gênero que tem grande importância social para redução de preconceitos (G.R.).

Questionar a nossa própria área, conceber a comunicação, não só como consumo, mas como um direito e tomar consciência de nossa responsabilidade frente à sociedade foram as questões que julguei mais importantes. As temáticas trabalhadas na disciplina me despertaram para desmistificar a ideia de que a Publicidade é única e exclusivamente mercadológica e capitalista. Quero ser, antes de tudo, uma comunicadora social (T. E.).

Trouxe à tona temas importantes para rever o meu papel de comunicador e de cidadão. Destaco como aprendizagem maior a implantação do projeto que realizamos na Escola Municipal Duque de Caxias, voltado à educomunicação ambiental, onde tivemos que utilizar a sensibilidade para incluir a diversidade de crianças, inclusive uma com autismo (T.R.).

Como profissional, levo a abertura e a crítica ao campo publicitário, o leque de atuação, podendo me distanciar das agências tradicionais e me aproximar das mais voltadas à produção cultural. Como pessoa humana, esse aprendizado teórico e prático só reafirma valores e crenças necessárias para ajudar a transformar o mundo em um lugar mais democrático e com maior liberdade para a pluralidade de pessoas existentes. Como homossexual, ainda é um choque a distinção entre ser “assumido” ou não. A própria afirmação se torna um ato político e assim uma batalha diária por direitos iguais aos demais. Essa luta me torna um ativista e me aproprio dos conhecimentos dessa disciplina para legitimar a necessidade de continuar a luta (G. G.).

A última monocultura apontada por Souza Santos (2007) é a do “produtivismo capitalista”, que exclui economias alternativas e, no caso em estudo, pode ser sustentado por determinado tipo de formação que prioriza a comunicação comercial. O resultado são egressos despidos de *ethos* político, com baixo nível de criatividade e criticidade. Como revés, o autor sugere a “ecologia da ‘transescala’”, que consiste na possibilidade de articular projetos em escalas locais, nacionais e globais. Essa ecologia foi exercitada na disciplina em análise com a produção de recursos educacionais disponibilizados em rede no Repositório Internacional de Recursos Educativos do MEC e no repositório da EduMIX – Editora Aberta do Curso de PE e que integra o Mapa Global dos REA - MIRA. Essa socialização possibilita a professores e alunos de diferentes escolas, universidades, cidades, estados e países o acesso e o exercício da co/autoria através de produção individual ou colaborativa com o surgimento de obras derivadas, resultando em um ecossistema comunicativo. Outro exemplo é o Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Educomunicação e Cidadania, em desenvolvimento na UFSM e Escolas Públicas de Santa Maria desde 2010, coordenado por essa pesquisadora e que será expandido para Moçambique (2016 e 2017), em parceria com a Universidade Pedagógica daquele país e financiado pelo Edital Abdias Nascimento.

⁵Abaixo, as narrativas de acadêmicos que sinalizam a travessia da monocultura do “produtivismo capitalista” para uma “ecologia da ‘transescala’”:

Agregou muito em minha vida pessoal e profissional. Os debates em sala de aula e o projeto prático abriram outros horizontes e interrogativas em minha vida, cruzando com conhecimentos adquiridos em outras disciplinas e em atividades extra-sala. Fez-me questionar muitos fatores enraizados em nossa sociedade e que pouco são questionados. Levo esses questionamentos para o Grupo PET CISA (Programa de Educação Tutorial) do qual sou integrante. Pensar o social e preocupar-se com comunidades populares é fundamental em nossa formação, e, nos vários ambientes que circulo, percebo que essa preocupação não é exclusividade da comunicação. Acredito que trabalhar de forma conjunta e interdisciplinar é importante para o fomento à cidadania. (C.P.).

Sou oriundo de uma Escola Pública da periferia de Santa Maria e confesso que fiquei fascinado pela proposta da disciplina de unir o ensino, a extensão e a pesquisa. Eu me enxergo hoje com outra visão do mundo pela perspectiva dos direitos. Muito debati neste semestre e levei

⁵ <http://w3.ufsm.br/educoumufsm/>

informações para meus antigos colegas que não tiveram a oportunidade de estar no ensino superior. É incrível poder compreender melhor a sociedade em que estou inserido e de alguma forma poder devolver este conhecimento. Ensinei, mas também aprendi. Tenho a dizer que fiquei encantado com nosso projeto de Comunicação na Escola, poder contribuir com a formação do ser humano para crescer respeitando as diferenças (V.N.).

Me fez abrir os olhos para muitas questões que passavam batidas: as minorias, por exemplo. Aos poucos, fui me abrindo para me questionar e, quando percebi, estava levando estas reflexões para amigos de fora do curso e para a família. Foi ali que percebi como a sociedade está despreparada para debater sobre diversidade. Esta perspectiva é o maior legado que eu levo desta disciplina. Compreender essas questões me fez evoluir como pessoa, repensar valores e atitudes. Além disso, o projeto prático com pessoas de outra realidade contribuiu para a construção de um J. mais liberto de estigmas sociais. A experiência teórico-prática foi inspiradora e transformadora. Não tinha noção de que em tão pouco tempo poderia haver tantas mudanças (J. P.).

Apesar de as narrativas dos acadêmicos apresentarem um hibridismo de significações em relação às ecologias, ou seja, evidenciam a ruptura de mais de uma monocultura, por uma questão didática, optamos por inserir na de maior aderência. Assim, constatamos que a maior incidência ocorreu na ecologia do reconhecimento – “experiência de alteridade”, seguida da ecologia das produtividades – campos alternativos.

Essas travessias das monoculturas às ecologias propostas por Souza Santos e experienciadas pelos acadêmicos viabilizam a passagem de uma cultura universitária no singular para uma cultura no plural. Para Certeau (2008), a cultura plural se constitui em um campo de luta entre o instituído e o flexível, uma vez que, para haver cultura, as práticas sociais precisam ter significado para quem as realizam. O significado descrito pelos acadêmicos é uma invenção de cada sujeito que demandou um querer político para experienciar a cultura e o saber do outro (comunidade), flexibilizando o sentido instituído pela Universidade ou professores.

A cultura no singular é compreendida por Silva (2009) como prejudicial à criação, à invenção e à intervenção. Assim, ela defende que é preciso permitir que os diversos sistemas de referências e significados silenciados na educação colonial sejam aflorados para evidenciar a riqueza da pluralidade cultural dos sujeitos que integram a comunidade educativa, principalmente professores e alunos, a exemplo do que ocorreu na travessia da monocultura do rigor científico para a ecologia de saberes. Isso aconteceu devido à re/

invenção na conexão entre conteúdos/temáticas e a relação didático-pedagógica: dialógica, horizontal, inventiva, colaborativa e significativa. Nesse sentido, Certeau (2008, p. 128) alerta para a necessidade de diagnosticar o tipo de relação e comunicação estabelecida na cultura cotidiana da educação:

Trata-se de saber se a relação é por si mesma produtora de linguagem ou se é canal pelo qual se “transmite” um saber estabelecido pelos professores; se a prática da comunicação deve intervir como determinante na criação da cultura escolar, ou se ela será uma técnica que visa aos consumidores de produtos fabricados pelas oficinas especializadas; ou ainda se haverá ruptura entre o saber e a relação social.

Temos aqui uma conexão direta entre a ideia de Certeau e os princípios educacionais, no sentido de que é impossível aceitar uma separação entre o saber e a relação educativa mediada por uma comunicação dialógica e plural. Ao problematizar o conteúdo do ensino e a relação pedagógica, o autor ressalta que a cultura no singular, sem espaço para participação, acaba suprimindo a pluralidade. Em outras palavras, temos que o conhecimento é relacional e comunicacional, uma vez que se constrói na relação dialógica entre sujeitos e campos. Constatamos, assim, a centralidade da comunicação, independente de ser essa uma experiência vivida no próprio campo, no processo de construção de uma cultura educativa plural.

O relato abaixo talvez possa sintetizar as significações e travessias da relação didático-pedagógica mediada pela educomunicação na disciplina em pauta:

As principais aprendizagens proporcionadas pela disciplina foram: 1. Despertar para um interesse político através, por exemplo, das discussões de como a mídia aborda a questão da redução da menoridade penal; 2. Problematizar a questão da luta de gênero e os direitos dos homoafetivos; 3. Consciência da necessidade de dar voz às minorias; 4. Consciência da necessidade de uma comunicação mais democrática e comprometida com as problemáticas sociais, uma comunicação que não reafirma os discursos hegemônicos e que desconstrói o senso comum e os padrões preestabelecidos e carregados de preconceitos; 5. Compreensão profunda da importância que a comunicação e a informação têm nas organizações sociais e na vida das pessoas como cidadãos; 6. Maior valorização da comunicação alternativa e maior engajamento a assuntos relacionados à luta contra-hegemônica da comunicação. Enfim, a disciplina trouxe, de forma ética, reflexões e vivências acerca de temas que não estamos acostumados a discutir e muito menos de ver na televisão (G.P.).

Nesse exercício dialético de empatia (docente-discente), que, para Kaplún (1998, p.99), significa mais do que se colocar no lugar do outro, significa “querer, valorizar aqueles com quem tratamos de estabelecer uma comunicação”, é possível identificar marcas narrativas que remetem à intervenção e à insurgência de “subjetividades rebeldes”, assumindo o lugar de “subjetividades conformistas” (SOUZA SANTOS, 2007) presentes no início do processo.

Percebe-se o nível de conscientização dos acadêmicos quanto às problemáticas abordadas teoricamente e re/apropriadas no projeto prático. Desenvolveram múltiplas aprendizagens, tais como habilidades interpessoais e interculturais, o cultivo de valores e atitudes altruístas em relação a si mesmos, aos colegas e à comunidade e o aprimoramento da compreensão humana frente à diversidade. Freire diria que houve uma “dialogicidade verdadeira”; Souza Santos, “uma ecologia de saberes”; Larrosa, uma “experiência de alteridade”; e Certeau, uma “cultura plural”, na qual os acadêmicos construíram seus conhecimentos, processos e produtos, respeitando e dialogando com outras racionalidades, saberes e realidades.

A partir das percepções dos acadêmicos, podemos inferir que a experiência de aprendizagem da disciplina de Comunicação e Cidadania e Docência Orientada, que seguiu o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, mediada pela educomunicação, possibilitou que os participantes rompessem monoculturas enraizadas e despertassem e manifestassem um interesse, uma energia, um saber, uma criticidade e politicidade muitas vezes adormecida por uma educação colonialista.

Apesar de não relatados, por meio da observação participante e das assessorias às equipes, foi possível identificar e mediar alguns temores, estranhamentos, reclamações e conflitos ocorridos entre os integrantes das equipes e/ou com integrantes das comunidades. Das 11 equipes constituídas, uma teve que mudar de público devido à linha tradicional da direção da escola, que temia a repercussão, na escola e nas famílias, da abordagem comunicativa sobre gênero; outra equipe teve que mudar de temática e comunidade porque dois integrantes desistiram da disciplina (estranhamento metodológico), o que acabou inviabilizando a proposta inicial e uma terceira teve que flexibilizar o plano de ações para atender aos interesses da comunidade que optou, durante o processo, por aprofundar mais uns aspectos do que outros.

Apesar do planejamento contextualizado, lembrando Certeau (2005), foram necessárias estratégias e táticas por parte de cada equipe para flexibilizar e objetivar as ações, respeitando singularidades de cada comunidade. No distanciamento da Universidade, a maioria das equipes lançou

mão, com autonomia, de estratégias sensíveis, discretas e qualificadas, umas mais que outras, bem como uns integrantes mais que outros, que permitiram negociar e flexibilizar o desenvolvimento e a participação da comunidade no projeto, superar ou minimizar obstáculos de diferentes ordens como: de tempo, burocracia, de infraestrutura física, humana e financeira, bem como administrar as relações internas entre a equipe e a comunidade. Assim, os espaços de interação foram se re/construindo pelas ações, negociações e apropriações dos acadêmicos e da comunidade. Negociando e flexibilizando, conseguiram desenvolver os projetos e produzir sentidos às suas práticas, conforme foi possível constatar nos depoimentos.

Portanto, o conhecimento construído na Universidade, por meio dessa articulação entre ensino-pesquisa-extensão, dinamiza-se, pluraliza-se, politiza-se e se socializa como decorrência da relação entre o conhecimento científico, o conhecimento dos acadêmicos e os comunitários, mediados pela educomunicação, que proporciona a formação e ou fortalecimento de “ecossistemas comunicativos” e de uma “ecologia de saberes” na qual os sujeitos participantes se reconhecem como integrantes de uma rede de aprendizagem cidadã e democrática.

Por fim, a partir de nossa experiência, admitimos que há disciplinas que facilitam a efetivação do princípio da indissociabilidade tais como: na graduação, os projetos experimentais e os de cunho humanístico e cultural; na pós-graduação, a disciplina de Docência Orientada. Possibilitam tornar a Universidade acessível à sociedade, independente das pessoas que frequentam os cursos regulares, ou seja, viabilizam agregar no mesmo campo: a Universidade, a Escola, o Estado, Instituições, ONGs e a comunidade. Assim, a sociedade beneficia-se e a extensão retorna em relevância das pesquisas, melhoria do ensino, do perfil do egresso e dos docentes.

Referências

- CANCLINI, Nestor. Diferentes, desiguais e desconectados. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- CERTEAU, M. de. A cultura no plural, 5. ed. Campinas, SP: Papius, 2008.
- _____. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CITELLI, A. O; COSTA, M. C. C. (Orgs) Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Ed. Paulinas, 2011.
- FORPROEX. Plano Nacional de Extensão Universitária. Coleção Extensão Universitária. vol. I, 2001.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23^a ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000.
- _____. Extensão ou comunicação? 8^a ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1985.
- _____. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1999.
- KAPLÚN, M. Una pedagogía de la comunicación. 1^a ed. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- _____. Processos educativos e canais de comunicação. In: Comunicação & Educação. São Paulo, p.68-75, 1999.
- KEMMIS, S.; McTAGGART, R. Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Ed. Alertes, 1988.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011
- MOITA, F. M. G. S.C; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. Revista Brasileira de Educação. vol. 14 n° 41, Rio de Janeiro, May/Aug, 2009.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SILVA, S. K. Por que ter Michel de Certeau como referência? In.: Pós-Discente: Caderno de Prod. Acad. – Cient. Progr. Pós-Grad. Educação. v. 15. n° 1. Vitória, jan.-jul. 2009, p.84-93.

SILVEIRA, Z. S. da. A universidade brasileira e o papel do intelectual em Florestan Fernandes. 2009. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/a-universidade-brasileira-e-o-papel-do-intelectual-florestan-fernandes.pdf>. Consultado em: 7 jul. 2015.

SOARES, D. Educomunicação – o que é isto? 2009. Disponível em: <http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educucomunicacao_o_que_e_isto.pdf>. Consultado em: 12 jun. 2015.

_____. A natureza política da educomunicação. 2006. Disponível em: <http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educucomunicacao_o_que_e_isto.pdf>. Consultado em: 12 jun. 2015.

SOARES, I. Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Ed. Paulinas, 2011.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. (Org.) Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

Artigo 227 da Constituição Federal (redação dada pela Emenda Constitucional no. 65, de 2010)

SOUZA SANTOS, B. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. Disponível em: <http://www.biblio.fae.ufmg.br/webbiblio/Bibliografia2013_arquivos/renovarateoriacritica%20Santos%20127%20op.pdf>.

_____. A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.