

Parte 1 - Teorias e métodos

Uma proposta de metodologia interdisciplinar no ensino da Comunicação Social

Rita Virginia Argollo
Betânia Maria Vilas Boas Barreto
Verbena Córdula Almeida

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ARGOLLO, R. V., BARRETO, B. M. V. B., and ALMEIDA, V. C. Uma proposta de metodologia interdisciplinar no ensino da Comunicação Social. In: NAGAMINI, E., and GOMES, A. L. Z., eds. *Dinâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 71-86. Comunicação e educação series, vol. 4. ISBN: 978-85-7455-487-7. <https://doi.org/10.7476/9788574554877.0006>.



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/).

Uma proposta de metodologia interdisciplinar no ensino da Comunicação Social

Rita Virginia Argollo¹

Betânia Maria Vilas Boas Barreto²

Verbena Córdula Almeida³

Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA

Por que pensar a interdisciplinaridade

Ao considerarmos o mundo como complexo e, ademais, como o reflexo das nossas intervenções — ou da falta delas —, quando imersos no processo educativo, devemos, pois, levar em conta em nosso *modus operandi* a inter-relação entre os saberes, os fazeres, os fenômenos — e entre estes e a nossa práxis. Esta, conforme Marx, diz respeito a uma atividade criativa, livre, por meio da qual o ser humano produz e transforma, de acordo com suas necessidades. Nesse sentido, Libâneo (2004) chama a atenção para o fato de que o ensino deve impulsionar e ampliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante a formação de conceitos, bem como o desenvolvimento do pensamento teórico e científico.

Assim, o papel tradicional do docente, de transmissor de conhecimento, há muito vem sendo questionado e, em certa medida, desconstruído pelas concepções mais contemporâneas da educação, as quais veem na figura do professor um agente facilitador de oportunidades para que os discentes desenvolvam

1 Doutora em Educação, professora do Curso de Comunicação Social (Rádio e TV) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). *E-mail*: rvargollo@yahoo.com.br.

2 Doutora em Educação, professora do Curso de Comunicação Social (Rádio e TV) da UESC. *E-mail*: bete_vilas@hotmail.com.

3 Doutora em História e Comunicação no Mundo Contemporâneo, professora do Curso de Comunicação Social (Rádio e TV) da UESC. *E-mail*: vcalmeida@uesc.br.

habilidades, competências, maneiras de intervenções conscientes e contextualizadas, com vistas a tornar o conhecimento uma ferramenta para a solução de problemas. Essa perspectiva demanda, entre outras questões, o abandono da visão fragmentada de conhecimento e, conseqüentemente, a adesão à concepção cujo cerne se concentra na hibridização e/ou convergência do conhecimento.

Desse modo, algumas discussões podem ser levantadas, a exemplo da indissociabilidade entre teoria e prática, bem como a adoção da interdisciplinaridade, como orientadoras das estratégias teórico-metodológicas no processo de mediação nos mais variados níveis de educação, inclusive no chamado Ensino Superior.

Conforme Barriga (2005), atualmente, o professorado se depara com inúmeras demandas, algumas das quais apresentam concepções educativas e pedagógicas opostas que o faz, muitas vezes, encará-las unicamente como “menu” de opções. Isso, a nosso ver, não aponta para a necessidade de escolha de uma dinâmica teórico-metodológica por meio da qual sejam apresentadas situações em que o conhecimento se dê a partir de um processo de construção consciente, objetivo e subjetivo ao mesmo tempo.

Para isso, defendemos a necessidade da consciência de que as transformações no ensino de um modo geral, e em particular na Educação Superior, não se darão de cima para baixo. Ou seja: não mudaremos a prática docente e aprimoraremos o processo de aprendizagem se esperamos que leis, regulamentos, decretos sejam direcionados com vistas a esses objetivos; mas, sobretudo, caberá ao professorado transformar a sua concepção e prática, assumindo a responsabilidade e a tarefa de protagonizar essa mudança de paradigma.

Mudar implica, entre outras questões, em parcerias com colegas, geradas a partir de discussões, de debates os quais possibilitem e indiquem para uma linha de ação coordenada, integrada; que impliquem em experimentar, errar, acertar, modificar, insistir, retomar, até avançar para o que se deseja. Desse modo, o trabalho interdisciplinar aparece como um caminho pertinente, como a indissociabilidade entre teoria e prática.

Para Klein (2004 apud FERNÁNDEZ-RÍOS, 2010, p. 160), “o processo de construção intersubjetiva do conhecimento requer ir além de sua fragmentação em disciplinas sem conexão entre si”. Dentro dessa mesma perspectiva, Paulo Freire (1990) adverte não ser suficiente a substituição de uma percepção ingênua da realidade por outra que seja calcada na reflexão crítica. Esse teórico aponta a necessidade de ir mais além, criando espaços que possibilitem avançar a um ponto onde o saber esteja comprometido com o fazer: ou seja, o desenvolvimento de uma consciência crítica com vistas à transformação.

A separação entre teoria e prática faz parte do paradigma das concepções positivistas, as quais, grosso modo, consideram a primeira como condutora da segunda. Carr e Kemmis (1988 apud ROMERA-IRUELA, 2011) advertem que a ciência social crítica deve se pautar na unidade dialética teoria-prática. E esse pensamento está em consonância com o que defende Piaget (1998), quando afirma que o conhecimento se constitui pela força da ação. E mais: conforme ressalta Saviani (2007, p. 108):

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro.

Essa visão de Saviani refuta a fragmentação do conhecimento e nos remete a pensá-lo a partir de uma lógica holística, uma vez que as realidades estão formatadas por diferentes níveis, por isso nos obriga a reconhecer como válidas diferentes abordagens e etapas de processos investigativos, o que poderá nos conduzir a diversas modalidades de interação, de compartilhamento de saberes e, sobretudo, de construção de possibilidades de intervenção na realidade social, como sugere Freire (1990).

Mesmo que a ideia de interdisciplinaridade não apresente um conceito único, por conta de inúmeras abordagens que ela encerra, é preciso encará-la como caminho que pode nos conduzir, pois há uma compreensão comum, por parte dos seus diversos teóricos, qual seja, a necessidade de relação de sentidos e significados na busca do conhecimento, com vistas a uma percepção de saberes em conjunto. Aqui neste trabalho, usaremos o conceito “encontros pluridisciplinaridade”, proposto por Japiassu (1994). Segundo o autor, se constituem em ações desenvolvidas por “indivíduos abertos e curiosos, com o sentido da aventura que não têm medo de errar, que fazem da imprudência um método, que não buscam nenhum porto seguro e que se afirmam por um solene anti-autoritarismo e por um contundente anti-dogmatismo” (JAPIASSU, 1994, p. 2).

Se na busca incessante por satisfazer suas inúmeras necessidades, seja de natureza social, cultural, religiosa, biológica, intelectual, entre outras, os seres humanos estabelecem as mais diversas relações sociais e produzem conhecimento, a nosso ver, torna-se imperativo o caráter interdisciplinar na produção e disseminação dos mesmos, porque a partir dessa perspectiva trabalharemos da maneira como o próprio ser humano produz conhecimentos, a saber, como sujeitos e objeto, simultaneamente. Pois, conforme Frigotto (2008, p. 43-44),

a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado.

Portanto, o caráter interdisciplinar acarreta pensar e atuar como sujeito — objetivo e subjetivo, atuante e contemplativo, concreto e abstrato — mas, sobretudo, problematizador, visto que a problematização instigará o processo de compreensão das realidades, dos conhecimentos já produzidos e, principalmente, daqueles a serem construídos a partir desse caminho dialético e holístico buscado através do entrelace entre saberes.

Ao propor o trabalho em sala de aula, o docente não deve perder essas questões de vista, em qualquer área. É importante reconhecer que os conhecimentos não apenas são fundamentais em nossas vidas, porque nos brindam com os avanços científicos e tecnológicos; mas, sobretudo, porque nos conduzem a formas de pensar e interpretar as nossas relações com a natureza e com outros seres humanos. Por isso, estudar História, Antropologia, Psicologia, Física, Matemática, Biologia, Comunicação, entre outras ciências, nos remete a uma obrigatoriedade de interconectar os saberes, já que nascem de um processo dialético e holístico, impulsionado pela ânsia de compreender o nosso ser e estar no mundo. E a Universidade não deve se furtar dessa tarefa, que é, sobretudo, social.

Assim, refletirmos sobre a necessidade de conduzir o nosso trabalho pedagógico no Curso de Comunicação Social — Rádio e TV, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), de modo a refutar a fragmentação, a abstração, a linearidade e, principalmente, a especialidade. Buscamos, desta maneira, experimentar, por meio da interação, da reunião de dimensões particulares entre três disciplinas — embora estas sejam apresentadas na matriz curricular de forma dissociada, uma denominada teórica e as outras denominadas práticas.

Pelo fato de compartilharmos uma visão integracionista, e principalmente problematizadora, decidimos construir uma metodologia de trabalho compartilhada, com vistas a aliar teoria e prática; Universidade e sociedade; realidades e possibilidades; experimentação, incertezas, erros, acertos; comunicação e intervenção, entre outros componentes. A experiência, levada a cabo há apenas dois anos, nos tem revelado a necessidade de refletirmos cada vez mais sobre nosso trabalho docente, de modo a aprimorá-lo, reorientá-lo, mas, principalmente, conduzindo esse propósito adiante como pressuposto básico da nossa prática pedagógica.

Desse modo, foi iniciada a ação interdisciplinar entre Oficina de Telejornalismo (6º semestre), ministrada pela professora Rita Virginia Argollo; Comunicação e Realidade Regional (6º semestre), a cargo da professora Verbena Córdula Almeida; e Oficina de Vídeo Educativo (7º semestre), sob a responsabilidade da professora Betânia Maria Vilas Bôas Barreto. O intuito é não só fomentar a inter-relação entre os conhecimentos produzidos nas referidas disciplinas, entre os estudantes e professoras, como também subsidiar uma formação profissional que leve em consideração o envolvimento dos graduandos de maneira crítica e efetiva com a realidade em que estão inseridos, de modo a incentivá-los para que sejam articuladores de uma intervenção social com vistas à transformação da realidade regional.

Assim, trataremos a seguir de elementos que consideramos primordiais e fundamentais para a formação do profissional de Comunicação no contexto contemporâneo, bem como da experiência vivida na UESC com perspectivas a reconfigurar por meio da interdisciplinaridade um contexto pedagógico fragmentário e compartimentalizado, que resulta em um profissional que consideramos pouco qualificado e distante das demandas reais de uma nova conjuntura social.

A perspectiva pedagógica dos meios de comunicação

Constituir a relação entre a Comunicação e a Educação, como campos de conhecimento, apresenta-se como uma necessidade premente diante da velocidade das transformações tecnológicas presenciadas na contemporaneidade. Inseridos numa sociedade dita da informação e do conhecimento, a busca pela compreensão dos processos de produção de sentidos emergentes da avalanche informacional que presenciamos cotidianamente se impõe como desafio a ser enfrentado por todos que se propõem a trabalhar dentro de uma concepção pedagógica no âmbito comunicacional.

Para Barros (2011), a atualidade exige dos sujeitos capacidades de captar, sistematizar, armazenar, representar e interpretar informações com nuances mais complexas e dinâmicas, incorporando facetas diversas para a disseminação de saberes e fazeres nos múltiplos espaços de atuação. O autor defende que é preciso uma renovação de postura e olhares diante desse panorama apresentado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no que diz respeito à apropriação de conhecimentos, pois, ao produzir cultura, o ser humano também constrói aprendizagens, em interlocução uns com os outros, emergindo novos sentidos nos processos comunicacionais.

Desta maneira, acontecem, permanentemente, redefinições de conceitos, nova compreensão dos sistemas, da vida em sociedade e do fazer científico. E essa potência transformadora inerente aos meios comunicacionais não pode passar ao largo de uma discussão aprofundada sobre o papel desses veículos nos fluxos de aprendizagens dos segmentos sociais. O que Barros (2011) defende é o diálogo de saberes e compartilhamento de experiências sobre a relação existente entre a Educação e a Comunicação.

Essa inter-relação não é uma tarefa fácil, pois existem diversos entendimentos de como se compõe cada campo na construção de sentidos. Para alguns, os meios comunicacionais passam ao largo da responsabilidade pedagógica intrínseca à esfera de compartilhamento de mensagens, tendo mais adesão à profusão de ideias e informações indiscriminadamente. A ênfase recai na fruição e entretenimento dos sujeitos, em processos de mediação que não levam em consideração as repercussões e desdobramentos da construção de conhecimentos.

É o que Morin (1987 apud BARROS, 2011) chama de superinformação, sub-informação e pseudo-informação. Sendo a primeira o processo pelo qual se disseminam indiscriminadamente enorme quantidade de informações e mensagens, sem um devido cuidado com os elementos apresentados e suas repercussões. O segundo tipo diz respeito à omissão de aspectos informacionais que contribuam para uma percepção mais aprofundada e sistematizada do que foi veiculado. E, por fim, o terceiro caso, que se constitui em uma forma mais sutil de manipulação das mensagens, pois distribui um leque de informações ditas significativas, direcionadas para determinados aportes, justamente para omitir outros que não são de interesse dos seus produtores, excluindo segmentos sociais, perspectivas de saberes e vozes diversas que poderiam se contrapor ao discurso imposto.

Na concepção de Morin (2000), essa distorção informacional precisa ser combatida e eliminada a partir de uma nova postura mais dialógica e igualitária no compartilhamento de conhecimentos, sobre a qual o teórico adverte que deve partir da mudança de comportamento e valores dos próprios docentes. E essa dimensão pedagógica da comunicação não deve se restringir, como comumente é pensado, apenas aos espaços educacionais formais.

Novamente Barros (2011) salienta que a aprendizagem dos sujeitos acontece indistintamente em todos os espaços de atuação, e ocorre a todo tempo e em diferentes dimensões, que não apenas no plano da razão.

Trata-se de uma dinâmica complexa e permanente de formação individual e coletiva, que se dá de maneira não-linear, envolvendo diferentes níveis de percepção e apreensão de informações e valores. Para além

do plano dedutivo, os processos de aprendizagem ganham dimensões indutivas e, até mesmo, intuitivas (BARROS, 2011, p. 10).

Nota-se, nessa concepção, um alargamento do sentido dado ao que pertence ao campo educacional, extrapolando o senso comum de pensar a responsabilização e agenciamento de saberes, e seu acompanhamento pedagógico, a partir de parâmetros estabelecidos pelo sistema de educação formal.

Barros (2011) adverte que o aprendizado acontece, de maneira pulverizada e ampla, em espaços de educação considerados não formais, extra-escolares, em iniciativas de grupos organizados dos mais variados segmentos institucionais, como movimentos sociais, organizações não governamentais, sindicatos, associações, entidades diversas. E, para além desses, a construção do conhecimento se dá, amplamente, nas práticas cotidianas, de maneira involuntária, no convívio intrafamiliar, com amigos e espaços de lazer e entretenimento. E é justamente nesse último nível da educação informal, em especial, que a comunicação vai adquirir uma dimensão profundamente pedagógica com uma influência significativa na constituição dos sujeitos em formação.

Boa parte dos conteúdos formativos assimilados pelos indivíduos é absorvida dos meios de comunicação de massa. Com o crescimento e convívio com as tecnologias no cotidiano das grandes cidades, observa-se uma presença cada vez mais intensa da comunicação na vida das pessoas. Em grande medida, os mais jovens têm seus valores, opiniões e atitudes sedimentadas por meios comunicativos que não se direcionam ou se interessam propriamente em sua educação, que não assumem explicitamente seu caráter pedagógico, mas que influenciam as novas gerações, de maneira até mais expressiva que a educação escolar (SOARES, 2000).

Deve-se levar em consideração a centralidade dos meios comunicacionais nas agendas contemporâneas, principalmente no que diz respeito à juventude, pois se tem ressaltado o protagonismo juvenil no contexto atual, com participação efetiva e crescente como produtores de cultura e mensagens, com enorme representatividade demográfica, sociocultural, política e econômica nos últimos tempos. Desta maneira, despontam representações diversas no modo de ser e estar jovem, levando em consideração as mais variadas conotações de juventude atualmente, sendo juventudes no plural. Neste sentido, o nosso desafio como educadores é mediar processos de aprendizagem, suscitando o interesse do estudante, e a perspectiva do prazer e do divertimento como “motivação afetiva”, atrelando atividades relacionadas aos meios de comunicação com uma proposta de compromisso com a educação.

Na concepção de Silbiger (2005), o programa didático ideal compartilha conteúdos enquanto também estimula a criatividade, imaginação e a relação sensorial dos estudantes direcionadas ao que foi aprendido. E os meios comunicacionais se revelam como uma estratégia em potencial para transmitir informações cognitivas atreladas às emoções das músicas, das imagens, das palavras. Estas dimensões também estão repletas de conhecimento. Nessa percepção, Soares (2000) entende a inter-relação comunicação e educação como um campo de diálogo, espaço de conhecimento crítico e criativo, voltado para a cidadania e a solidariedade, para a intervenção social com vistas à transformação da realidade.

Por isso, Baccega (2009) considera imprescindível encampar a empreitada de assumir a perspectiva pedagógica da comunicação para o enfrentamento de desafios que visem contribuir para o posicionamento crítico dos estudantes quanto à edição do mundo feita pelos meios de comunicação, assim como a percepção da lógica de interlocução de informações, mudança dos conceitos de tempo/espaço, modificação na produção e influência sobre o consumo e sobre o mundo do trabalho. Essa reconstrução abre um vasto campo para o aparecimento de novas sensibilidades, ancorados na diversidade e pluralidade de sujeitos e ideias, com a circulação de formas simbólicas a partir da criticidade na ressignificação da escola e do papel do professor em sua participação como mediador na construção de conhecimento dos educandos.

Por uma metodologia interdisciplinar

Acreditamos ser de extrema importância a responsabilização do profissional — aqui especificamente o de Comunicação — com os movimentos que visem transformar a realidade em social. Foi com este objetivo que buscamos a integração entre as disciplinas Oficina de Telejornalismo, Comunicação e Realidade Regional e Oficina de Vídeo Educativo.

Defendemos o envolvimento da Universidade, uma instituição de ensino e produção de conhecimento, com ações que busquem o desenvolvimento do lugar em que está inserida. No entanto, o panorama que percebemos nos últimos anos relacionado aos estudantes que chegam ao 6º e 7º semestres, em geral, era de grande distanciamento do contexto em que viviam, com o olhar bem longe do seu entorno. Naquele momento, notávamos o foco em um cenário globalizado, com referências estrangeiras e em temas que conduziam a pouca ou nenhuma reflexão. Sentia-se um perfil

estudantil afastado da leitura, imerso em um mundo imagético, principalmente diante do universo da internet, da web 2.0 e das tecnologias digitais. A situação pedagógica se agravava, uma vez que acreditamos em um processo de ensino-aprendizagem dialógico e baseado na autonomia do graduando em detrimento de uma figura docente hegemônica.

Em momentos de trocas, apareceram preocupações comuns entre as docentes das três disciplinas citadas, o que nos fez pensarmos, juntas, ações coordenadas que nos conduzissem a uma integração, com vistas a entrelaçar os caminhos rumo a essa tentativa de direcionar nossas práticas pedagógicas no sentido de envolver mais as turmas na busca pelo conhecimento já produzido, bem como para a construção de outros conhecimentos acerca da realidade do Sul da Bahia. O fato de que, das três disciplinas envolvidas nessas ações, duas sejam ministradas no mesmo semestre e a outra ocorra no período posterior, não impediu a realização do trabalho em conjunto. Arriscamo-nos a afirmar que este seja, talvez, o elemento mais interessante da referida parceria, porque reforça esse aspecto de entrelace, de continuidade e, sobretudo, de “unidade dialógica” sobre a qual já nos referimos, citando Freire (1990).

Buscamos, com isso, a aproximação do que Bonilla (2005) propõe para a construção de conhecimento nos espaços de ensino-aprendizagem formais, por meio de redes que vão para além da tecnologia; a integração de pessoas e saberes interconectados pela diversidade de ideias e experiências, nas quais os recursos tecnológicos são utilizados para potencializar o processo criativo e não para fomentar relações hierárquicas ou hegemônicas. Isso tudo, a fim de potencializar competências e ampliar a visão de mundo dos estudantes.

No que se refere à disciplina Comunicação e Realidade Regional, o principal eixo das discussões gira em torno da compreensão da relação entre comunicação e a sociedade do entorno, a partir de reflexões sobre espaço no mundo globalizado (não na perspectiva da geografia tradicional, mas a compreensão de espaço como construção). No entanto, ficava nítida, com raras exceções, a lacuna existente no conhecimento das turmas acerca dos mais variados aspectos do seu contexto — econômico, social, político, cultural, entre outros —, o que tornava difícil a realização de qualquer atividade mais efetiva para dar conta dos objetivos propostos para a referida disciplina.

A ideia inicial seria compaginar teoria e prática, o que culminaria na apresentação de um produto de comunicação que refletisse algum/alguns aspecto/s desse panorama regional, sobretudo a fim de contrastar com o que, em geral, encontramos como produtos nos meios de comunicação da nossa região cacaueira. Com apenas 60 horas de carga horária, era praticamente

impossível realizar um trabalho dessa monta, que significaria, antes de tudo, busca de informações para construção de um panorama econômico, político, social e comunicacional, a fim de conduzir o nosso intento.

Já a disciplina Oficina de Telejornalismo tem como resultado prático um programa telejornalístico em que toda a turma se envolve nos processos de pré-produção, produção e pós-produção do material, desde a reunião de pauta até a avaliação final, passando por elenco de temas, construção de cenário e definição de linguagem. O que vinha sendo observado era a fragilidade nas discussões teóricas e reflexivas e uma preocupação muito maior com o aspecto técnico que com as questões de conteúdo.

O resultado eram programas esvaziados de criticidade. Embora seja uma disciplina de 90 horas (com 30h teóricas e 60h práticas), a carga horária dedicada à teoria não é suficiente para tratar dos aspectos relativos às teorias e fundamentos do jornalismo e acompanhar um aprofundamento na pesquisa das pautas que darão origem às reportagens — principalmente por esta ser a única disciplina obrigatória voltada para jornalismo no curso. Problema semelhante era vivenciado pela disciplina Oficina de Vídeo Educativo.

Diante do cenário, ficava a pergunta: como intervir nesse processo sem abrir mão das bases de uma educação libertadora? Foi pensando nisso que elaboramos o percurso metodológico que perpassa as três disciplinas, que tem início no 6º semestre e culmina no 7º, como descreveremos a seguir.

Com a adoção dessa nova estratégia metodológica, a turma do 6º semestre passou a definir o perfil do programa e os temas a serem tratados com o apoio da professora de Comunicação e Realidade Regional, no que concerne à pesquisa, à discussão, ao desenvolvimento de uma visão coerente sobre o assunto e à indicação de quando é necessário inserir outros atores sociais invisibilizados pela mídia tradicional. Assim, a pauta passa por um processo de construção e só é liberada para execução após diversas revisões das duas professoras. Os produtos realizados pelos grupos são pontuados tanto por Oficina de Telejornalismo como por Comunicação e Realidade Regional, em avaliação conjunta realizada entre as duas docentes em diálogo com toda a turma em reunião para este fim.

No que se refere à disciplina Oficina de Vídeo Educativo (90h, sendo 30h teóricas e 60h práticas), apresenta um caráter laboratorial e se concentra numa reflexão praxiológica, relacionando teoria e prática, no sentido de proporcionar ao discente uma experiência que possa aliar uma construção de conhecimento reflexivo-conceitual. No prosseguimento das ações interdisciplinares, os estudantes têm como prerrogativa a produção de documentários que possam ser inseridos em espaços educativos diversos. Essa produção passou a

ser complexificada a partir do desdobramento das temáticas escolhidas já no 6º semestre, referentes às reportagens do telejornal.

A abordagem metodológica de Oficina de Vídeo Educativo é trabalhada a partir de Kaplún (2003), perpassando os eixos conceituais, pedagógicos e comunicacionais do documentário. Aqui nota-se também a interface com as disciplinas parceiras, visto que os estudantes começam a trabalhar sua intervenção social na realidade regional a partir de pesquisas de cunho diagnóstico, junto ao público-alvo ao qual destinam o documentário. Baseados nessa pesquisa, eles trabalham, concomitantemente, a reflexão teórica e empírica sobre a temática que se constituirá em um memorial descritivo teórico-prático a ser apresentado, como culminância da ação interdisciplinar, no final do 7º semestre, junto com o vídeo.

Neste sentido, a perspectiva metodológica levada a cabo ao longo da elaboração do trabalho é dialógica, com encontros semanais entre as orientadoras e os discentes, nos quais se discutem todos os aspectos envolvidos na construção do trabalho, assim como os melhores encaminhamentos para os possíveis entraves ocorridos em cada fase. Essa postura também viabiliza uma avaliação processual coletiva de todos os integrantes do grupo, facilitando as mudanças nos rumos pretendidos, caso haja alguma intercorrência nos trâmites empreendidos.

Esse também é o espaço de debate e reflexão praxiológica, do pensar e do fazer desses formandos, em que eles vão construindo suas percepções, realizando descobertas e adquirindo novas habilidades, tanto na execução de trabalhos em grupo — uma das competências fundamentais para a atuação do comunicólogo —, quanto no processo de aprendizagem sobre a produção audiovisual, assim como a aproximação e intervenção na realidade regional, partindo da acumulação, construção e autorregulação dos conhecimentos adquiridos (AKHRAS, 2010).

Desta forma, esse processo passa pela reflexão das possibilidades educativas do audiovisual com fins didático-pedagógicos, atreladas às discussões sobre a realidade regional e a tangenciamentos de saberes, que possibilitem a problematização das questões sociais e seus encaminhamentos. A culminância se dá com a realização de documentários com cunho educativo-pedagógico, ao final do 7º semestre. A avaliação final dos materiais é feita a partir de bancas compostas pela professora de Oficina de Vídeo Educativo como orientadora, a professora de uma das disciplinas parceiras como parecerista, e mais um avaliador externo com aderência à temática do projeto, ambos escolhidos pelos componentes das equipes.

Considerações finais

Todo esse processo passa pela reflexão das possibilidades educativas do audiovisual com fins didático-pedagógicos, atreladas às discussões sobre a realidade regional e tangenciamentos de saberes, que possibilitem a problematização das questões sociais e seus encaminhamentos. O estímulo às escolhas dos estudantes, ao longo do processo de execução das fases de produção textual e videográfico, demonstra a preocupação coletiva das docentes com o diálogo junto à turma, no sentido de criar motivações para a construção do conhecimento não pela imposição de conteúdos, mas sim pela identificação e aderência dos educandos às suas preferências.

O trabalho em conjunto tem gerado frutos bastante positivos, entre os quais destacamos a consciência por parte dos estudantes sobre a necessidade de pesquisar para conhecer um pouco melhor sobre os aspectos diversos da região cacauceira. A partir do entrelace entre as três disciplinas, que apresenta como obrigatoriedade a construção em grupo de materiais audiovisuais sobre determinado aspecto dessa realidade, essa busca se torna imprescindível e suscita, durante o processo, debates que vão desde a constatação de certas realidades, como também, e, sobretudo, uma inquietação no sentido da intervenção como cidadãos e cidadãs comunicadores.

É perceptível a mudança de foco do programa telejornalístico, que se voltou, de fato, para a imersão em temas regionais (ou com recortes regionais). Essa mudança de rumo tem levado os graduandos a um mergulho nos problemas que afetam a população local, dando voz a estas pessoas e proporcionando reflexões sobre questões que vivenciavam, porém nem sempre enxergavam. O mesmo resultado pode ser observado em relação aos documentários produzidos na disciplina Oficina de Vídeo Educativo.

Encampar uma proposta que proporcione a construção de conhecimento significativo, reflexivo, problematizador e conscientizador junto aos estudantes é um caminho repleto de desafios, encruzilhadas, desvios de rota e muitas descobertas ao longo da sua realização, sempre um porvir. Por isso, ela precisa ser sempre aberta, inconclusiva, multifacetada, complexa e voltada para o devir.

Nesse ínterim até aqui, foi possível identificar evidências sobre as mudanças perceptíveis de comportamento, valores e sistematização de conhecimento, por parte dos educandos, que nos habilita a dizer que ocorreu, efetivamente, um processo de aprendizagem significativo e transformador em seu sentido praxiológico. Nota-se um acúmulo de conhecimentos que tem habilitado esse estudante a ampliar seu arsenal de possibilidades criativas, in-

terpretativas, subjetivas e cognitivas, de maneira geral, pois ele é incentivado a se confrontar com seus limites e potenciais ao longo de todo o processo de execução do projeto interdisciplinar, desde do início até o término.

Para além desse período de dois anos de trabalho direcionado e sistematizado, reverberando essas habilidades adquiridas em outros espaços educativos formais, não formais e informais, dentro da Universidade e também em âmbito externo de escoamento dos materiais audiovisuais produzidos, os graduandos são convidados a mediar debates, discussões e rodas de diálogos, de modo que atuam como articuladores e agentes multiplicadores do conhecimento de outros sujeitos sociais da comunidade à qual fazem parte. Eles têm, ainda, a oportunidade de desdobrar suas reflexões teóricas em artigos acadêmicos e relatos de experiência em coletâneas que também fazem parte da construção da ação interdisciplinar, como sistematização de resultados das experiências junto às três disciplinas.

Referências

AKHRAS, F. N. Uma perspectiva teórica para o documentário como cinema de Aprendizado. **Revista Digital de Cinema Documentário** - Doc On-line, n. 09, dez./2010, p.108-124. Disponível em: <http://www.doc.ubi.pt/09/artigos_fabio.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de uma nova variável histórica. **Revista Comunicação e Educação**, ano XIV, n. 3, set./dez. 2009, p. 19-28. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579/47201>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BARROS, L. M. Comunicação e Educação: além de forma e conteúdo. **Revista Ação midiática** - Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós Graduação em Comunicação, v. I. n. 1. ano 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/acaomidiatica/article/view/25699>>. Acesso em: 14 set. 2013.

BARRIGA, Á. D. El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. **Perfiles educativos**, México, v. 27, n. 108, jan. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 jun. 2016.

BONILLA, M. H. **Escola aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

FERNÁNDEZ-RÍOS, L. Interdisciplinarietà en la construcción del conocimiento: ¿más allá de Bolonia? **Innovación educativa**. n. 20, p. 157-166, 2010. Disponível em: <<https://dspace.usc.es/bitstream/10347/5005/1/12.Fernandez-Rios.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

FREIRE, P. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinarietà como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**. Vol. 10, número 1, p. 41-62, 2008.

JAPIASSU, H. **A questão da interdisciplinaridade**. Texto base da palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em julho de 1994. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/need/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>>. Acesso em: 14 set. 2013.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 4-24, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

LUCENA, L. C. **Como fazer documentários: conceito, linguagem e prática de produção**. São Paulo: Summus, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação no futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia** (textos inéditos). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RAMOS, F. P. R. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

ROMERA-IRUELA, M. J. La investigación-acción en la formación del profesorado. **Revista Española de Documentación Científica**, v. 4, n. 34, p. 597-614, oct./dic. 2011. Disponível em: <<http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/718/796>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

SAVIANI, D. Pedagogia: O espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/TelmaTelesSilveira/teoria-e-prtica-saviani>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

SOARES, I. de O. Educomunicação: Um campo de mediações. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 19, p. 12-24, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

SILBIGER, L. O potencial educativo do audiovisual na educação formal. Ciências da Comunicação e educação. In: III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO. 2005. **Atas do...** 2005. v. 4, p. 376-381. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silbiger-lara-potencial-educativo-audiovisual-educacao-formal.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2013.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 544-598, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.