

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

DÉBORA GALLAS STEIGLEDER

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROCESSO EDUCOMUNICATIVO AOS PRINCÍPIOS DO
JORNALISMO AMBIENTAL:
UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA A PARTIR DE EXPERIÊNCIA
COM ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO**

PORTO ALEGRE

Setembro de 2021

DÉBORA GALLAS STEIGLEDER

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROCESSO EDUCOMUNICATIVO AOS PRINCÍPIOS DO
JORNALISMO AMBIENTAL:
UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA A PARTIR DE EXPERIÊNCIA
COM ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Comunicação e Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Ilza Maria Tourinho Girardi

PORTO ALEGRE

Setembro de 2021

CIP - Catalogação na Publicação

Steigleder, Débora Gallas

A contribuição do processo educomunicativo aos princípios do Jornalismo Ambiental: uma proposta de reflexão epistemológica a partir de experiência com estudantes de Ensino Médio / Débora Gallas Steigleder.

-- 2021.

195 f.

Orientadora: Ilza Maria Tourinho Girardi.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Jornalismo Ambiental. 2. Educomunicação Socioambiental. 3. Pesquisa-Ação. 4. Práxis. 5. Comunicação Dialógica. I. Girardi, Ilza Maria Tourinho, orient. II. Título.

DÉBORA GALLAS STEIGLEDER

A CONTRIBUIÇÃO DO PROCESSO EDUCOMUNICATIVO AOS PRINCÍPIOS DO
JORNALISMO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA A
PARTIR DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Comunicação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do
título de Doutora em Comunicação e Informação.

Aprovado em: 10 de setembro de 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ilza Maria Tourinho Girardi – UFRGS
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Cláudia Herte de Moraes – UFSM
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Rosane Rosa – UFSM
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Sátira Pereira Machado – UNIPAMPA
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Thais Helena Furtado - UFRGS
Examinadora

Prof. Dr. Rudimar Baldissera - UFRGS
Suplente

AGRADECIMENTOS

Este é um trabalho conduzido durante cinco anos da minha vida e que reverbera uma infinidade de experiências e aprendizados anteriores, alguns dos quais nem sou capaz de mensurar. Então, jamais seria capaz de fazer uma lista de agradecimentos mais enxuta.

Minha mãe, Marta, professora de Ciências em uma escola estadual, dizia que essa profissão era muito ingrata. Muito trabalho para pouco reconhecimento. Então, eu cresci pensando em ser várias coisas, menos em ser professora. Pena que minha brincadeira favorita era colocar a minha irmã caçula, Bibiana, assistindo – com toda a paciência do mundo – às minhas palestras e rabiscos em um quadro negro. Também adorava quando o dia de aula na escola chegava ao fim e eu ficava feito sombra atrás da minha tia Sonia, que era a vice-diretora, crente de que a ajudava muito em suas tarefas para encerrar o turno.

Meu pai, João Paulo, é biólogo, mas eu nunca entendi muito bem como ele fazia esse trabalho quando estava no escritório. Porque eu achava o máximo perguntar para ele “que árvore é essa?”, “que bicho é esse?” e ganhar sempre uma resposta certa. Aliás, eu era muito de admirar quem compartilhava conhecimento com gosto. Como minha tia Ana, que me ensinou a apreciar literatura ao me colocar no colo e contar a história de como o herói Ulisses fez uma longa viagem de volta para casa após uma extenuante experiência de guerra.

Mãe, pai, Bibi, Tita, Tinana, junto aos saudosos Vô João e Vó Lourdes – e, um pouco mais tarde, à Nazaré, ao Vinícius e ao Anselmo –, são constantes na minha vida. Agradeço por serem meu porto seguro. O retorno de toda viagem que faço é para a criança que pude ser com a presença de vocês - aquela guria ranhenta interessada em ler, observar, escutar antes de tomar partido ou fechar um posicionamento. Mas que sonhava poder ensinar tudo o que aprendia com vocês e com todas as experiências que me proporcionaram.

É preciso aceitar que dá para ser criança para sempre. E que bom. Pois assim a gente aprofunda relações e quando vê, a família aumentou. Obrigada, Débora Stolnik, pela amizade tão linda que construímos do zero, do nosso jeitinho, e que para mim sempre foi certeza de acolhimento da forma mais carinhosa possível, não importa a distância física que se impõe entre nós. Minha primeira experiência em um evento científico internacional, no primeiro ano de doutorado, foi um muito mais alegre e proveitosa sabendo que no final do dia poderíamos passear juntas. Obrigada, especialmente, pela maior motivação possível para fazer minha pequena diferença nesse mundão, meu sobrinho amado!

Acho que sempre estive muito atenta às oportunidades de relações promissoras. Foram seis anos de amizade, mais dez de uma vida partilhada e disposição para mais incontáveis tantos de um amor cada dia mais forte pela frente. Nesses cinco anos de doutorado, foste meu principal revisor de textos e tradutor de resumos; mas, antes de qualquer coisa, pelas sutilezas da nossa relação, foste meu maior incentivador para cada passo necessário até a conclusão do curso e confidente nos momentos de grandes incertezas. Fizeste questão de alinhar teus sonhos e objetivos com o meu sonho de cursar o doutorado. Durante o curso, a divisão da carga mental das tarefas domésticas foi essencial para que eu pudesse mergulhar nos processos de escrita e no atropelo dos prazos. Neste encerramento de ciclo, desejo que tenhamos à frente outros tantos projetos de vida tão significativos quanto o representado por esta tese. Obrigada, Vinícius Noronha, pela companhia e pelo apoio incondicional em toda aventura em que a gente resolve embarcar! Sou grata, também, por ter me incluído em uma família que me abraçou sem hesitar como se eu sempre tivesse sido uma das suas. Sílvia Mara, José Leonardo, Mariana, José Eduardo, Nair e Benedito, muito obrigada por tanto amor e incentivo, essenciais para que eu fosse capaz de seguir com a escrita da tese neste 2021 tão sofrido.

Encarando minha ainda breve jornada de pesquisa em retrospecto, percebo duas constantes nesse caminho de pouco mais de dez anos: minha orientadora, Professora Ilza Maria Tourinho Girardi, que acolheu minhas propostas de pesquisa desde o Trabalho de Conclusão de Curso, em 2011; e minha amiga querida Ângela Camana, que me abriu os olhos para os trabalhos de pesquisa e extensão realizados por Ilza, sua então orientadora de Iniciação Científica, através do Grupo de Pesquisa em Jornalismo Ambiental UFRGS/CNPq. Com Ilza, a relação se expandiu do profissional para o pessoal, pois de imediato fui recebida de braços abertos na família GPJA. Sou feliz de ter um vínculo tão especial com uma pessoa tão inspiradora, justa e dedicada que, ainda por cima, é referência absoluta no Brasil e no Exterior nas minhas áreas de interesse de pesquisa. Com Ângela, a amizade cresceu tanto que se tornou uma parceria de trabalho e de projetos acadêmicos, e é um privilégio poder compartilhar tanto e receber muito mais a cada conversa com esta jovem e brilhante pesquisadora. Agradeço a Ilza por confiar no meu trabalho e se tornar a navegadora desta pesquisa. A Ângela, com quem dividi as maiores angústias e anseios da vida de doutoranda, agradeço pelo afeto e pela presença constante.

Quando Eloisa Beling Loose retornou a Porto Alegre para realizar o pós-doutorado, em 2018, justo na fase mais crucial do meu trabalho, ganhei não somente uma interlocutora de excelência no GPJA, mas também uma grande amiga disposta a aconselhar, acolher, criticar e

incentivar. Agradeço a Eloisa pela parceria em tantos desafios ao longo desses anos e por ter me estimulado a pensar em tantas possibilidades para o estudo do Jornalismo Ambiental. Que nossa parceria perdure!

Agradeço, também, aos demais amigos e colegas do GPJA que participaram desta caminhada comigo: Roberto Villar Belmonte, Eutalita Bezerra, Eliege Fante, que me precederam na defesa de suas teses, foram generosos em compartilhar suas experiências, e seus trabalhos representam uma grande inspiração para o que tentei produzir aqui. Porém, ainda nos devem uma comemoração à altura de suas produções quando estivermos todos imunizados, e com a pandemia controlada. Destaco, igualmente, a convivência com Ursula Schilling, Jamille Almeida da Silva, Nicoli Saft, Mathias Lengert e Matheus Cervo, com quem tive o privilégio de estabelecer tantas trocas durante suas experiências no mestrado.

O GPJA é formado por ainda mais pesquisadoras e pesquisadores dispostos a cultivar não somente contribuições científicas. Isto só é possível por conta de uma profunda experiência de amizade e solidariedade, como Ilza sempre gosta de destacar. Agradeço, portanto, a Reges Schwaab, Carine Massierer, Cláudia Herte de Moraes e Patrícia Kolling, presenças constantes no cotidiano do GPJA para além da UFRGS, o que ressalta não somente o caráter interinstitucional do nosso grupo, mas também a indissociabilidade dos nossos propósitos.

Sou uma pessoa de sorte pelo acolhimento em espaços tão importantes para a construção de meu caminho com um pé na reflexão teórica e outro na prática jornalística e educativa. O Núcleo de Ecojornalistas do Rio Grande do Sul também constitui as fundações da minha experiência enquanto jornalista ambiental. Agradeço, especialmente, a Juarez Tosi, Raissa Genro, Anahi Fros, Dora Jacobus, Carlos Scomazzon e Ulisses Nenê, amigos nas quais pude encontrar disposição para o diálogo.

A Claudia Regina da Silva, amiga e interlocutora em tantas reflexões sobre academia e prática, parceira que abriu meus olhos para a possibilidade do trabalho educacional nas escolas, minha gratidão. Em nome dela, agradeço a todas as professoras e professores que, contra todas as adversidades, fazem o ensino público brasileiro possível.

Agradeço aos e às docentes do PPGCOM, especialmente a Karla Müller, Cida Golin e Luciana Mielnickzuk (*in memoriam*), que ministraram, respectivamente, as disciplinas *Comunicação e Práticas Socioculturais*, *Jornalismo e Cultura* e *Jornalismo Ambiental em Dados*, sendo que esta realizei ainda como aluna especial anteriormente ao ingresso no doutorado, em 2016, e reacendeu em mim a paixão pela vida acadêmica e todas as suas possibilidades. Agradeço também ao querido professor Alexandre Rocha da Silva (*in*

memorian), que muito me encantou desde a graduação com sua dedicação aos estudos da Comunicação.

Também agradeço à coordenação e à secretaria do PPGCOM por todo o auxílio nas partes formais e burocráticas dessa trajetória – que não são poucas! Estendo o agradecimento às servidoras e servidores da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Técnicos-Administrativos em Educação e terceirizados, que fazem o possível e o impossível para garantir a estrutura necessária para nossas atividades.

Sou grata, ainda, por ter tido no PPGCOM amizades como a de Thaís Leobeth e Caroline Pilger, com quem compartilhei tantas inseguranças e do percurso acadêmico e as alegrias de cada tarefa cumprida, além da confiança nos colegas que foram parte da Representação Discente no período em que estive no curso. Muitas foram as lutas coletivas para que a voz dos alunos sempre fosse ouvida, especialmente em tempos desesperadores por conta das constantes ameaças de cortes de bolsas no âmbito da CAPES e do CNPq. Neste sentido, cito aqui a proatividade de Laura Guerra e Paula Coruja.

Minha gratidão e admiração à querida amiga Camila Moreira Cesar, que, esteja em qual canto do mundo estiver, sempre me inspira com sua dedicação à pesquisa e à docência.

Agradeço à minha psicóloga, Aline Restano, que muito me escutou sobre os desconfortos, dúvidas e anseios a respeito da vida acadêmica desde o final do mestrado, quando a ideia de produzir outro trabalho científico ainda me aterrorizava. As nossas sessões, aos poucos, me ajudaram a perceber aquilo que me encantava na ideia de cursar doutorado, e a disposição para cada novo desafio foi se fortalecendo.

Às centenas de estudantes de graduação da FABICO/UFRGS que acolheram minha aproximação da docência como estagiária das disciplinas *Comunicação e Cidadania* e *Comunicação e Educação Ambiental*, meu agradecimento pela paciência com este protótipo de professora. Estendo esta gratidão especialmente a Otávio Petry e Nathália Sasso, que confiaram em mim como coorientadora de seus Trabalhos de Conclusão de Curso na Fabico.

Agradeço imensamente à minha banca de qualificação de tese, formada pelas professoras Cláudia Herte de Moraes e Sátira Pereira Machado, pelas generosas contribuições à minha proposta de trabalho. Levei cada palavra em consideração para fazer desta tese a melhor versão que eu poderia ter escrito. Sou ainda mais grata pelo fato de as professoras terem aceitado novamente um convite meu para comporem a banca de defesa de tese, ao lado das professoras Rosane Rosa e Thais Helena Furtado, a quem igualmente agradeço pela disposição em colaborarem com o resultado final deste trabalho.

Faço um agradecimento muito especial a Aduino Locatelli Taufer, que gentilmente me acolheu no Colégio de Aplicação da UFRGS. Sua disposição em me guiar pelas possibilidades de trabalho na escola foi decisiva para a viabilização desta pesquisa. Devo a mesma gratidão à turma da disciplina eletiva Jornalismo Ambiental de 2019/2 e a seus responsáveis, que aceitaram em seu mundo esta “estrangeira” simultaneamente na posição de professora e pesquisadora. Muito obrigada pela confiança, pela colaboração e pelo semestre inesquecível que foi registrado com muito carinho no meu diário de campo e na minha memória.

Por fim, meu muito obrigada à população brasileira, que, por meio de bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), financiou meus estudos por todo o período de doutorado. Seja em todo o trabalho que envolve esta tese, seja na realização de atividades de pesquisa e extensão por meio do GPJA, seja nos estágios-docência realizados nas disciplinas *Comunicação e Cidadania* e *Comunicação e Educação Ambiental* da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS ao longo seis semestres, seja ainda na colaboração com tarefas do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, minha preocupação sempre foi honrar esta oportunidade de produzir conhecimento que contribuísse para a fomentar a consciência e a luta pela justiça ambiental em nosso país. Que outras e outros pesquisadores tenham a oportunidade de seguir aprimorando os saberes que circulam em nossa sociedade, em constante vigília pela liberdade de expressão para que nossos dizeres jamais sejam silenciados. Viva a educação pública, viva a ciência brasileira!

*Teve a semente que atravessar panos podres, criames
de insetos, couros, gravetos, pedras, ossarais de peixes,
cacos de vidro etc. — antes de irromper. [...]*

Manoel de Barros (2010, 239)

RESUMO

Este trabalho discute as relações possíveis entre as perspectivas do Jornalismo Ambiental (GIRARDI *et al.*, 2012) e da Educomunicação Socioambiental (BRASIL, MMA, 2008). Baseia-se em uma pesquisa-ação participativa em contexto de educação formal. Parte-se do seguinte problema de pesquisa: como o Jornalismo Ambiental, no contexto da experiência em Educomunicação Socioambiental, pode contribuir para a formação da consciência ambiental dos sujeitos? A partir do pensamento dialógico de Paulo Freire (FREIRE, 1992; 2019a; 2019b; PAIVA, 2020; hooks, 2020), aborda a crise decorrente do modelo de civilização ocidental, moderno e colonial (PORTO-GONÇALVES, 2012), que opõe natureza e cultura (STEIL; CARVALHO, 2014). Apresenta alternativas que consideram a realidade social e ambiental do Sul global alinhadas com a proposta freiriana de autonomia e práxis transformadora (KRENAK, 2019; ACOSTA; 2016). Propõe a Educação Ambiental crítica (CARVALHO, 2001; 2008) como articulação entre a pedagogia de Paulo Freire e as ações ecológicas preconizadas pelo campo ambiental. Define o campo de interface da Educomunicação (SOARES, 2000; 2011) como ponto de encontro entre a educação libertadora condizente com o pensamento freiriano e a ideia de comunicação como processo (KAPLÚN, 1998). Através da linha de ação da Educomunicação Socioambiental, discute estratégias de formação do ecossistema comunicativo (MARTÍN-BARBERO, 1996) para conscientização da comunidade escolar sobre os desafios ambientais. Compreende o Jornalismo como um campo associado à Comunicação. Apresenta os elementos constitutivos do campo jornalístico a partir de Kovach e Rosenstiel (2014) e problematiza a noção de objetividade associada ao exercício do jornalismo (MORAES, 2019). Aprofunda-se na definição de Jornalismo Ambiental, perspectiva assentada no pensamento complexo (MORIN, 2011) e em coberturas plurais e contextualizadas sobre os problemas ambientais, a partir de sua função educativa (BUENO, 2007); Propõe aproximações epistemológicas do Jornalismo Ambiental com a Educomunicação Socioambiental (MORAES; GIRARDI, 2016) a partir do pensamento de Paulo Freire. Caracteriza a pesquisa-ação no campo comunicacional a partir de Peruzzo (2006; 2017) e Vizer (2004). Descreve o contexto ecológico e territorial de realização da pesquisa por meio do Atlas Ambiental de Porto Alegre (MENEGAT *et al.*, 1998) Com base em Jara (2012), sistematiza a experiência de abordagem do Jornalismo Ambiental em disciplina eletiva ministrada para estudantes do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, através das áreas de intervenção da Educomunicação (SOARES, 2017): Pedagogia da Comunicação; Expressão comunicativa por meio das artes; Educação para a Comunicação na perspectiva da Educomunicação; Mediação Tecnológica na Educação; Gestão da Comunicação nos espaços educativos; Reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação; e Educomunicação Socioambiental. Conclui que, ainda que haja limitações para que os estudantes exerçam o jornalismo em sentido estrito em sala de aula, a aproximação com as reflexões e práticas do campo jornalístico contribui para a experiência de aprendizagem dos sujeitos através da ação, constituindo-se em práxis transformadora. Neste sentido, com base no encontro transdisciplinar entre Comunicação/Jornalismo, Educação e Meio Ambiente, propõe uma Pedagogia do Jornalismo Ambiental como caminho de aprofundamento das relações entre os sujeitos diante dos desafios ambientais contemporâneos.

Palavras-chave: Jornalismo Ambiental; Educomunicação Socioambiental; pesquisa-ação; práxis; comunicação dialógica. .

ABSTRACT

This work discusses the possible relations between the Environmental Journalism (GIRARDI et al., 2012) and the Social-Environmental Educommunication (BRASIL, MMA, 2008) perspectives. It starts from the following research problem: how can Environmental Journalism, in the context of the experience in Socio-Environmental Educommunication, contribute to the formation of environmental awareness of subjects? It is based on a participative action-research in a context of formal education. From Paulo Freire's dialogical thought (FREIRE, 1992; 2019a; 2019b; PAIVA, 2020; hooks, 2020), it addresses the crisis arising from the western, modern and colonial civilization model (PORTO-GONÇALVES, 2012), which opposes nature and culture (STEIL; CARVALHO, 2014). It presents alternatives that consider the social and environmental reality from global South, in line with the Freirian proposal of autonomy and transforming praxis (KRENAK, 2019; ACOSTA; 2016). It proposes the critical liberating Environmental Education befitting with the Freirian thought and the idea of communication as process (KAPLÚN, 1998). Through the line of action of the Social-Environmental Educommunication, it discusses strategies of the formation of the communicative ecosystem (MARTÍN-BARBERO, 1996) to the school community awareness on environmental challenges. It comprehends the Journalism as an associated field to the Communication. It presents the constituent elements from the journalistic field from Kovach and Rosenstiel (2014) and it problematizes the notion of objectivity associated to the exercise of journalism (MORAES, 2019). It deepens on the definition of Environmental Journalism, a perspective settled on the complex thought (MORIN, 2011) and on plural and contextualized coverings about the environmental issues, from its educative function (BUENO, 2007); It proposes epistemological approaches of the Environmental Journalism with the Social-Environmental Educommunication (MORAES; GIRARDI, 2016) from Paulo Freire's thought. It features the action-research on the communicational field from Peruzzo (2006; 2017) and Vizer (2004). It describes the ecological and territorial context of research execution through the Environmental Atlas from Porto Alegre (MENEGAT et al., 1998). Based on Jara (2021), it systematizes the experience of the Environmental Journalism approach in a elective discipline taught to high school students from the Colégio de Aplicação from Federal University from Rio Grande do Sul, in Porto Alegre, through Educommunication intervention areas (SOARES, 2017): Pedagogy in Communication; Communicative expression through arts; Education for Communication in the Educommunication perspective; Technologic Mediation on Education; Communication Management on educational spaces; Epistemological reflection about the inter-relation Communication/Education; and Social-Environmental Educommunication. It concludes that, despite having limitations for the students to perform journalism in a strict sense in the classroom, the approximation with the reflections and practices of the journalistic field contributes to the learning experience of the subjects through action, constituting itself in transforming praxis. In this regard, based on the transdisciplinary encounter between Communication/Journalism, Education and Environment, it proposes a Pedagogy of Environmental Journalism as a path of deepening the relations between the subjects against the contemporary environmental challenges.

Keywords: environmental journalism; social-environmental educommunication; action-research; praxis; dialogic communication

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de resultados do Estado da Arte.	29
Quadro 2 – Transcrição de vinhetas	137
Quadro 3 – Transcrição do programa jornalístico	153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Possibilidades de conexão entre campos científicos e subcampos estudados na tese.	23
Figura 2: Mapa do município de Porto Alegre.	109
Figura 3: Mapa da região central do município de Porto Alegre.	111
Figura 4: Mapa do município de Porto Alegre com destaque para a localização dos Campus Centro e Vale da UFRGS	112
Figura 5: Mapa de unidades do Campus Centro da UFRGS com indicação de localizações do Colégio de Aplicação até 1996.....	113
Figura 6: Mapa do Campus do Vale da UFRGS, na divisa entre os municípios de Porto Alegre e Viamão.....	116
Figura 7: Painel síntese sobre o conceito de ambiente produzido pelos estudantes.....	129
Figura 8: Orientações projetadas para a turma para exercício de diagnóstico do ambiente do CAp-UFRGS	131
Figura 9: Produção do painel com a fixação dos <i>post-its</i> e divisão das colunas informativas	132
Figura 10: Mídias a partir das quais os estudantes dizem se informar e se divertir	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEducom	Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação
AGAPAN	Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural
BHBM	Bacia Hidrográfica da Barragem Mãe d'Água
CAP-UFRGS	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
EA	Educação Ambiental
Fabico-UFRGS	Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS
GPJA	Grupo de Pesquisa em Jornalismo Ambiental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
JA	Jornalismo Ambiental
MEC	Ministério da Educação
NASA	Agência Aeroespacial Estadunidense
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PREÂMBULO: A PERCEPÇÃO DA CORRENTEZA	17
1 SUBMERGINDO NA PESQUISA: PRIMEIRAS BRAÇADAS PARA UM EFEITO INTRODUTÓRIO	21
2 OS VENTOS QUE SOPRAM DO SUL: UM OLHAR LATINO-AMERICANO SOBRE DESAFIOS E ALTERNATIVAS SOCIOAMBIENTAIS	35
2.1 A radicalidade do pensamento de Paulo Freire: entre a práxis e a utopia.....	36
2.2 Epistemologias ecológicas: do desenvolvimento ao cuidado	42
2.2.1 <i>Crise civilizatória.....</i>	<i>43</i>
2.2.2 <i>A equivocada dicotomia entre natureza e cultura</i>	<i>46</i>
2.2.3 <i>Alternativas ao desenvolvimento a partir do Bem Viver e conexões com pensamento freiriano.....</i>	<i>49</i>
3 ENCONTRO DAS ÁGUAS: COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE - REFINANDO UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR.....	53
3.1 A comunicação a partir da perspectiva freiriana	53
3.1.1 <i>Educação com ênfase no processo: aproximações com o campo da Comunicação</i>	<i>58</i>
3.1.2 <i>Comunicação educativa e o fortalecimento da Educomunicação como campo.....</i>	<i>60</i>
3.2 A interdisciplinaridade inerente e a transdisciplinaridade potencial nos campos científicos da Comunicação e do Meio Ambiente.....	64
3.2.1 <i>Da Educação Ambiental à Educomunicação Socioambiental.....</i>	<i>66</i>
3.2.2 <i>A Educação Ambiental crítica e a inserção no currículo escolar: dilemas e possibilidades.....</i>	<i>69</i>
3.2.3 <i>Educomunicação Socioambiental</i>	<i>73</i>
4 ALÉM DA SUPERFÍCIE: JORNALISMO AMBIENTAL COMO PRÁXIS EMANCIPATÓRIA	78

4.1 A compreensão sobre uma função educativa diante do papel social do Jornalismo	79
4.1.1 <i>Elementos constitutivos do Jornalismo e o confronto com a noção de objetividade</i>	81
4.1.2 <i>Educação, formação, conscientização: diálogos possíveis do Jornalismo com o campo educativo</i>	85
4.2 Jornalismo Ambiental para a emergência de uma nova racionalidade	87
4.2.1 <i>Se é jornalismo, por que “ambiental”?</i>	88
4.2.2 <i>Função pedagógica a partir da alteridade</i>	92
5 DA REFLEXÃO À AÇÃO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO PARTICIPANTE PARA MERGULHAR NA EXPERIÊNCIA	97
5.1 Educação pública no Brasil	98
5.2 Repensar a escola a partir da comunicação	100
5.3 Proposta de pesquisa-ação aplicada ao campo da Comunicação	102
5.3.1 <i>Sobre a experiência</i>	106
5.3.2 <i>Caracterização do contexto</i>	108
5.3.3 <i>Aproximações</i>	117
5.3.4 <i>Encontros</i>	119
6 MOVIMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO NO HORIZONTE EDUCOMUNICATIVO: EXPERIÊNCIA DO JORNALISMO AMBIENTAL NA ESCOLA	121
6.1 Pedagogia da Comunicação	121
6.2 Expressão comunicativa por meio das artes	127
6.3 Educação para a comunicação na perspectiva da Educomunicação	133
6.4 Mediação Tecnológica na Educação	139
6.5 Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos	143
6.6 Reflexão Epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação	145
6.7 Educomunicação Socioambiental	148
7 DA AÇÃO À REFLEXÃO: PARA NOVOS MERGULHOS	156

7.1 “É pra escrever o que quiser?”: o planejamento serve para ser rompido	156
7.2 “Isso é <i>clickbait</i> , ‘sora’”: “consciência midiática” da geração Z	157
7.3 “Então aqui é Morro Santana?”: sentidos sobre o ambiente local	158
8 OS PÉS RETOMAM A TERRA FIRME	159
Referências	163
APÊNDICE A – Ementa da disciplina eletiva <i>Jornalismo Ambiental</i>, ofertada no Colégio de Aplicação da UFRGS no segundo semestre de 2019	174
APÊNDICE B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido entregue aos estudantes matriculados na disciplina e seus responsáveis legais	183
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP/UFRGS que define a aprovação do projeto de pesquisa submetido via Plataforma Brasil.....	187

PREÂMBULO: A PERCEPÇÃO DA CORRENTEZA

Quem anda no trilho é trem de ferro

Sou água que corre entre pedras:

— liberdade caça jeito

Manoel de Barros (2010, p.156)

Eu cogitava realizar a seleção para o Doutorado em meados de 2016 quando assisti pela televisão a uma reportagem sobre a ocupação de escolas públicas pelos secundaristas em todo o Brasil. As ocupações tinham como pauta principal a desqualificação do ensino que seria consequência da aprovação da Proposta de Emenda à Constituição 241 na Câmara dos Deputados – e, após a aprovação do projeto como PEC 55 no Senado Federal, que ocorreu no final daquele ano, ficou de fato determinado o congelamento de investimentos públicos em saúde e educação por 20 anos. Encantada com a resistência, comentei com meu companheiro Vinícius sobre a diferença daquela geração para a nossa, que há pouco mais de dez anos havia cursado um Ensino Médio sossegado. Éramos crianças de colo no auge da crise provocada pelo congelamento de poupanças no governo Collor. Após amadurecerem no final do período ditatorial e formarem suas famílias no início da abertura democrática, nossas mães e pais nos sinalizaram tranquilidade. Servidores públicos, oscilaram por momentos mais ou menos favoráveis de acordo com o governo vigente, mas permaneciam com a expectativa de que, no balanço das ondas, as coisas estivessem se ajeitando. E que, para nós, seriam melhores, mais fáceis, menos sofridas. Por um tempo, de fato, foram. Depois de toda a formação na escola pública, fui a primeira pessoa da família diplomada em uma universidade federal. Vinícius, também diplomado em universidade pública, teve um ótimo direcionamento de carreira a partir da experiência no Exterior, garantida por uma bolsa de mobilidade acadêmica. Estávamos na crista, e o céu era o limite.

Percebemos que a estabilidade estava ruindo durante a votação pelo afastamento da presidenta Dilma Rousseff. Com o golpe, a democracia, que tínhamos por garantida, mostrou-se frágil. Entramos em um período de crise institucional generalizada, que aprofundou as desigualdades sociais e os conflitos ambientais jamais resolvidos durante os governos progressistas. Enquanto o Brasil que eu conhecera tornava-se ruína, eu tive certeza: aquele era o melhor momento possível para voltar à Universidade.

Arrisquei a escrita de um anteprojeto que poderia ter sido visto como uma inusitada salada de frutas por algum acadêmico mais purista. Pois era uma proposta que parecia tão egoísta quanto altruísta, que dialogava com toda a minha história de vida e desembocava em meus anseios para o futuro de todo o Planeta. Eu realmente queria destruir os muros, cercas e arames farpados entre disciplinas. Queria esmagar a ideia estanque de Jornalismo como uma técnica dominada por um diploma ou por um argumento arrogante de autoridade, enjaulada e vigiada por um modelo de negócios capenga, anacrônico. Queria desestruturar o sistema educacional apático, impessoal, que tolhe a energia criativa dos jovens na mesma medida em que suga tempo e força de quem deveria acompanhar o desenvolvimento pessoal de cada educando.

Honestamente, não sei o que de fato consegui concretizar a partir desta tese. Sei que o plano era ambicioso e as circunstâncias, desafiadoras – afinal, no meio do caminho tinha mais uma pedra chamada pandemia. Ao longo desse passeio, fui compreendendo que a tese pode contribuir para a reflexão de interlocutores, e quem sabe até gerar algum efeito mobilizador. Porém, ela jamais teria como ser maior do que a experiência – e do que a própria existência nesse mundo. Seu papel não será encerrar questões – vai, na verdade, abrir outras tantas. Mas isso não me desanimou. Pelo contrário, tirou um peso enorme dos meus ombros já tão sobrecarregados pela ansiedade e pela má postura. Nos últimos cinco anos, tive a oportunidade ímpar de refletir sobre tais ambições e contextualizá-la a partir da minha trajetória de estudante a educadora.

Eu já me interessava pela área ambiental quando cursei, em 2011, a disciplina Laboratório de Comunicação Socioambiental, com as professoras Ilza Girardi e Cristine Kaufmann, já na reta final da minha graduação em Comunicação Social – habilitação Jornalismo pela UFRGS. E ao ter que apresentar o livro *Extensão ou Comunicação?*, de Paulo Freire, em um seminário da turma, as peças começaram a se encaixar. “Dá para fazer tudo isso dialogar, então”, pensei. A formação ainda em andamento em Jornalismo, a vida no ensino público, a busca de valorização de saberes locais na luta ambiental... A partir daí, minha vida adulta confundiu-se com a vida acadêmica. E no Doutorado, ficou evidente que, o que parecia uma orientação ao futuro – pois a iniciativa de cursar uma pós-graduação partia de uma preocupação com a minha carreira e com as contribuições da minha pesquisa à sociedade brasileira – era também uma volta às origens.

A experiência como estudante de escola estadual é a lembrança que me vem à mente quando vejo mencionado o conceito de comunidade. Cursei todo o ensino fundamental – mais

a pré-escola – na Escola Estadual Professor Leopoldo Tietböhl, em Porto Alegre. Mesmo frente às precariedades partilhadas com outras instituições de ensino público, era para mim sinônimo de um espaço seguro e colaborativo. Talvez porque também acolhesse o restante do meu núcleo familiar – meu pai havia sido aluno no passado, minha tia-madrinha era a vice-diretora, meu avô, aposentado, que estava lá todo dia às 5 da tarde para buscar a mim e minha irmã, às vezes me surpreendia já na hora do recreio, às 3 e meia, por ter sido chamado para ajudar a consertar alguma porta ou pintar marcações nas lajes que formavam nossa quadra esportiva. Talvez também por ser uma extensão do conjunto habitacional onde morávamos, a uma quadra de distância, já que quase todas as crianças da nossa vizinhança também estudavam lá por conta da proximidade. Talvez ainda por lá terem brotado amizades e afetos que cultivo até hoje.

Foi com a experiência como oficinaira do Programa Mais Educação em duas escolas do município de Porto Alegre, no ano de 2013, que conheci outras formas de ser uma comunidade com ponto de encontro na instituição de ensino formal. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Morro da Cruz, situada na localidade homônima, o projeto previa, além da oficina de comunicação e mídias, oficinas sobre permacultura, informática e cultura para a paz. A proposta era que os alunos participantes, dos segundos e terceiros ciclos, circulassem por todas essas vivências. Mesmo após o período do Mais Educação na escola, quando eu já não estava mais por lá, tive conhecimento de indícios de que algumas sementes brotavam, como a participação da comissão escolar na Conferência Estadual do Meio Ambiente. Sei que, materialmente, no entanto, essa experiência não é mais visível na escola há um bom tempo. E causa estranhamento pensar que aqueles olhinhos curiosos e desafiadores que conheci na época já pertencem a corpos adultos. Porém, após tantas outras experiências de comunicação educativa e comunitária, me alegra ter aprendido com aquela a reparar na beleza que existe no fato de cada uma delas ser irrepetível. Seria diferente se ocorresse em outro bairro, em outro ano, com outra turma. Mas foi do jeito que foi. Está no passado, mas é história. E cabe à gente recuperar dela o que pensa ser relevante. Ou ao menos o que merece ser cultivado com algum carinho porque nos levou a sentir alguma coisa diferente.

No meu caso, me senti pronta para mergulhar com gosto nas conexões entre Jornalismo, Educação e Meio Ambiente. Foi o que me permitiu viver a busca pelas melhores condições para formatar a pesquisa-ação em tantas escolas de Porto Alegre e finalmente encontrá-las na própria UFRGS, em seu Colégio de Aplicação. E hoje, com esta tese, me sinto pronta para tentar trazer à superfície algum pequeno tesouro escondido nesse emaranhado em águas profundas.

Antes de partir para o que de fato interessa, gostaria de apontar alguns direcionamentos para a leitura e justificar escolhas de linguagem e estilo. No texto aqui apresentado, sinto-me à vontade para transitar entre a primeira pessoa do singular e do plural conforme a experiência se manifesta na ordem do sensível ou do sensorial – algo particular na minha vivência enquanto pessoa humana – ou como resultado de uma práxis partilhada com a bibliografia de referência, com os colegas pesquisadores, com a orientadora, com a turma da disciplina de Jornalismo Ambiental do Colégio de Aplicação – que me faz sujeito.

A concordância de gênero adotada no trabalho, aliás, é referente às palavras “sujeito” ou “sujeitos”. Quando falo “todos”, por exemplo, os sujeitos ocultos são, de fato, “os sujeitos”. Embora reconheça a importância da linguagem inclusiva, e a adote em outras instâncias formais ou informais – como através do uso de pronomes neutros –, considerarei que incorporar tal estratégia nesta tese deixaria o texto menos fluido, e não seria tão mais efetiva para evidenciar a diversidade dos atores envolvidos, já contemplados na noção de sujeito.

1 SUBMERGINDO NA PESQUISA: PRIMEIRAS BRAÇADAS PARA UM EFEITO INTRODUTÓRIO

Este trabalho é fruto de seu tempo, um tempo de sobreposição de crises que se transmutaram em catástrofes. Catástrofes estas que vieram à tona ao longo da segunda década deste século XXI, catástrofes que já espreitavam a humanidade desde tempos anteriores, mas que se materializaram de tantas formas que se torna impossível ignorá-las: mesmo negacionistas precisam se manifestar sobre o que estão deliberadamente ignorando. Ainda que para se dizer mais preocupado em priorizar a atividade econômica dos Estados Unidos, o ex-presidente Donald Trump precisou mencionar as mudanças climáticas e se posicionar sobre o Acordo de Paris¹. Aliás, o fenômeno de governos autoritários de extrema-direita gera crise política que conduz ao agravamento da catástrofe climática. No entanto, ainda antes dos governos negacionistas da ciência, a catástrofe climática que nos espreita foi ocasionada pelo menosprezo da própria racionalidade científica ocidental às conexões entre os processos que compõem a realidade. Por conta dessa desconexão com o mundo em prol de um ideário tecnocrático, iniciamos uma nova década vivendo uma catástrofe sanitária sem precedentes, pois a pandemia da covid-19 já vitimou milhões de pessoas pelo mundo, e teve o Brasil como epicentro em diversos períodos a partir da necropolítica representada pelo governo de Jair Bolsonaro².

Em texto de abertura para a edição temática do número 144 da Revista Chasqui (2020), Ilza Girardi, Ângela Camana e eu refletimos sobre as relações dessas crises estruturais com a crise do Jornalismo:

Fazer jornalismo, neste contexto de instabilidade próprio aos momentos de transição, é um desafio. Quiçá seja necessário, então, que pensemos em um novo fazer, que responda às tensões de nosso tempo. Neste sentido, há que se atentar para as perspectivas que emergem do Sul global, situadas e engajadas com epistemologias próprias. (p.220)

¹ O Acordo de Paris sobre as alterações climáticas foi aprovado em 2015 no âmbito da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (CQNUMC). Em pronunciamento de junho de 2017, Donald Trump justifica direito de produzir emissões de gases do efeito estufa em comparação com os níveis registrados pela China. Disponível em: <https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/statement-president-trump-paris-climate-agreement/>. Os EUA anunciaram a saída do Acordo de Paris dias antes das eleições presidenciais de 2020, que resultaram na vitória do candidato democrata Joe Biden. Um dos primeiros atos de Biden como presidente, empossado em 20 janeiro de 2021, foi determinar o retorno do país ao Acordo.

² Na data da última revisão deste trabalho, haviam sido contabilizadas mais de 605 mil vidas perdidas somente no Brasil.

Aqui, apresento o Jornalismo como um campo epistêmico, entendido para além da prática profissional. Os modelos de negócio a ele vinculados são transitórios, mas seus princípios enquanto instituição que cumpre o papel social de ordenar, contextualizar e interpretar a realidade são elementos essenciais para o interesse público. Através do pensamento de Paulo Freire (1921-1997), exploro neste trabalho novas possibilidades de intervenção social do Jornalismo – mais especificamente, a partir das interrelações com as questões ambientais emergentes e através da função educativa que é basilar para a perspectiva do Jornalismo Ambiental.

Trata-se de uma pesquisa motivada pelas propostas de reconfiguração da instituição jornalística a fim de realizar uma ação social transformadora em que a subjetividade ganhe espaço e que viabilize a inserção crítica na realidade. Isto só é possível, porém, se pensarmos numa visão alargada do Jornalismo, ou seja, como campo de estudos e práticas que esteja aberto à relação com outras áreas do conhecimento. E é através da Educomunicação Socioambiental que propomos a interlocução com a experiência no ensino formal, levando em consideração o componente educativo do Jornalismo.

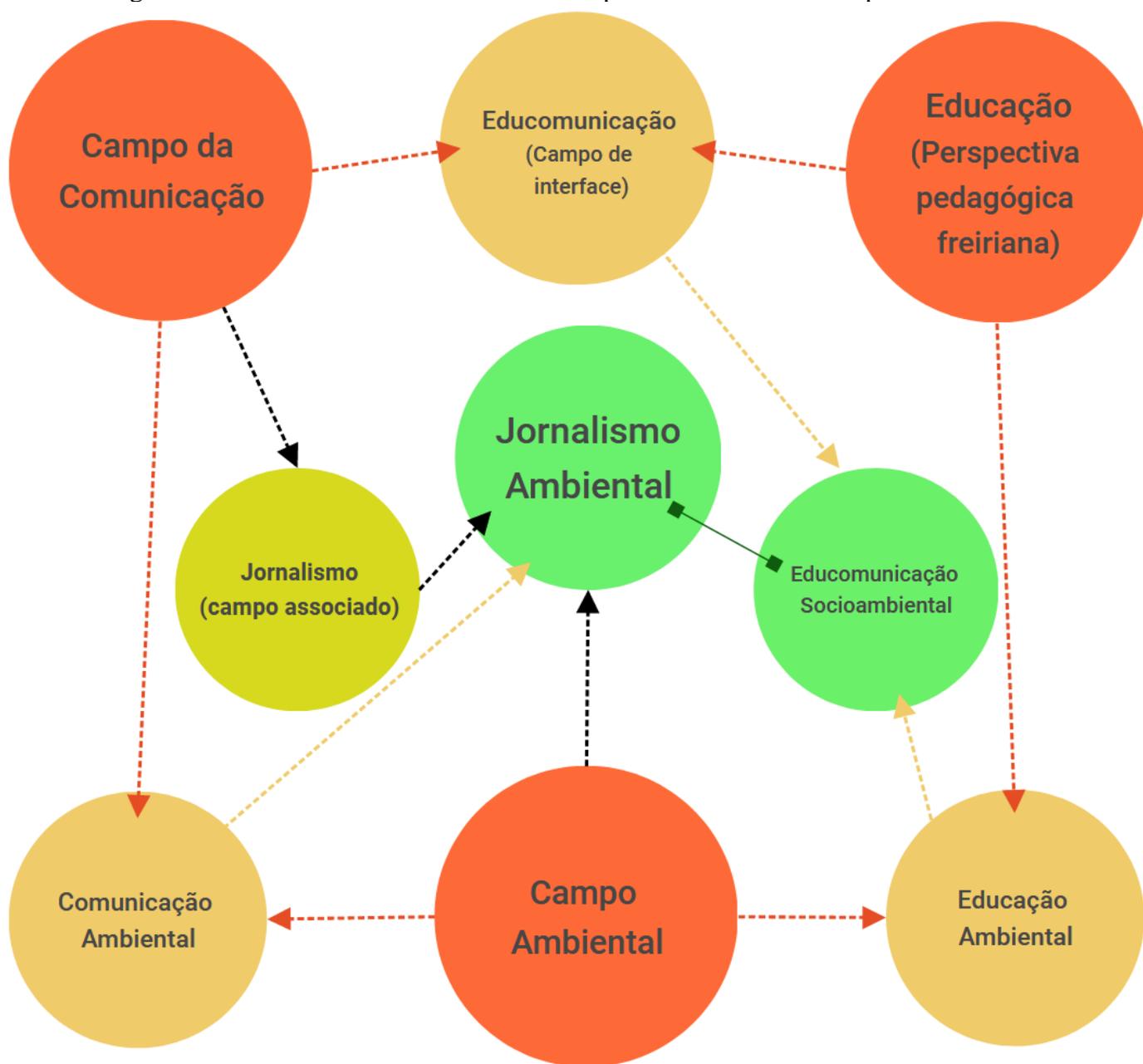
Esta é uma proposta de pesquisa com inspiração na dialogicidade prevista na pedagogia freiriana, portanto. Por consequência, tem como horizonte a autonomia e a libertação dos sujeitos por meio da práxis, ou seja, da recursividade entre reflexão e ação como elemento essencial para a formação da consciência crítica. Neste ponto em especial, é possível compreender a rejeição do governo Bolsonaro às ideias de Paulo Freire, Patrono da Educação brasileira, conforme relatado por Paiva (2020). Segundo a autora, o governo sente-se ameaçado na medida em que Freire considera a educação enquanto força motriz da transformação social.

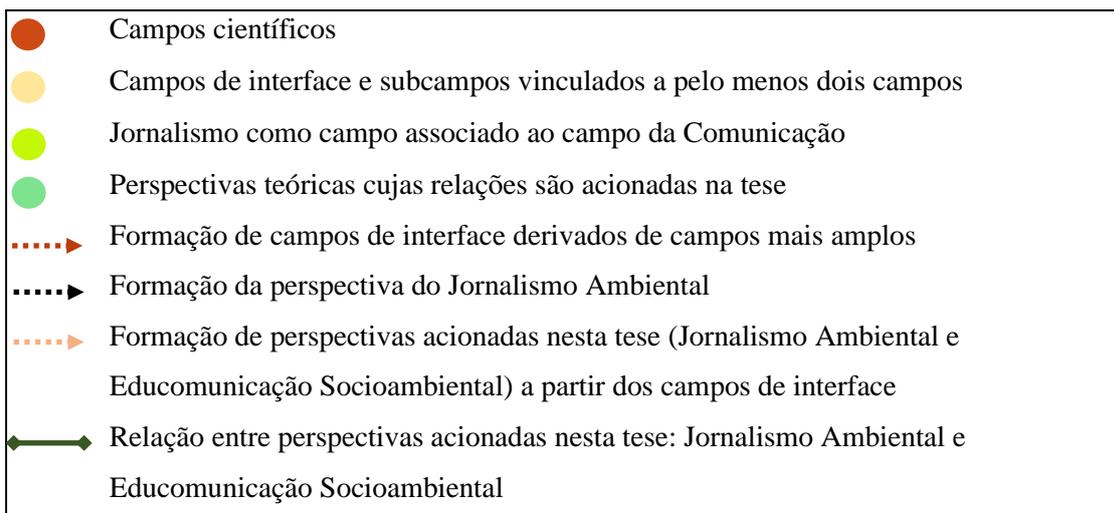
Em suma, tenho como ponto de partida a percepção de que a interconexão entre os campos de origem interdisciplinar da Comunicação – enquanto perspectiva científica que engloba o campo do Jornalismo – e do Meio Ambiente perpassam o da Educação. Debruço-me, primeiramente, sobre as contribuições oriundas do subcampo da Educação Ambiental (EA), que compartilha raízes epistemológicas com o Jornalismo Ambiental.

Em seguida, estudo o encontro entre a EA de vertente crítica com a Educomunicação, campo de interface entre Educação e Comunicação, encontro este que resulta na síntese proposta por meio da Educomunicação Socioambiental. E, para situar epistemologicamente essas múltiplas relações, anoro-me sempre no pensamento de Paulo Freire – que, no ano de seu centenário, mostra-se cada vez mais relevante para pensarmos sobre o potencial emancipatório presente na partilha de saberes para além dos limites disciplinares.

No diagrama a seguir, busco ilustrar esta interconexão entre campos, conceitos e perspectivas teórico-metodológicas acionadas neste trabalho. É possível verificar de que forma os três campos científicos sobre os quais me debruço participam da formação das perspectivas teóricas que interessa a esta tese. Defendo que, portanto, Jornalismo Ambiental e Educomunicação Socioambiental partilham das mesmas raízes, e que a apropriação da Comunicação Ambiental pela Educomunicação Socioambiental resulta não somente do campo da Educomunicação, mas é também mediada pelo olhar do Jornalismo Ambiental.

Figura 1: Possibilidades de conexão entre campos científicos e subcampos estudados na tese.





Fonte: elaboração própria (2021)

Já que partimos de Paulo Freire, é fundamental contextualizar este trabalho dentro de uma perspectiva revolucionária. Tomei a liberdade de identificar afinidades entre pensamentos de lugares geográficos e sociais bastantes distintos, mas que compartilham um mesmo direcionamento ontológico através da contestação das crenças que são base do sistema-mundo a partir da modernidade colonial, como desenvolvimento, progresso e crescimento econômico ilimitado. Proponho uma leitura que identifica pontos de convergência entre perspectivas plurais como o pensamento complexo (MORIN, 2011) e epistemologias ecológicas (CARVALHO, 2014) para a construção de um novo paradigma³ e de uma transição civilizatória que respeite os mais distintos sentidos de natureza que coexistem.

Falo aqui de sentido de natureza, uma vez que o que entendemos como natureza é uma percepção baseada na experiência humana. Como discernir o que foi manipulado pelas comunidades humanas e o que ainda se conservaria longe de nosso alcance? Este caminho discursivo é uma tentativa de minimizar a ideia de natureza idílica, desvinculada de conflitos e disputas. Por este se tratar de um trabalho que acessa o campo da Educação, é importante que se comprometa com as possibilidades do vir a ser, friccionando as situações-limite através da práxis e inaugurando o que Freire denomina como o *inédito viável*. (2019b, p.131).

Assim, ao reconhecer a multiplicidade que envolve a experiência humana, apontar para a urgência de uma mudança de paradigma não significa propor uma solução unificada e unidirecional. É, antes, uma tentativa de pensar sobre formas de incentivar a autonomia das

³ Morin (2000) entende paradigma como uma visão de mundo a qual prescreve o direcionamento de um pensamento a partir de operações lógicas que conduzem à elaboração de teorias, conceitos e discursos.

comunidades a partir do reconhecimento de sua diversidade étnica, linguística, cultural e cosmopolítica, já que cada coletividade conta com seus significantes de conexão com o real. Enquanto pesquisadora, educadora e comunicadora, identifico minha responsabilidade enquanto agente que colabora para a emancipação dos sujeitos de acordo com seus objetivos.

O fortalecimento dos espaços comunitários é a primeiro passo para a concepção de um novo sistema, baseado em autonomia, conforme a proposta do Bem Viver para o autocentramento (ACOSTA, 2016), que parte das conexões imediatas entre sujeitos humanos e não humanos e das decisões e processos que ocorrem no território. Neste sentido, faz-se necessária uma produção de narrativa que gere proximidade e engajamento através da escola, instituição que materializa, no âmbito formal, a troca de saberes e que, por conta dessa vocação, é espaço que viabiliza o despertar da consciência ambiental.

A construção metodológica aqui proposta também busca destacar as potencialidades do encontro com a “outredade” (FREIRE, 2020, p.42) que leva o sujeito a assumir-se como tal ao mesmo tempo em que reconhece a autonomia daqueles que coexistem. A incorporação da pesquisa-ação participante neste trabalho busca resgatar o papel transformador dos sujeitos sobre a realidade a partir da experiência prática com a Comunicação, conforme as indicações de Peruzzo (2017). Neste sentido, o casamento entre teoria e prática viabiliza-se como recurso para, a partir da experiência do grupo – e dos participantes em âmbito individual –, refletir-se sobre as maneiras de ser e de estar no mundo.

O objeto empírico deste trabalho é a minha experiência em sala de aula com estudantes de Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS), em Porto Alegre, por ocasião da disciplina eletiva Jornalismo Ambiental, ministrada por mim no segundo semestre de 2019⁴. No âmbito desta pesquisa, verifico a oportunidade de formação de comunicadores populares, os quais podem se constituir posteriormente enquanto multiplicadores de informações ambientais. Não se trata de uma formação de jornalistas, mas, sim, de incentivo à formação de comunicadores comunitários através de elementos do campo do Jornalismo.

Assim, o trabalho tem como tema a aplicação teórica e prática do Jornalismo Ambiental na experiência de produção com inspiração na atividade jornalística em uma comunidade escolar através dos direcionamentos propostos pela Educomunicação Socioambiental. Entre os desafios que o tema deste trabalho me provoca estão as possibilidades para validação de um

⁴ O professor do Departamento de Comunicação do CAp-UFRGS Aduino Locatelli Taufer viabilizou a oferta da disciplina junto à escola, conforme detalharei adiante.

conhecimento científico moldado a partir da experiência. Quais são os movimentos necessários para superar a empiria e garantir um olhar crítico sobre a vivência guiado por uma discussão epistemológica? Neste sentido, tenho a meta de provar que não há conflito entre o método científico e os temas e contextos que me despertam paixões, memórias, desassossegos⁵.

Calcado em uma perspectiva sistêmica que se manifesta com a alfabetização ecológica (CAPRA, 2003) e no pensamento complexo (MORIN, 2011), o Jornalismo Ambiental traz elementos que colaboram com práticas em âmbito escolar voltadas à Educomunicação e a perspectivas afins, que reconhecem o potencial da comunicação na mediação dos saberes que compõem as sociedades. Neste processo, o Jornalismo Ambiental evidencia que o meio ambiente permeia todas as esferas da vida cotidiana. A proposta da Educomunicação Socioambiental, por sua vez, busca fomentar a consciência crítica de crianças e jovens a respeito do processo de produção midiática no contexto da crise ambiental. Há, portanto, comprometimento de ambos na necessária mudança de pensamento, conforme indicamos Ilza Girardi, Nicoli Saft e eu em texto a ser publicado na obra *La Comunicación del cambio climático en tiempos de emergencia climática*, organizada por Rosalba Mancinas, Rogelio Fernández Reyes y Daniel Rodrigo-Cano (no prelo).

Diante disso, acredito ser possível perceber e evidenciar, nesta pesquisa os limites e possibilidades da dimensão educativa do Jornalismo Ambiental – e do campo jornalístico, por extensão. Minha hipótese de trabalho é de que é possível haver conscientização ambiental em nível local, comunitário, quando os sujeitos entendem de que forma problemas ambientais afetam seu dia a dia e são capazes de produzir conteúdo para comunicar estes conhecimentos. Neste sentido, destaco o potencial transformador do trabalho para os participantes enquanto sujeitos. Por ser realizada em um contexto de educação formal, a proposta da pesquisa é avaliar de que forma a escola se constitui enquanto um ambiente propício para a experimentação de novas estratégias referentes à comunicação social.

Com relação à abordagem teórica, portanto, o trabalho ambiciona colaborar para o fortalecimento da potencial, porém ainda pouco explorada, relação entre os campos do

⁵ Apesar de entender que todo trabalho, sobretudo o científico, é realizado por um sujeito marcado pelas vivências coletivas – encontros de orientação, reuniões de grupos de pesquisa, diálogos com colegas – e pelo contexto estrutural no qual produz, optei por escrever na primeira pessoa do singular nos momentos em que precisei me posicionar enquanto pesquisadora e autora – indivíduo, portanto. Isto ocorre neste primeiro capítulo, onde explico as decisões sobre os rumos teóricos, metodológicos e epistemológicos da pesquisa, e na última parte do capítulo quatro, no qual relato as singularidades da experiência vivida em campo. Nos demais momentos, busco manter o discurso na primeira pessoa do plural para evidenciar a contribuição de todas e todos os meus interlocutores nas reflexões propostas.

Jornalismo Ambiental e da Educomunicação Socioambiental, os quais compartilham raiz epistemológica semelhante, conforme apresento acima e exponho ao longo desta tese.

A partir destas reflexões sobre a confluência entre tantas perspectivas interdisciplinares que gravitam por Jornalismo, Educação e Meio Ambiente, chego ao seguinte problema de pesquisa: **Como o Jornalismo Ambiental, no contexto da experiência em Educomunicação Socioambiental, pode contribuir para a formação da consciência ambiental dos sujeitos?**

Com esta questão motivadora, delimito como objetivo geral do trabalho **Compreender como o Jornalismo Ambiental, enquanto perspectiva teórico-prática oriunda do campo da Comunicação, integra a práxis pedagógica no processo educacional.**

Para viabilizar este trabalho, tracei os seguintes objetivos específicos:

- a) Discutir os entrelaçamentos epistemológicos possíveis entre os campos do Jornalismo, do Meio Ambiente e da Educação;
- b) Sistematizar as ações relacionadas ao processo educacional na disciplina Jornalismo Ambiental, realizada com estudantes do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS;
- c) Refletir sobre como a integração do Jornalismo Ambiental à experiência educacional amplia a consciência ambiental dos sujeitos.

De forma complementar, defini um objetivo geral para minha atuação na disciplina no CAP-UFRGS, a fim de aproximar a experiência do direcionamento teórico-metodológico proposto para a tese: orientar produção jornalística centrada nos problemas ambientais que envolvem a comunidade escolar, buscando fomentar a consciência crítica dos jovens participantes do projeto na medida em que experienciam as possibilidades de expressão de ideias no exercício do Jornalismo Ambiental. Para atingi-lo, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

- a) Mapear iniciativas convergentes a fim de elaborar proposta para as aulas do semestre identificadas com a interdisciplinaridade proposta pelo Jornalismo Ambiental;
- b) Apresentar, em atividade expositiva-dialogada, princípios, técnicas e linguagens jornalísticas que possibilitem a produção de notícias e reportagens sobre a temática ambiental;
- c) Promover, através da pesquisa-ação, a participação dos estudantes na produção de conteúdos centrados na busca pela exposição de problemas ambientais percebidos na comunidade e na consequente busca por medidas acessíveis para a resolução dessas questões;

- d) Identificar os diferentes entendimentos dos jovens acerca da relação da comunidade com o ambiente urbano;
- e) Relatar a experiência de trabalho com os jovens no que tange às potencialidades e limitações da relação entre os campos do Jornalismo e da Educação na esfera ambiental.

Como forma de justificar as escolhas desta pesquisa relacionadas a teoria, metodologia e objeto, realizo um mapeamento de estado do conhecimento a partir de trabalhos científicos anteriores.

Em 2018, em artigo apresentado no II Simpósio Internacional de Comunicação⁶, descrevi os resultados de busca à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por trabalhos que abordassem as interfaces entre Jornalismo e Educação no contexto de reflexões e experiências sobre análise crítica e produção de conteúdos midiáticos. A busca pelos termos “Jornalismo” e “Educação” ou “Jornalismo” e “Educomunicação” retornou 87 trabalhos, mas eliminei aqueles que propunham analisar conteúdos de veículos tradicionais, produzidos *para* – e não *pelo* – público para quem se direciona a formação pretendida. Ou seja, que estavam desvinculados do caráter formativo do jornalismo em espaços de educação formal, não-formal ou informal.

A razão para restringir o estado da arte a trabalhos que se debruçassem especificamente sobre a experiência em espaços educativos deveu-se à constatação de que a formação dos sujeitos é uma função inerente à atividade jornalística e que, portanto, o universo de trabalhos a destacarem tal potencial seria de tal forma amplo a ponto de não conseguirmos mapear todas as recorrências correspondentes a tal critério.

Assim, a partir da leitura dos resumos e das palavras-chave, foram selecionados oito trabalhos que correspondiam a tais critérios para análise no artigo, todos dissertações de mestrado. Incluímos no corpus mais um trabalho não catalogado na BDTD, encaminhado por uma colega do GPJA, por conta de a versão final não ter sido entregue para publicação pela Universidade após a defesa.

No ano de 2021, refiz a busca a fim de verificar se houve a publicação de mais trabalhos compatíveis com os temas de interesse após 2018. Na ocasião, localizei mais uma tese de doutorado e quatro dissertações de mestrado. Assim, o estado da arte compõe-se de 14 trabalhos acadêmicos.

⁶ Evento realizado pelo Departamento de Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen, entre 22 e 24 de agosto de 2018.

Abaixo, está reproduzido o quadro resultante da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que demonstra, em ordem decrescente, os autores mais citados por cada trabalho e os termos e conceitos utilizados nas pesquisas que aparecem associados a tais autores. A contabilização foi realizada manualmente a partir da leitura dos trabalhos, com o auxílio da ferramenta de busca.

Quadro 1 – Síntese de resultados do Estado da Arte

	Tema de pesquisa	Metodologia e procedimentos	Principais autores acionados e termos associados
1 ⁷	Educomunicação Socioambiental	- Entrevista em profundidade com estudantes, professores e coordenadora do projeto; - Grupo focal com estudantes; - Análise de conteúdo sobre dados obtidos a partir dos dois métodos anteriores.	- Texto-base Ministério do Meio Ambiente (Educomunicação Socioambiental) - Ismar de Oliveira Soares (Educomunicação) - Paulo Freire (pedagogia freireana) - Jesús Martín-Barbero (ecossistema comunicativo) - Maria do Rosário Knechtel (educação ambiental)
2 ⁸	Jornal escolar	- Análise documental sobre a comunidade; - Grupo focal com estudantes; - Entrevista com professores e narradores da comunidade.	- Celéstin Freinet; João Carlos Brandão Gonçalves; Janus Korczak (jornal escolar) - Walter Benjamin; Cremilda Medina (narrativa) - Paulo Freire (educação como ato político) - Lev Semenovich Vigotski (processo de aprendizagem)
3 ⁹	Educação para a mídia frente à questão ambiental	- Estudo de recepção: questionários e grupos de discussão que envolveram jovens estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina	- Jesús Martín-Barbero (ecossistema comunicativo) - Paulo Freire (consciência crítica) - Nilda Jacks e Ana Escosteguy (comunicação e recepção) - Teun van Dijk (notícia e conhecimento)

⁷ DUARTE, Valéria Sousa. **A tríade meio ambiente, comunicação e educação**: o projeto de Educomunicação socioambiental AmbientAção. 2014. Dissertação (Mestrado). Curitiba. Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná.

⁸ BARRETO, Cristiane Parente de Sá. **Comunidade, escola, jornal escolar**: um estudo de caso. 2012. Dissertação (Mestrado). Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

⁹ LÜCKMAN, Ana Paula. **Educação, Jornalismo e Meio Ambiente**: leituras sobre a crise ecológica no contexto do aquecimento global. 2017. Dissertação (Mestrado). Florianópolis. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

	Tema de pesquisa	Metodologia e procedimentos	Principais autores acionados e termos associados
			- Paula Brügger (educação ambiental)
4 ¹⁰	Educação para a sustentabilidade através de webrádio	- Pesquisa-ação sobre projeto de extensão em webrádio acadêmico-comunitária, onde atuam estudantes de jornalismo da Universidade Federal da Paraíba	- André Trigueiro; Wilson Bueno (jornalismo ambiental) - Michel Thiollent (pesquisa-ação) - Nair Prata (webrádio)
5 ¹¹	Processos educomunicativos nas práticas de ensino	- Análise documental de depoimentos registrados durante projeto desenvolvido na escola em 2004; - Entrevistas com educadoras envolvidas com o projeto de educomunicação em 2017.	- Paulo Freire (educação e comunicação) - Juan Enrique Díaz Bordenave; David Bohm (comunicação) - Adriana Leila Trentin (projeto Rádio Escola On Line)
6 ¹²	A infância na experiência da comunicação comunitária	- Pesquisa documental a partir do mapeamento das imagens e textos que fazem referência a crianças em todas as edições do jornal <i>O Cidadão</i>	- Walter Benjamin (narração, infância) - Rita Marisa Ribes Pereira (infância e cultura) - Jesús Martín-Barbero (mediações) - Raquel Paiva (comunicação comunitária)
7 ¹³	Jornal escolar digital	- Pesquisa de campo, de caráter participante, com elaboração e aplicação, junto aos estudantes, de material didático voltado à criação de jornal escolar digital	- Luiz Antônio Marcuschi; Givan José Ferreira dos Santos (gênero textual)

¹⁰ SOUSA, Antonia Iranilde de. **Espaço Ambiental**: a divulgação do Meio Ambiente na webrádio Porto do Capim. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional). João Pessoa. Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal da Paraíba. 86 f.

¹¹ NASCIMENTO, Cosmo Luciano do. **Rádio Abrão**: uma experiência em Educomunicação. 2017. Dissertação (Mestrado). São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho. 98 f.

¹² LUNA, Eunice Muruet. Os lugares da infância em processos de comunicação comunitária: Jornal O Cidadão da Maré como experiência. 2014. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro. Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 199 f.

¹³ RIBEIRO, Daniel José. **O uso de tecnologias digitais na produção de gêneros textuais jornalísticos por estudantes**. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina.

	Tema de pesquisa	Metodologia e procedimentos	Principais autores acionados e termos associados
8 ¹⁴	Debate sobre agrotóxicos em sala de aula com base no jornalismo científico	- Pesquisa de caráter participante; - Análise qualitativa dos dados obtidos em intervenção didática com estudantes, com aporte da Análise de Conteúdo.	- Paulo Freire (formação libertadora) - Theodor Adorno e Max Horkheimer (Indústria Cultural) - Laurence Bardin (Análise de Conteúdo) - Wilson da Costa Bueno (jornalismo científico)
9 ¹⁵	Estruturação de programação de rádio universitária na internet	- Pesquisa-ação - Observação participante de todas as etapas de produção da Rádio UFPB	- Cicília Peruzzo (jornalismo cidadão) - Claudia Quadros (jornalismo público) - Ismar de Oliveira Soares (Educomunicação) - Fernando Oliveira Paulino e Luiz Martins da Silva (interatividade) - Patrícia Coelho (radiodifusão)
10 ¹⁶	Ações formativas em jornal universitário	- Entrevista semiestruturada com estagiários do Jornal da UFRGS - Análise qualitativa dos dados obtidos com aporte da Análise de Conteúdo	- Paulo Freire, Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres (pedagogia da libertação) - Laurence Bardin (Análise de Conteúdo)
11 ¹⁷	Produção textual para jornal como estratégia pedagógica no	- Relato de procedimentos de desenvolvimento do experimento formativo através do método dialético	- Lev Semenovich Vigotski (Teoria Histórico-Cultural) - Alexander Luria (aprendizagem e desenvolvimento da escrita) - Maria Alice de Oliveira Faria (jornal escolar)

¹⁴ ARENGHI, Luis Eduardo Birello. **A Divulgação Científica no contexto escolar**: o ensino de modelos atômicos a partir da temática de agrotóxicos e as implicações/possibilidades para a formação de alunos do Ensino Médio. 2013. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

¹⁵ ANJOS, Larissa Natália da Cunha Pereira dos. **As dimensões socioeducativas da web rádio**. No ar: a Rádio UFPB. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

¹⁶ FALCETTA, Antônio Paim. **Das experiências de ensino-aprendizagem gestadas e geridas no Jornal da Universidade**: subsídios para um projeto. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2018.

¹⁷ LIMA, Vanilda Gonçalves de. **Atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita no ensino fundamental**. 2019. 202 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

	Tema de pesquisa	Metodologia e procedimentos	Principais autores acionados e termos associados
	Ensino Fundamental		
12 ¹⁸	Discurso de estudantes em jornal escolar	- Intervenção de pesquisa em sala de aula, com produção de jornal escolar - Análise do discurso sobre os textos produzidos pelos alunos	- João Wanderley Geraldi (expressão e linguagem) - Dominique Maingueneau (condições de produção do discurso)
13 ¹⁹	Educação para a ciência através de leitura crítica da mídia	- Análise descritivo-analítica de publicações sobre organismos geneticamente modificados	- Paulo Freire (educação dialógica) - Eduardo Meditsch; Robert Park (jornalismo como forma de conhecimento) - Enrique Leff (saber ambiental)
14 ²⁰	Educomunicação como espaço de trabalho para jornalistas	- Análise de dados quantitativos de profissionais de educomunicação - Entrevista com jornalistas - Observação das rotinas de trabalho de jornalistas que atuam em projeto de educomunicação	- Ismar de Oliveira Soares (Educomunicação) - Paulo Freire (educação dialógica, comunicação e emancipação) - Jesús Martín-Barbero (ecossistema comunicativo)

Fonte: elaboração própria (2021).

Constatei que a maior parte dos trabalhos recorre a metodologias de pesquisa participante, como a pesquisa-ação, com relato de experiências em ambientes de ensino formais, informais ou não-formais, ou executa estudos de recepção através de técnicas como entrevistas e questionários realizados junto aos participantes dos projetos relatados – com posterior análise de conteúdo ou de discurso sobre os resultados, em alguns casos.

Chama a atenção o fato de cinco trabalhos serem provenientes de mestrados profissionais. Pode se tratar de uma evidência de que temas e objetos de pesquisa ainda estão

¹⁸ GOMES, Sacha Emmanuelle de Sousa Gomes. **A dinâmica discursiva no jornal escolar**: a negociação de vozes em práticas de uso real da língua. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2018.

¹⁹ ALVES, Selmar Becker. **A educomunicação e a divulgação científica sobre transgenia**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2018.

²⁰ FERREIRA, Bruno de Oliveira. **Jornalista-educomunicador(a)**: sentidos de uma nova identidade profissional. 2019. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

restritos a um olhar vindo da prática, e são ainda pouco tratados pelas pesquisas acadêmicas de maior fôlego no que diz respeito à composição de quadro teórico e à duração.

Verifiquei um trabalho com semelhança teórica mais profunda com a proposta desta tese, visto que versa especificamente sobre Educomunicação Socioambiental e, portanto, parte de abordagem adequada ao posicionamento de seu objeto em um campo de interface. Há outras pesquisas que propõem conexões entre campos que se entrecruzam em meu trabalho, como a articulação entre Jornalismo, Educação e temas ambientais. De forma semelhante, também atento para a recorrência de uma bibliografia compatível com o direcionamento teórico e metodológico proposto nesta tese. Os principais autores e preceitos citados são Paulo Freire e sua pedagogia de caráter crítico e dialógico; Jesús Martín-Barbero e a caracterização dos ecossistemas comunicativos; e Ismar de Oliveira Soares como referência para o campo da Educomunicação no Brasil. Em todos estes casos, é interessante notar que os trabalhos provêm de diferentes áreas do conhecimento: Educação, Jornalismo, Comunicação, Ciências Ambientais.

O Jornalismo Ambiental, no entanto, é tangenciado em apenas um trabalho. Outro chega a aprofundar seus princípios, mas pelo fato de ter sido publicado há mais de dez anos, traz discussões sobre questões ambientais que já vêm sendo atualizadas.

A partir da análise de conteúdo, que não aponta a predominância temática relacionada ao campo do Jornalismo, identificamos como primordial a realização de um projeto fundamentado nos princípios do jornalismo ambiental a fim de complementar a proposta da Educomunicação. [...]. Neste sentido, atentamos para o fato de as abordagens sobre jornalismo, especificamente, serem ainda incipientes nos trabalhos analisados e percebemos como fundamental a presença do olhar do jornalismo ambiental no processo educacional. (STEIGLEDER, 2018, p.8-9)

Mesmo com a inclusão de mais cinco trabalhos desde a primeira pesquisa de estado da arte, ainda verifiquei a necessidade de expandir o estudo sobre as relações entre os campos do Jornalismo, da Educação e do Meio Ambiente, com especial atenção à relação entre as perspectivas do Jornalismo Ambiental e da Educomunicação Socioambiental.

A fim de contemplar as questões aqui levantadas, organizei o trabalho em sete capítulos principais, que propõem seguir o caminho da práxis apresentada por Paulo Freire: reflexão-ação-reflexão. Após esta Introdução, o segundo capítulo, intitulado **Os ventos que sopram do sul: um olhar latino-americano sobre desafios e alternativas socioambientais**, traz uma reflexão epistemológica abrangente que parte do pensamento de Paulo Freire, o qual reverbera

por toda a América Latina e Caribe. Também busca aprofundar as especificidades da crise civilizatória que leva à destruição dos ecossistemas e comunidades humanas no Sul global e considera alternativas plausíveis com esse contexto.

O pensamento freiriano se aproxima da Educação Ambiental crítica na medida em que esta advoga pelo despertar da consciência crítica frente à opressão que a crise ecológica acarreta aos sujeitos humanos e não humanos. O terceiro capítulo, **Encontro das águas: Comunicação, Educação e Meio Ambiente - refinando uma proposta transdisciplinar**, mapeia as intersecções entre as três áreas do conhecimento a fim de criar caminho para a compreensão da proposta da Educomunicação Socioambiental.

O capítulo quatro, **Além da superfície: Jornalismo Ambiental como práxis emancipatória**, explica a compreensão do trabalho sobre a função educativa do jornalismo baseando-se nos pressupostos do Jornalismo Ambiental.

No quinto capítulo, **Da reflexão à ação: uma proposta de pesquisa-ação participante para mergulhar na experiência**, realizo a contextualização metodológica e do objeto empírico a partir da apresentação do Colégio de Aplicação da UFRGS e das condições de realização da experiência.

No sexto capítulo, **Movimentos da pesquisa-ação no horizonte educomunicativo: experiência do Jornalismo Ambiental na escola**, organizo a apresentação da experiência em campo a partir das áreas de intervenção da Educomunicação (SOARES, 2017): Pedagogia da Comunicação; Expressão comunicativa por meio das artes; Educação para a Comunicação na perspectiva da Educomunicação; Mediação Tecnológica na Educação; Gestão da Comunicação nos espaços educativos; Reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação; e Educomunicação Socioambiental.

Retorno à reflexão a partir do capítulo sete, **Da ação à reflexão**, no qual destaco algumas questões para discussão a partir de observações de situações que considere, de alguma forma, surpreendentes na experiência em sala de aula.

Por fim, no capítulo oito, **Os pés retornam à terra firme**, apresento as considerações finais e avalio as contribuições deste trabalho para os campos e áreas de conhecimento acionados, além da diversidade de possibilidades de pesquisas posteriores que se apresentam a partir do recorte de realidade aqui apresentado.

2 OS VENTOS QUE SOPRAM DO SUL: UM OLHAR LATINO-AMERICANO SOBRE DESAFIOS E ALTERNATIVAS SOCIOAMBIENTAIS

A escrita deste capítulo é motivada pela percepção de que é preciso reconhecer o contexto de opressão que nos envolve a fim de articular alternativas alinhadas com a radicalidade, ou seja, que tenham o compromisso com a mudança de pensamento para a transformação da realidade.

A partir dessa compreensão, o direcionamento epistemológico desta tese vem do entendimento sobre o pensamento de Paulo Freire como uma proposta sistêmica de intervenção nas dinâmicas socioculturais e, de forma complementar, da crítica ao desenvolvimento que emerge da filiação às epistemologias ecológicas (CARVALHO, 2014). Entendemos que este encontro de perspectivas é viabilizado pelo diálogo de saberes, fenômeno que representa a possibilidade de colocar em relação sistemas de conhecimento científicos e não-científicos – ou “saberes culturalmente arraigados” (FLORIANI, 2007, p.107).

Nesta tese, destacaremos o Jornalismo Ambiental e a Educomunicação Socioambiental como perspectivas de ordem teórica e prática afins à síntese epistemológica aqui proposta. Entendemos que tal encontro no âmbito das ideias conduz ao encontro de subjetividades, visto esta tese se debruça sobre esses conceitos a partir de sua aplicação à experiência.

Paulo Freire (2020) entende relação como um atributo próprio do ser humano porque vai além do contato e pressupõe não apenas estar *no* mundo, mas estar *com* o mundo. Para entender a relação estudada, é preciso contextualizá-la: nesta tese, buscamos situar as discussões propostas nos diagnósticos e alternativas elaboradas a partir do Sul global²¹ por compreendermos as especificidades históricas, sociais e culturais que aproximam os campos da Educação, da Comunicação e do Meio Ambiente, sobretudo a partir do olhar da América Latina.

Uma vez que o primeiro objetivo específico da tese é verificar o entrelaçamento entre esses campos do conhecimento, debruçamo-nos especialmente sobre os aspectos e desafios

²¹ A partir de Loose (2021), entendemos que a ideia de Sul global, de maneira geral, aparece como contraposição à ideia de hegemonia dos países do Norte global, tidos como “ricos” ou desenvolvidos”, sobre o mundo a ser “colonizado” ou “domesticado” pelo discurso técnico-científico. Neste sentido, Shiva (2003, p.21) ressalta que o posicionamento ocidental dominante de pretensa universalidade, que reduz a diversidade por se apresentar como absoluto, é, antes de tudo, “[...] também é um sistema local, com sua base social em determinada cultura, classe e gênero. Não é universal em sentido epistemológico. É apenas a versão globalizada de uma tradição local extremamente provinciana. Nascidos de uma cultura dominadora e colonizadora, os sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores. Desta forma, ao compreendermos a América Latina e Caribe como território em disputa pelas formas contemporâneas de colonização e dominação, aplicamos a denominação de Sul global às experiências ocorridas nesse contexto social, cultural e ecológico.

próprios deste tempo e espaço, os quais reverberam nas percepções e nas expectativas coletivas sobre o território denominado pela ação humana. Vemos o diálogo de saberes como caminho para o planejamento de soluções sistêmicas para os problemas provocados pelo modelo insustentável de sociedade que se perpetua através de relações de exploração e de dominação. Queremos, com isto, ressaltar a necessidade de uma “práxis ontológica comunicativa para o bem viver”²² (ESCOBAR; CHAPARRO, 2020, p.32, tradução nossa), que considera a utopia como elemento motivador para a transição social, cultural e ecológica.

A partir da obra de Paulo Freire, Paiva (2020) define a utopia como processo dialético movido pela esperança e que aponta para horizonte emancipatório. A utopia, aponta, está fundamentada na conexão dos indivíduos entre si frente à perspectiva da transformação.

Na medida em que se constitui em caminho para materialização da utopia através da inserção crítica na realidade, debruçamo-nos a seguir sobre o pensamento de Paulo Freire para, primeiramente, identificar conexões com os diagnósticos dos movimentos ecológicos. Consideramos ser esta uma etapa fundamental do trabalho, visto que introduzirá os princípios presentes na experiência educomunicativa a ser relatada mais adiante.

2.1 A radicalidade do pensamento de Paulo Freire: entre a práxis e a utopia

Paiva (2020) define Paulo Freire como um dos mais importantes pensadores contemporâneos sobre educação em âmbito internacional. Neste sentido, a autora difere “contemporâneo” de “atual”: trata-se, na verdade, da qualidade de transcender o seu próprio tempo e dissociar-se do presente, de buscar explicações orientadas a um problema ainda não resolvido. Em termos práticos, no Brasil, este problema resume-se a um projeto de educação nacional ainda direcionado ao ideal do desenvolvimento. Mesmo após a redemocratização, pontua a autora, o dismantelamento da educação pública persiste, assim como a lógica da educação bancária.

Em *Pedagogia do Oprimido*²³, seu livro mais conhecido e internacionalmente referenciado, Freire (2019) define a concepção bancária da educação como aquela que enxerga os educandos como objetos passivos nos quais se deposita conteúdos de forma acrítica. Nessa prática, reproduz-se a lógica opressora e a ideologia dominante, que desvalorizam as

²² No original, “praxis ontológica comunicativa para el buen vivir”.

²³ O livro foi publicado originalmente em 1968, quando Freire residia no Chile, país que o acolheu como exilado em 1964 por conta do golpe que instaurou a ditadura militar no Brasil.

manifestações criativas, as ações autônomas e, por consequência, abafam os conflitos e as contradições inerentes às relações entre sujeitos. Podemos dizer, portanto, que esse modelo “engessado” desconsidera o diálogo de saberes e afeta o processo de produção do conhecimento humano, resultando na “burocratização da mente” (FREIRE, 2020, p.111).

Conhecer, na dimensão humana [...], não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. (FREIRE, 2019b, p.27)

Para Suzina e Tufte (2020), neste sentido, o pensamento de Paulo Freire vai além de uma proposta pedagógica e consolida-se enquanto paradigma orientado à transformação social. Consideramos que esse processo envolve assumir a comunidade enquanto contexto tensionado pela ação transformadora.

Segundo Paiva (2020), há dificuldade em considerar “comunidade” como conceito, pois se trata de palavra de amplo uso e de representações bastantes diversas. Porém, pontua, é possível entender a ideia de “comunidade” na obra de Freire a partir da etimologia da palavra no latim, em que *communitas* remete a compromisso e comprometimento, relações estas que podem se dar entre sujeitos ou entre estes e o território.

Através de Freire (2019), entendemos que somente através da radicalidade é possível transformar a realidade. Neste ponto, o autor se baseia no pensamento de Rosa Luxemburgo²⁴ (1871-1919), que contrapõe os conceitos de reforma e revolução, na medida em que esta última se constitui enquanto caminho para a libertação de si e dos opressores. Para Freire, a ação revolucionária pressupõe dialogicidade. Ou seja, realiza-se no contato com visões de mundo outras, no encontro com o "não eu", diante de quem me reconheço como sujeito.

“Da mesma forma como é em uma situação concreta – a da opressão – que e instaura a contradição opressor-oprimidos, a superação desta contradição só se pode verificar *objetivamente* também” (FREIRE, 2019b, p.50, grifo do autor). A permanente dialeticidade entre subjetividade e objetividade, como prevê o autor, é intrínseca ao ato de educar e se manifesta através da “práxis autêntica” (*Op. cit.*, p.52).

²⁴ Segundo a autora, as propostas de reforma social, quando táticas pontuais e sem comprometimento com a consciência de classe, desvinculam a classe trabalhadora do objetivo final – a abolição do capitalismo pela socialização da economia. Consulta em: LUXEMBURG, Rosa. **Social Reform or Revolution**. Militant Publications: London, 1986. Direito de Reprodução: Luxemburg Internet Archive (marxists.org), 2002.

Freire define práxis como “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (2019, p.52) e ressalta que, “sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (*Ibid.*). A práxis pressupõe inserção crítica na realidade, de modo que a ação somente é potencialmente transformadora quando embebida pela consciência da experiência. Trata-se de uma proposta que não se resume a ativismo, pois a reflexão permeia todo o processo de libertação, o qual está ancorado no “diálogo crítico e libertador” (*Op. cit.*, p.72). Assim, reflexão e ação se constituem “como unidade que não deve ser dicotomizada” (*Op. cit.*, p.73).

O saber revolucionário, autêntico e orgânico é o resultado da conscientização dos oprimidos. A consciência de si, que se realiza no âmbito de uma existência historicamente situada e implica transformação da realidade objetiva, é, portanto, própria dos humanos. Segundo o autor, “somente estes são seres da práxis” (2019, p.127), na medida em que estabelecem relações dialéticas, ou seja, entre temas que não estão avulsos no tempo e no espaço, e formulam compreensão crítica do contexto. Esta é a base da metodologia de investigação temática proposta pelo autor, que encontra raízes no pensamento de Karl Marx (1818-1883), para quem a “consciência-de-si” (2004, p.125) é uma qualidade da natureza humana, e não a natureza humana que é uma qualidade da consciência-de-si. A partir da dialética de Hegel, Marx ressalta que processo de objetivação e exteriorização através do trabalho atesta que o ser humano é mais que ser natural, pois confirma-se em seu ser e em seu saber. A gênese humana, pontua Marx, é a história, e se trata de uma gênese com consciência, baseada no saber.

Freire se alinha à perspectiva histórica da luta de classes, e reconhece importância dos saberes de experiências outras trazidas pelos educandos ao espaço em que se dá a educação popular – no caso trabalhado nesta tese, a escola. Ao acolher a percepção de mundo expressa pelo educando através da linguagem, trata-se de “respeitar a identidade cultural, social e histórica do educando” (FREIRE, 2019b, p.170). Neste sentido, cabe ao educador lidar com a “unidade dialética prática-teórica” (*Op. cit.*, p.165-166).

Creio que uma afirmação de ordem geral poderá ser feita: a Pedagogia do Oprimido, não o livro que escrevi, mas a compreensão da educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada. (FREIRE, 2019b, p.194)

Em *Pedagogia do Oprimido*, com base no pensamento do filósofo alemão Erich Fromm, Freire define como necrófilo o impulso sádico da consciência opressora, que enxerga os oprimidos como objetos sem finalidade atribuída. “Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida” (FREIRE, 2019b, p.65). Frente a esse horizonte de dominação, Freire apela à noção de biofilia, que se nutre do amor à vida, exercido através da tarefa de libertação humana e de ação transformadora sobre o mundo. Essa transformação se dá através de um processo de conscientização que é mútuo e solidário.

Cortesão (2018) destaca a centralidade do conceito de cultura na obra de Freire através de uma perspectiva crítica, segundo a qual a criação humana se dá através da horizontalidade e da partilha, e não por hierarquização entre os sistemas de saber.

Trata-se, realmente, de um conceito que, num diferente enquadramento teórico, é frequentemente concebido como algo que hierarquiza, que permite estabelecer distâncias, estatutos entre diferentes saberes. Mas também é um conceito que pode diluir barreiras hierárquicas entre saberes eruditos e saberes decorrentes da própria experiência de vida. Neste sentido, fala-se de ‘culturas’ não só de cultura. (CORTESÃO, 2018, p.172)

Conforme o autor uruguaio Mario Kaplún (1998), a importância de valorização cultural se justifica pelo impacto das identidades coletivas na produção do pensamento crítico: o aprendizado é efetivo quando se assume a busca de reconhecimento da comunidade naquilo que ela própria produz, ressalta o autor. “Impor, moldar condutas, suscitar hábitos automáticos não geram criatividade nem participação nem consciência crítica. E sem ela não há trabalho social ‘perdurável’ e eficaz” (KAPLÚN, 1998, p.45).

Também inspirada por Freire, a pensadora estadunidense bell hooks defende a pedagogia engajada, que conduz ao pensamento crítico e volta-se à solução de problemas no contexto de uma “comunidade de aprendizagem” (hooks, 2020, p.36), através da qual ocorre compartilhamento de ideias e criação coletiva. Quando fala da sabedoria prática, hooks se aproxima da ideia de práxis postulada por Paulo Freire:

No momento em que assumimos o compromisso de nos tornar pensadores críticos, fazemos uma escolha que nos posiciona contra qualquer sistema de educação ou cultura que nos forçaria a ser recipientes passivos de formas de saber. Como pensadores críticos, devemos pensar por nós mesmos e ser capazes de agir por nós mesmos. Essa insistência na autorresponsabilidade é sabedoria prática vital. (hooks, 2020, p.277)

Esta máxima é válida não somente para os educandos, mas também para o que Paulo Freire denomina de educador-educando. Um professor consciente da “estrutura existente do patriarcado capitalista imperialista supremacista branco” (hooks, 2020, p.256) admite que tem muito a aprender em sala de aula. Relações de confiança, de atenção ao bem-estar do outro, garantem condições necessárias para uma troca crítica em um ambiente de segurança, em que é possível divergir e discordar com responsabilidade sobre o que emitimos, com respeito à expressão do outro. Necessário ressaltar que esse processo é válido não somente para as relações no ambiente da educação formal, como o que será apresentado nesta tese, mas para todas as atividades humano inserido na cultura.

A conexão essencial entre pensamento crítico e sabedoria prática é a insistência na natureza interdependente de teoria e fato, associada à consciência de que **o conhecimento não pode ser dissociado da experiência**. Em última análise, há a consciência de que o conhecimento enraizado em experiência molda o que valorizamos e, conseqüentemente, como sabemos o que sabemos – e, da mesma forma, como usamos o que sabemos. (hooks, 2020, p.277, grifo nosso)

Ao reconhecer a importância da conscientização para a compreensão crítica da totalidade, Freire (2019) apresenta o conceito de inédito viável para se referir à ação libertadora, de superação, sobre a situação-limite, de opressão. “E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 2019, p.141). A aplicação dessa máxima pode ser verificada nas experiências de alfabetização de adultos em que Freire trabalhou com a metodologia da investigação temática, que consiste em identificar o universo semântico dos sujeitos educandos a fim de descobrir as potencialidades do “vir a ser” (*Op. cit.*, p.141) através da descodificação.

O vir a ser remete à utopia. Para Paiva, “a utopia de Freire é a condição fundamental para a totalidade de seu pensamento. Não se refere à criação final de uma situação dada. Trata-se de um processo”²⁵ (2020, p.499, tradução nossa). hooks concorda que “a libertação é um processo contínuo” (2020, p.59) e, em acréscimo, é um compromisso com a radicalidade e a integridade na experiência de aprendizagem. A partir de Freire, entendemos que esse processo é essencialmente político na medida em que pressupõe o posicionamento crítico do sujeito ao trabalhar sua percepção sobre a realidade ciente de sua capacidade de adaptá-la e transformá-la, e de adaptar-se e transformar-se diante dela.

²⁵ No original: “Freire’s utopia is the foundational condition for his entire thought. It does not refer to the final creation of a given situation. It is a process”.

Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê. (FREIRE, 2020, p.109)

Ao formular o entendimento sobre o campo da Educação Ambiental, Carvalho (2008) apresenta pensamento alinhado com o processo de emancipação do sujeito através da expressão pela ação dialógica. Nesse processo, o sujeito assim se constitui não somente por reconhecer o outro, mas também pelo entendimento de que existe enquanto o outro de alguém. Segundo Carvalho, “a educação acontece como parte da **ação humana de transformar a natureza em cultura**, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana de estar no mundo e participar da vida” (2008, p.77, grifo nosso). A autora ressalta que a aprendizagem é um ato cultural contextualizado,

[...] inserido em um universo simbólico dos sentidos sociais, individuais e coletivos, em que o próprio da ação humana é atribuir sentidos à realidade. Outrossim, educar é mover-se no universo cultural, entendendo cultura como os modos materiais e simbólicos de existência. (CARVALHO, 2008, p.185)

A Educação Ambiental, conforme Carvalho (2008), evidencia as interações complexas entre sociedade e natureza, as quais são percebidas e refletidas por um “sujeito-intérprete”, que emerge em oposição a um “sujeito decodificador” (p.83) do pensamento cientificista e objetivista. Trata-se de uma atitude na qual a utopia direciona a prática. “Esse modo ideal de ser e viver orientado pelos princípios do ideário ecológico é o que chamamos de sujeito ecológico” (CARVALHO, 2008, p.65).

Para esta tese, é especialmente relevante analisar como as pedagogias propostas por Freire reverberam na Educação Ambiental de vertente crítica e na obra de autores latino-americanos que buscam explicar o campo e conceito de Comunicação através da noção de diálogo. Antes de adentrarmos na aplicação do pensamento freiriano a essas especificidades, contextualizamos a necessidade de enfrentamento aos mecanismos de dominação e opressão vislumbrada por Freire. Portanto, nos aprofundamos na materialidade em que ocorrem as disputas de visões de mundo.

2.2 Epistemologias ecológicas: do desenvolvimento ao cuidado

O objetivo deste subcapítulo é evidenciar que a solução para o atual contexto de crise civilizatória vem de contribuições desde o Sul global para construção de alternativas ao desenvolvimento. O pano de fundo em comum entre as perspectivas aqui abordadas é justamente a crítica ao desenvolvimento como ideologia e como prática que subjuga os atores. O primeiro movimento é entender as especificidades das diversas correntes de pensamento aqui acionadas e de que forma diagnosticam o impacto da civilização moderna e da lógica capitalista nas relações entre sociedades humanas e territórios. Em seguida, avaliamos de que maneira contribuem com a constituição de uma epistemologia que baseie uma refundação paradigmática alinhada com a crítica ao modelo vigente e válida para o campo da Comunicação. Isto é possível quando tensionamos esses diagnósticos com as contribuições de Paulo Freire, autor que, como destacado anteriormente, é referência para os campos da Educação e da Comunicação.

Aqui, compreende-se a ideia de desenvolvimento como projeto de construção de um mundo vassalo, o terceiro mundo, que sustenta a hegemonia do capitalismo, este baseado na permanente desigualdade e associado à incorporação de uma espécie de “*apartheid* global” (LANDER, 2016, p.219). Os interesses próprios do desenvolvimento, portanto, não podem ser conciliados com os interesses dos povos e coletivos em âmbito social e ecológico (ESCOBAR; CHAPARRO, 2020).

Importante ressaltar que o entendimento de território que consta aqui está ancorado em Milton Santos e Maria Laura Silveira. Segundo os autores, o território é constituído “no transcurso que leva do meio natural ao meio técnico-científico-informacional” (2006, p.11). Pressupõe materialidade e pertencimento, sendo, portanto, base para a existência de um Estado, e constituindo-se como categoria política basilar para a organização do espaço geográfico. Segato (2006) tem entendimento parecido, e ressalta que o território se caracteriza pela ocupação de um grupo, que nele inscreve sua identidade, processo que a autora entende como cultura.

Porto-Gonçalves (2012), a partir da contribuição de Milton Santos, enfatiza que a ideia de território é uma criação humana, já que a Terra não tem fronteiras, e suas barreiras são fluidas. A globalização, segundo o autor, é vendida como uma proposta de superação das barreiras para a integração das comunidades. Porém, o processo de valorização da escala global é feito através da economia de mercado, e ocasiona relações de dominação e exploração baseadas no princípio da escassez e na manutenção da propriedade privada.

Peruzzo (2005) entende que se referir ao âmbito local significa levar as delimitações geográficas em consideração, mas também atentar para o reconhecimento dos valores que superam esse espaço físico e que conduzem ao reconhecimento de uma dimensão comunitária, caracterizada pela familiaridade, pela proximidade, por fortes laços de identificação entre os sujeitos e por movimentos coletivos. Isto é especialmente importante, segundo a autora, no contexto de produção midiática que se refere à realidade partilhada naquele contexto.

Hoje está superada a noção de território geográfico como determinante do local e do comunitário. Para lá das dimensões geográficas, surge um novo tipo de território, que pode ser de base cultural, ideológica, idiomática, de circulação da informação etc. Dimensões como as de familiaridade no campo das identidades histórico-culturais (língua, tradições, valores, religião etc.) e de proximidade de interesses (ideológicos, políticos, de segurança, crenças etc.) são tão importantes quanto as de base física. São elementos propiciadores de elos culturais e laços comunitários que a simples delimitação geográfica pode não ser capaz de conter. (PERUZZO, 2003, p.74)

Este entendimento sobre terminologias é importante para início de conversa porque o reconhecimento da organização social no espaço e no tempo dá a dimensão do desafio enfrentado quando falamos de harmonizar as relações nesses domínios, hoje descaracterizados diante do ideal do progresso. Para fazer frente a esta dinâmica, apontamos como horizonte o fortalecimento das alternativas viabilizadas segundo as demandas das comunidades cujas ações sociais, culturais e ecológicas caracterizam os territórios em questão.

2.2.1 Crise civilizatória

O mito do progresso confere à noção de desenvolvimento uma conotação preocupante: para superar etapas civilizatórias rumo àquilo que seria o próximo estágio de organização social, presenciemos a reprodução de mecanismos arcaicos como a exploração dos bens naturais e a dominação sobre o outro estigmatizado como inferior. Creemos ser necessário contextualizar o diagnóstico de Paulo Freire sobre a opressão como estratégia histórica de manutenção das desigualdades e injustiças sociais diante do entendimento de que a racionalidade moderna e colonial causa e amplia as crises ambientais de nosso tempo.

Vandana Shiva articula a ascensão do “capitalismo comercial” como sistema dominante e o movimento de “colonização intelectual” (2003, p.22). Neste processo, a ciência moderna, através da fragmentação dos elementos de acordo com a fatia de mercado em que são incorporados como matéria-prima, contribui para a monocultura do saber ocidental, ressalta a autora. É no contexto colonial – mais especificamente, a partir de 1492, portanto – que emerge

o ideal do progresso fundamentado na superioridade do “civilizado” diante do “primitivo”, sublinha Acosta (2016, p.55).

Nancy Mangabeira Unger também reconhece a civilização moderna como responsável pela constituição de um projeto de controle e dominação, em que predomina a tirania da verdade única, baseada na imagem e semelhança do homem. A autora denomina o processo de afastamento dos demais seres e de sua própria morada, que é base da experiência moderna, como “perspectiva dessacralizante do Cosmo” (2001, p.23).

A grande diferença entre a modernidade e as civilizações precedentes é que, enquanto outras sociedades fizeram do eixo de sua cultura a elaboração de técnicas para controlar a tendência humana àquele desejo desmesurado que os gregos chamavam de *hýbris*, a nossa fez da *hýbris* sua virtude máxima. (UNGER, 2001, p.24, grifos da autora)

Em sentido análogo, Porto-Gonçalves identifica a “construção do sistema-mundo moderno-colonial” (2012, p.21), em que “o Estado Territorial Moderno tende a ser monocultural” (*Op. cit.*, p.288). Este processo de homogeneização, iniciado com a produção mercantil e abraçado pelo capitalismo, tem consequências não somente no modelo civilizatório, uma vez que “[...] diminui a flexibilidade que a nossa própria espécie desenvolveu se adaptando aos mais diferentes ambientes” (*Op. cit.*, p.407). O autor alerta para o “neoliberalismo ambiental” (*Op. cit.*, p.374) na medida em que a biodiversidade do Sul global é valorada apenas em sua capacidade de absorção de carbono para abater a pegada ecológica dos países do Norte ou como “latifúndio genético” (*Op. cit.*, p.375).

Muitos ativos biológicos capazes de curar doenças têm deixado de existir antes que, sequer, os conheçamos. E mais, com o avanço sobre novas áreas que se tornam fronteiras agrícolas, é a própria evolução da diversidade biológica que se interrompe por meio de monoculturas. (PORTO-GONÇALVES, 2012, p.401)

Shiva (2003) ilustra o paradigma científico moderno a partir do impacto representado pela Revolução Verde, isto é, da introdução global de “monoculturas geneticamente uniformes” (*Op. cit.*, p.57), baseadas em insumos químicos e em variedades manipuladas pela engenharia genética, a partir da segunda metade do século XX. Enquanto isso, “nos sistemas agrícolas tradicionais, a produção também envolve a conservação das condições de produtividade” (*Op. cit.*, p.58). É possível dizer, portanto, que a dependência do saber dominante está também atrelada à desqualificação da pluralidade inerente ao saber local.

Em *Terra-Pátria*, Edgar Morin e Anne-Brigitte Kern (2003) atentam para a importância da busca por soluções transnacionais para problemas que são transnacionais. Assim, destacam o princípio da subsidiariedade, o qual manifesta a necessidade de conferir poder às instâncias locais, com destaque para possibilidades associativas e relações de solidariedade. Trata-se do abandono da soberania absoluta em prol do interesse comum da coletividade, assumindo-se que o centro do mundo não está em lugar algum, conforme Morin (2000).

Esta constatação alinha-se à crítica de Porto-Gonçalves (2012) à centralização da prerrogativa de elaborar estratégias sobre a manutenção e utilização da diversidade biológica pelos Estados nacionais, o que pode significar a supressão dos direitos e soberanias das comunidades implicadas. Este autor ressalta a indissociabilidade de diversidade biológica e diversidade cultural por conta da interação humana com quadro climático e botânico a partir da última glaciação, há cerca de 12 mil anos.

Tal interpretação também converge com a proposta de Vandana Shiva (2003) de recuperação da biodiversidade comunitária através de sistemas de propriedade coletiva em que a biodiversidade não é mercantilizada, de forma que as soluções criativas próprias de cada sistema de saber sejam consideradas futuristas, e não primitivas. Segundo a autora (*Ibid.*, p.97), “a diversidade faz surgir o espaço ecológico do dar e tomar, da mutualidade e da reciprocidade”. A perspectiva do Bem Viver aponta na mesma direção: ainda que o campo de ação política vá além do Estado, é imprescindível considerá-lo “[...] em termos plurinacionais e interculturais” (ACOSTA, 2016, p.24). O Estado colonial da modernidade se transmuta no Estado oligárquico e, posteriormente, no Estado neoliberal da contemporaneidade. Todas estas modalidades desconsideram a pluralidade étnica e cultural, ressalta o autor (*Ibid.*).

De acordo com Morin e Kern (2003), é momento de recuperar nossos vínculos com as incertezas e renunciar às promessas infinitas que advêm do processo civilizatório, compreendendo que o ecossistema natural e social é moldado em dinâmica de autonomia e dependência. E, como consequência, trata-se de perceber o desenvolvimento enquanto problema cultural/civilizacional e ecológico e de orientar nossas ações para o futuro através de uma reforma de pensamento.

Segundo Morin e Kern (2003), a proposição de uma política planetária não significa que ela, a política, seja soberana, embora esteja imbricada nas relações sociais. Quer dizer, sim, que só conseguiremos atingir a realização das capacidades humanas de forma democrática e fraterna se observarmos que a humanidade está no mundo como ser societário, para além das fronteiras e de outras barreiras impostas pela racionalidade moderna, ocidental e colonial.

Morin (2000), afirma, por tal olhar, a educação baseada na “ética da consciência planetária” (p.78), que tem como objetivo primário a sobrevivência da humanidade. Esta é a nossa busca coletiva, segundo o autor.

A "comunidade de destino" terrestre aparece-nos então em toda a sua profundidade, sua amplitude e sua atualidade. Todos os humanos partilham o destino da perdição. Todos os humanos vivem no jardim comum à vida, habitam a casa comum à humanidade. Todos os humanos são arrastados na aventura comum da era planetária. Todos os humanos estão ameaçados pela morte nuclear e a morte ecológica. Todos os humanos sofrem a situação agônica da transição do milênio. (MORIN; KERN, 2003, p.178)

Neste sentido, segundo Morin e Kern, a experiência antropológica deve ser considerada no contexto do tempo e do espaço, o que constitui uma revolução paradigmática na medida em que, para tanto, faz-se necessária a emergência de um sistema que questione as certezas visadas pela técnica. Conforme Porto-Gonçalves (2012), a questão ambiental é de ordem ética, filosófica e política e, diante de tais condições, não existem soluções puramente técnicas. Segundo o autor, é necessário refletir sobre as relações de poder que subjagam a gestão dos recursos naturais com respeito à soberania dos territórios.

Nesse processo de contestação dos padrões civilizatórios, portanto, é preciso entender as dimensões potenciais da ação humana, sem dissociá-la, entretanto, de seu pertencimento ao mundo natural.

2.2.2 A equivocada dicotomia entre natureza e cultura

A racionalidade moderna ocidental produziu dicotomias ainda vigentes ao contrapor sujeito e objeto, humano e não humano, selvagem e civilizado, corpo e mente, natureza e cultura. Como consequência, não podemos acessar plenamente a capacidade de sermos sujeitos, uma vez que não nos permitimos reconhecer a natureza intrínseca em nós.

De acordo com Unger (2001), quando o ser humano reduz os demais seres a objetos e os dispõe a serviço da tecnocracia, afasta-os da postura de cuidado com a vida e de atenção à interdependência. Nesse aspecto, verificamos ilusão de controle e estagnação do fluxo da vida como forma de lidar com o conflito que desvela diferenças, a impermanência e a finitude da existência humana. Através do pensamento da autora, compreendemos que ferramentas de distração geram apatia, efemeridade, homogeneização e abandono do espaço comum. Diante de tal contexto, além de buscar uma reconexão com o ambiente, é necessário retomar a conexão a própria experiência de participar da realidade.

Nesse entendimento, autonomia e dependência são vistas como termos excludentes. A liberdade do ser humano é pensada na razão direta de sua capacidade de independe de processos que lhe são externos. Ser real significa ser um objeto para um sujeito humano. (UNGER, 2001, p.26)

A reforma de pensamento proposta por Morin e Kern perpassa a compreensão sobre a inevitável vinculação da humanidade à natureza viva e física, da qual se distingue “pela cultura, pelo pensamento e pela consciência” (MORIN; KERN, 2003, p.159). Conforme lembra Morin, “estamos simultaneamente dentro e fora da natureza” (2000, p.49).

Entendemos, a partir de Morin (2000), que o erro e a ilusão fazem parte, inevitavelmente, do conhecimento. Toda comunicação tem ruído. Toda percepção é reconstruída de acordo com a subjetividade. O autor (*Ibid.*) difere racionalidade de racionalização, a qual corresponde uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista na medida em que deseja adequar o mundo ao pensamento, e não o contrário.

De forma convergente, Isabel Carvalho (2008) afirma que valores como a solidariedade e a interdependência são bases para a organização da sociedade humana na medida em que se percebe a indissociabilidade dos bens naturais para garantir sua sobrevivência: “A construção social contemporânea do cuidado para com a natureza preconiza um tipo de *sensibilidade ecológica* fundada na crença de uma *relação simétrica e de alteridade* entre os interesses das sociedades e os processos naturais” (*Op. cit.*, p.105, grifos da autora).

A autora aponta o conceito de epistemologias ecológicas como demarcador do entendimento do sujeito integrado ao mundo (CARVALHO, 2014). Segundo Steil e Carvalho (2014), as epistemologias ecológicas consistem em uma virada ontológica, através da compreensão de que o ambiente não existe apenas pela percepção humana, de que a agência não está apenas nos seres humanos e de que nosso modo de habitar o mundo não é o único possível.

[...] tomar o conhecimento do mundo não como um saber *sobre* o mundo e os seres que o habitam, mas considerar regimes de conhecimento que se produzem *com e no* mundo. O engajamento, ou o estar no mundo no sentido experiencial, é condição para conhecê-lo. A compreensão ou o conhecimento, nesse sentido, é também o reconhecimento daquilo que torna possível aos organismos humanos e não humanos existirem, conviverem e constituírem a si mesmos e ao mundo em contínua relação. (CARVALHO, 2014, p.76, grifos da autora)

Steil e Carvalho (2014) defendem que a realidade é condição de existência material e que, para conhecer, é necessário estar no mundo para além das representações, conceitos e

abstrações. Neste sentido, “nosso modo de habitar o planeta não está separado do nosso modo de conhecê-lo” (*Op. cit.*, p.163) e, a partir deste pressuposto, temos a formação do sujeito ecológico, conceito que remete à imaginação ecológica que perpassa a vida social e redefine práticas a partir das relações que estabelecemos com outros organismos e com o ambiente em si.

Para os autores, portanto, “ao reconhecer que a ciência é produtora de cosmologias, estamos, em alguma medida, situando-a no campo da imaginação, ao lado de outros regimes de produção de sistemas de organização e classificação de todos aqueles que habitam o cosmos” (STEIL, CARVALHO, 2014, p.173).

A partir de Acosta (2016), compreendemos que, mais do que justiça ambiental, o objetivo da partilha de conhecimento no âmbito da coexistência deve ser o fomento de uma justiça ecológica: enquanto a primeira diz respeito ao direito de acesso das comunidades humanas ao ambiente saudável e é referida com a possibilidade de resolução na esfera jurídica quando há danos às pessoas, a última traz a ideia de restauração dos ecossistemas afetados para que todas as espécies tenham direito a integrar o ciclo da Natureza – em um processo de construção da “cidadania ecológica” (*Op. cit.*, p.133).

O ponto de partida para o conhecimento não é mais o distanciamento e os dispositivos da evitação, mas, ao contrário, o engajamento do sujeito no mundo e no coração da matéria por meio da participação e do compartilhamento de uma experiência comum que atravessa os seres e as coisas que habitam a mesma atmosfera” (STEIL; CARVALHO, 2014, p.176)

Além do espaço enquanto território reconhecido e organizado, o tempo também se constitui como experiência humana. Ao defender a ideia de convívio dos tempos, Alfredo Bosi (1992) critica duas opostas filosofias que creem no tempo como serialidade e sucessão: a finalista e a contingencial. A primeira baseia-se em uma lógica progressiva e está relacionada, na atualidade, à sequência de grandes eras econômicas, que se superariam em uma espécie de reta evolutiva da História. A segunda ressalta a morte como destino inevitável e entende que na existência não há propósito além da própria sobrevivência.

Afastando-se do determinismo e do fatalismo, a proposta de Bosi é, então, compreender o sentido das intenções presentes na trama social. A partir daí, o autor afirma que as formações simbólicas (como cantos, danças e poemas) tornam o tempo existencialmente pleno, um tempo que é qualificado pela presença humana, “no qual a ação dos afetos e da imaginação produz uma lógica própria” (1992, p.27). O entendimento da cultura, neste sentido, evoca a

materialidade sobre a qual as comunidades humanas manifestam sua identidade. De acordo com Bosi, a característica principal dessa lógica é a reversibilidade, ou seja, a recorrência de práticas e manifestações ao longo das gerações. A reversibilidade é estrutural e histórica, e os tempos são permeados e causados por movimentos cíclicos do corpo e da natureza.

Morin (2000, p.70, grifos do autor) diagnostica que “o século XX pareceu dar razão à fórmula atroz segundo a qual *a evolução humana é o crescimento do poderio da morte*”. Em seguida, propõe pensar a evolução a partir do processo de desorganização/reorganização, renunciando ao futuro do progresso infinito e à submissão à tecnosfera.

As civilizações tradicionais viviam na certeza de um tempo cíclico cujo funcionamento devia ser assegurado por sacrifícios às vezes humanos. A civilização moderna viveu com a certeza do progresso histórico. A tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do mito do progresso. O progresso é certamente possível, mas é incerto. (MORIN, 2000, p.80)

Ainda mais grave, segundo Ailton Krenak, é a criação de “quase-humanos” (2019, p.70), ou seja, aqueles sujeitos considerados extermináveis porque externos à dança civilizatória, algo que justificaria seu apagamento do mundo. Esse extermínio, porém, conduz cada vez mais à perda da natureza em todos nós, conforme frisa o autor. “Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como ‘natureza’, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela” (KRENAK, 2019, p.69-70).

Compreender a indissociabilidade entre natureza e cultura no tempo e no espaço significa retomar uma narrativa ancestral perdida em meio à lógica racionalizadora. Como caminhar a partir daí? Como reconectar os elos rompidos por dualidades fabricadas pela razão ocidental moderna?

2.2.3 Alternativas ao desenvolvimento a partir do Bem Viver e conexões com pensamento freiriano

Diante do diagnóstico multifacetado sobre a complexidade da crise do modelo civilizatório vigente, reconhecemos a importância de articular saídas condizentes com o contexto social, cultural e ambiental em que estabelecemos nossa existência. Nesta seção, debruçamo-nos mais especificamente sobre as propostas e práticas do Bem Viver, perspectiva baseada na síntese de cosmologias de povos indígenas da América do Sul, sobretudo das regiões andinas e amazônicas.

O raciocínio que envolve a proposição do Bem Viver como filosofia de vida fundamenta-se em um discurso contra-hegemônico, voltado à valorização dos espaços comunitários para materializar o “exercício horizontal do poder” (ACOSTA, 2016, p.26). Portanto, não é equivalente à ideia de bem-estar ocidental, que se realiza como uma espécie de renovação do capitalismo. Tampouco se trata de um estilo de vida, de um dogma místico ou de tecnicismo, ressalta Acosta (2016). Nestes termos, o Bem Viver define o pós-capitalismo como horizonte e encontra embasamento nas lutas populares de povos e coletivos à margem do processo de desenvolvimento. Incorpora, portanto, a ideia de uma “mudança civilizatória” (*Op. cit.*, p.73).

A real contribuição do Bem Viver está na criação de possibilidades de diálogo, abrindo as portas a um enorme mapa de reflexões destinado a subverter a ordem conceitual imperante. Uma de suas maiores contribuições poderia estar na construção coletiva de pontes entre os conhecimentos ancestrais e modernos, assumindo, a todo instante, que a construção de conhecimento é fruto de um processo social. Para obtê-lo, nada melhor que um debate franco e respeitoso. Debate que ainda precisa ser realizado. (ACOSTA, 2016, p.239)

Terminologias que se referem a vivências semelhantes ao que o Bem Viver propõe sintetizar estão presentes em diversas culturas originárias e idiomas de todo o continente sul-americano - *sumak kawsay* em kichwa, *suma qamaña* em aymara ou *nhandereko* em guarani -, frisa Acosta (2016). Esta complementaridade entre visões ancestrais sobre modos de vida que têm como princípio as relações harmoniosas e solidárias constitui-se em “unidade na diversidade” e atesta o caráter pluriversal da noção de Bem Viver, conforme o autor (*Op. cit.*, p.78).

Em síntese, os conceitos de *sumak kawsay*, *allí kawsay* e *Buen Vivir* ou *Vivir Bien* são compreendidos em diferentes enfoques e visões. Não existe uma tradução precisa de um idioma ao outro, o que impede encontrar sinônimos corretos, mas permite encontrar equivalências. A homogeneização e a sobreposição de um conceito restringe as visões e as compreensões dos demais. Apesar disso, o núcleo dos debates encerra a dimensão holística de ver a vida e a *Pacha Mama* em relação e complementariedade uns com os outros. (ACOSTA, 2016, p78-79)

Assim, distintas perspectivas de sociedade se unem em torno da ideia do Bem Viver, assim como os caminhos de organização levam em conta as especificidades de cada grupo, ressalta Acosta (2016) – no Norte global, por exemplo, predomina a ideia de decrescimento como contraponto à tendência consumista e produtivista; já no Sul, o foco é no pós-extrativismo, ou seja, na superação da interferência de empresas transnacionais, com o apoio

de governos locais, sobre o modo de vida das comunidades impactadas com os processos de extração de bens naturais. Apesar dessa heterogeneidade, conforme Acosta (2016) há concordância sobre os objetivos que devem ser buscados com a partilha de alternativas: o fortalecimento dos sujeitos comunitários e de direitos coletivos, com estímulo a espaços de autogoverno e autodeterminação em direção à “descolonialidade do poder” (*Op. cit.*, p.152) e a valores como a cooperação e a reciprocidade das relações.

Somente a redistribuição radical, acompanhada de uma transferência maciça de recursos e de acesso aos bens comuns, permitiria reduzir a pressão humana insustentável sobre os sistemas ecológicos que mantêm a vida e favoreceria o acesso da maioria da população a condições dignas de existência. (LANDER, 2016, p.225)

Ainda que não reivindique a terminologia do Bem Viver, o pensador brasileiro Ailton Krenak (2019) também propõe uma revolução no pensamento orientada para a realidade do Antropoceno através da valorização das perspectivas dos povos originários. “O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos” (KRENAK, 2019, p.26-27). Neste sentido, “adiar o fim do mundo” (*Op. cit.*, p.27) tem a ver com interromper uma trajetória de queda e “suspender o céu” para “ampliar o nosso horizonte; não um horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir” (*Op. cit.*, p.32).

Em diálogo, Escobar e Chaparro (2020) ressaltam que a utopia se refere àquilo que é da ordem do viável – ao contrário da quimera, que se restringe à idealização. Neste sentido, trata-se de amplificar as alternativas ao desenvolvimento que já surgem em espaços contestatórios.

A partir de Acosta (2016), entendemos que a proposta do Bem Viver não se fundamenta em um retorno ao passado idílico; trata-se, sim, de uma tentativa de sobrevivência orientada ao futuro, pois “há que construir novos padrões de produção e consumo coincidentes com a satisfação das necessidades fundamentais – axiológicas e existenciais” (ACOSTA, 2016, p.200).

Entendemos que a perspectiva do Bem Viver é capaz de conversar com a utopia de Paulo Freire, a qual passa pelo enfrentamento do atual modelo insustentável, visto que “[...] a impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neoliberal que aí está, e a permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar” (FREIRE, 2020, p.113).

Conforme o entendimento de Freire (2020), por ser uma forma de intervenção no mundo é que a educação é especificamente humana. É essa intervenção que possibilita

a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2020, p.83, grifos do autor)

A capilaridade do pensamento de Paulo Freire diante das áreas de conhecimento para além do campo da educação conduzirá o capítulo a seguir, destacando a comunicação como estratégia central para o processo de aprendizagem comprometido com o livre pensar dos sujeitos.

3 ENCONTRO DAS ÁGUAS: COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE - REFINANDO UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR

A proposta deste trabalho de relacionar Jornalismo Ambiental e Educomunicação Socioambiental exige fundamento epistemológico. Mesmo que presumamos um alinhamento temático destas perspectivas por conta de suas adjetivações, cabe-nos desvelar pontos de convergência para além de interesses de estudo e demonstrar de que forma ambas as propostas partilham origens e propósitos. As inspirações epistemológicas e ontológicas abordadas no capítulo anterior convergem na medida em que propõem a valorização de saberes não-científicos e contra-hegemônicos, e podem se constituir em um grande guarda-chuva que empresta abrigo aos conceitos abordados nesta etapa.

3.1 A comunicação a partir da perspectiva freiriana

Entendemos a obra de Paulo Freire como guia para uma práxis pedagógica baseada na transdisciplinaridade, através da qual podemos entender a inserção do Jornalismo Ambiental no contexto escolar tendo em vista a função educativa que lhe é inerente. Construimos tal ponte por meio das categorias analíticas oriundas da Educomunicação, campo de interface entre Educação e Comunicação. Antes de adentrar propriamente nas especificidades teóricas e operacionais dessas áreas de interesse, iniciamos o percurso pelo entendimento sobre Comunicação a partir de Paulo Freire.

A pedagogia libertária de Paulo Freire exposta em *Extensão ou comunicação?* (1992)²⁶ é fundante para a proposta de uma estrutura horizontal de compartilhamento de saberes através da comunicação. Esta possibilidade reside em um movimento de valorização do diálogo e do conhecimento popular. Difere, portanto, o processo de construção do conhecimento da noção de *extensão* de certo conhecimento a alguém, pois esta pressupõe um sujeito transformado em objeto, o qual receberia passivamente os conteúdos impostos de fora. Ao contrário deste “equivoco gnosiológico” (FREIRE, 1992, p.26), o processo da comunicação pressupõe reciprocidade, encontro de sujeitos pensantes em diálogo.

²⁶ *Extensão ou comunicação?* foi escrito durante o exílio do autor no Chile e lançado em 1969. Através da obra, é possível visualizar que a dominação cultural dos EUA encontra paralelo no processo de modernização agrícola levado a cabo no período conhecido como Revolução Verde.

Dáí que, segundo Freire (1992), sem diálogo, não há comunicação. Freire (2020, p.39) aponta que “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade”. E, sem comunicação, não há verdadeira educação. “Somente na comunicação tem sentido a vida humana”, pois “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos” (FREIRE, 2019b, p.89). Trata-se do pensar crítico, que “percebe a realidade como processo” (*Op. cit.*, p.114).

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento ‘experencial’) e a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 1992, p.52)

Para Paulo Freire, portanto, a ação de comunicação auxilia na inserção crítica na realidade, pois estimula a troca de conhecimento entre as partes através do diálogo. A centralidade no diálogo e na comunicação é base da ontologia freiriana. Conhecer exige inserção dialógica dos sujeitos, educador e educando, em torno do objeto cognoscível (FREIRE, 1992). Neste sentido, Paiva (2020) ressalta a importância dos aspectos sensoriais no trabalho teórico e empírico de Freire, uma vez que a sensibilidade precede a reflexão, e a percepção a partir do sensível conduz à racionalidade, à descrição e à dialética. Ou seja, o conhecimento se constitui nas conexões que o sujeito articula a partir de sua própria experiência. E, no universo da comunicação, conforme lembra a autora (*Ibid.*), este pensamento crítico viabiliza a produção e o consumo de narrativas.

Entendemos o conceito de experiência a partir da práxis descrita Paulo Freire ao longo de sua obra. Conforme ressalta Molina (2009, p.172), a experiência em Freire é mais do que uma categoria de análise, pois remonta a uma “perspectiva de leitura e de inserção no mundo concreto”.

Sousa aponta relação entre a experiência de educação/comunicação proposta por Freire à "perspectiva praxiológica/relacional da comunicação" (2020, p.141), a qual entende a comunicação como componente constitutivo das práticas sociais dos sujeitos, que estão em processo de interação afetados pela co-presença no mundo. Trata-se, portanto, de "contribuição metodológica para os estudos da comunicação humana contemporânea posta na interface entre educação e comunicação" (*Op. cit.*, p.146).

[...] uma análise dos sujeitos em comunicação e em educação corresponde, simultaneamente, a achar nas relações de tais sujeitos com o mundo, as marcas das

temporalidades, das culturas, das identidades, das sociabilidades e dos conflitos que interpelam a ação de tais sujeitos num determinado contexto, numa determinada realidade. Por esse caminho, a análise comunicativa do viver humano vai buscar a atualização de possibilidades, a realização de experiências vivas que marcam sua adequação às (e a modificação das) estruturas nas quais esses sujeitos estão inseridos. (SOUSA, 2020, p.147)

Para Citelli (2011), o encontro da educação com a comunicação ocorre na dialogicidade das relações intersubjetivas. “É deste encontro de sujeitos à busca da *significação do significado*, momento particular de ativação dos princípios da reciprocidade, ou da retroalimentação, que os atos comunicativos ganham efetividade” (CITELLI, 2011, p.64, grifo do autor).

Segundo Beltrán (2011), a proposta dialógica de Freire, que sustenta sua defesa de uma comunicação horizontal, simboliza o rompimento com a estrutura de dominação reproduzida pelas teorias difusionistas, cujos estudos sobre comunicação baseavam-se nos efeitos da mensagem emitida e desconsideravam o contexto de recepção. Na hierarquia atribuída à ação comunicativa, reduzida à função de transmissão e persuasão, perpetuava-se a cultura do silêncio. Neste sentido, Beltrán define a comunicação como “processo de interação social democrática” (2011, p.30) baseado no acesso e no diálogo, ou seja, no direito de emitir e receber mensagens, e na participação, que se constitui no exercício efetivo desses direitos. Trata-se, portanto, de um fenômeno multidirecional e potencialmente transformador no contexto educativo.

Em *Educação como prática da liberdade*, ao refletir sobre a experiência do Programa Nacional de Alfabetização²⁷, Freire menciona uma “pedagogia da Comunicação” (1967, p.119) como uma etapa pedagógica mais ambiciosa em relação à alfabetização. Isto porque teria como horizonte a ampliação dos Círculos de Cultura²⁸ para debates de caráter ideológico a partir da compreensão das armadilhas da propaganda, por exemplo. A ideia, portanto, seria aprofundar as temáticas surgidas nos Círculos de Cultura de maneira a confrontar a ideologia hegemônica.

²⁷ Uma das mais bem-sucedidas experiências de educação popular no Brasil foi a de alfabetização de cerca de 300 trabalhadores rurais no município de Angicos, no Rio Grande do Norte, no início dos anos 1960, tendo sido o projeto pelo qual Freire ficou conhecido no resto do Brasil, pois serviu de base para o Programa Nacional de Alfabetização implementado no governo de João Goulart no início de 1964. Com o golpe militar, o Programa foi extinto.

²⁸ Nas experiências de alfabetização realizadas por Freire, os encontros ocorriam em círculos, prática popularizada pela denominação Círculos de Cultura, e de forma dialogada, de maneira que o alfabetizador também se colocava na posição de educando. Ou seja, para poder ensinar, ele precisava conversar com as pessoas, entender quais eram as suas necessidades. A construção dos Círculos de Cultura, portanto, previa que todos os sujeitos participassem de forma ativa.

Diante dessa proposta disruptiva, é possível compreender que as forças retrógradas do regime golpista considerassem Freire uma ameaça.

Waisbord (2001, *online*) situa Freire como referência para esse ponto de virada no pensamento comunicacional, subsidiando o pensamento de outros teóricos da América Latina interessados na relação entre a educação popular e a práxis dialógica.

As ideias de Freire foram contra princípios fundamentais no modelo de difusão, a saber, o foco no emissor e o viés comportamental herdados dos modelos de persuasão nos Estados Unidos. Ele apresentou os problemas do Terceiro Mundo como problemas de comunicação, não de informação, como teorias de persuasão propuseram. As soluções, então, precisavam ter uma compreensão da comunicação que não se limitasse à aplicação das ideias ocidentais. Freire também desafiou o julgamento de valor nas primeiras teorias do desenvolvimento que examinavam as práticas agrícolas e de saúde no Terceiro Mundo como retrocessos e obstáculos à modernização. (tradução nossa)²⁹

Quando fala em Pedagogia da Autonomia no livro homônimo, Freire menciona a importância da noção de assunção quando, enquanto verbo, relaciona-se à experiência de assumir-nos a partir da identidade cultural, na medida em que nos reconhecemos como sujeitos, seres sociais e históricos.

Na obra, Freire propõe uma “ética universal do ser humano” (2020, p.17), que é inseparável da prática educativa. O autor aponta a responsabilidade inerente ao ato de se reconhecer enquanto ser no mundo, mundo este que é partilhado com a presença do que percebemos como o “não-eu” (*Op. cit.*, p.20). “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 2020, p.19). Autonomia, como expressa Freire (*Ibid.*), tem a ver com responsabilidade pela liberdade que se assume no contexto do aprendizado. Ser autônomo pressupõe agir com coerência: “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2020, p.105).

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é *vir a ser*. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de

²⁹ No original: “Freire’s ideas ran against fundamental principles in the diffusion model, namely the sender-focus and behavioral bias that it inherited from persuasion models in the United States. He diagnosed the problems in the Third World as problems of communication, not information as persuasion theories proposed. Solutions, then, needed to have an understanding of communication that was not limited to the application of Western ideas. Freire also challenged the value judgment in early development theories that viewed agricultural and health practices in the Third World as backwards and obstacles to modernization”.

estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2020, p.105, grifo do autor)

Unger (2001) aponta para o risco de deturpação da ideia de autonomia, como se fosse sinônimo de independência, de modo a desconsiderar o caráter relacional e tensional inerente a esta noção. Na verdade, através da autora é possível entender a autonomia como contraposta à tirania.

Neste sentido, faz-se necessário minimizar as escalas em que imperam a lógica da opressão e do domínio, da nação como organização geopolítica que subjuga outros territórios ao capitalismo como contexto de manutenção das relações globais através da exploração. É preciso retornar ao nosso lugar, à casa (*oikos*), e fazê-la território de nossa práxis.

Existência pressupõe agência. Existir é estar imbricado em relações de interdependência. O caminho para a libertação dos oprimidos, conforme frisa Freire, está ancorado, justamente, em reconhecer-se enquanto humanos e se verem diante de sua “vocação ontológica e histórica de *ser mais*” (2019, p.72, grifo do autor).

Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que outros animais continuam, em *mundo*. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. [...] A experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte*. Faltam ao ‘movimento’ dos outros animais no *suporte* a linguagem conceitual, a inteligibilidade do próprio *suporte* de que resultaria inevitavelmente a comunicabilidade do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério. (FREIRE, 2020, p.50, grifos do autor)

A partir de Freire (2020), portanto, entendemos o ato comunicativo como essência da existência humana, que se realiza no “*estar no mundo*”, o que “necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros” (FREIRE, 2020, p.57, grifos do autor). Segundo o autor, a “*leitura do mundo*” sempre precede a “*leitura da palavra*” (*Op. cit.*, p.79, grifos do autor). É neste sentido que a consciência sobre aquilo que experienciamos em nossa presença no mundo, enquanto sujeitos, torna possível o aprendizado. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (*Op. cit.*, p.57).

Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o *suporte* foi virando *mundo* e a *vida, existência* [...]. A invenção da *existência* envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da *vida* [...]. (FREIRE, 2020, p.51, grifos do autor).

Desta forma, enxergamos a Comunicação enquanto experiência de encontro. A partir do estímulo às potencialidades humanas através do diálogo, “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo” (FREIRE, 2019, p.108, grifo do autor). Complementarmente, o autor afirma que “não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada” (FREIRE, 2020, p.115).

Neste trabalho, portanto, filiamo-nos ao entendimento da comunicação como possibilidade humana enquanto ato de tornar o mundo inteligível. Para isso, é fundamental entendê-la enquanto processo que viabiliza as trocas de saberes entre os sujeitos.

3.1.1 Educação com ênfase no processo: aproximações com o campo da Comunicação

O aprendizado do mundo através do processo é uma contribuição relevante de Paulo Freire para a Comunicação na medida em que sua fundamentação científica se desvincula da perspectiva difusionista.

Conforme aponta Cogo, “Paulo Freire ajuda [...] a entender a comunicação popular como um *processo* e não apenas mais na perspectiva de seus *conteúdos* (transmissão de mensagens) ou *efeitos* (convencimento e persuasão)” (2007, p.152, grifos da autora). É neste sentido que Kaplún propõe a “educação com ênfase no processo” (1998, p.19). Trata-se de um modelo educacional endógeno, ou seja, centrado no educando, que aqui é considerado sujeito. Este difere-se dos modelos exógenos, a educação com ênfase no conteúdo e a educação com ênfase nos efeitos. O primeiro é compatível com a educação bancária descrita por Freire (2019): valoriza a hierarquia e o mérito individual e se baseia na memorização mecânica do conteúdo, pois crê na educação como um ato de depositar. Já o último até questiona o modelo tradicional por se pretender voltado à ação, mas é igualmente impositivo e autoritário, segundo o autor, pois pressupõe o condicionamento do educando através da persuasão. Está enraizado, portanto, no *modus operandi* behaviorista, baseado na criação de novos hábitos de forma não consciente e crítica por meio do sistema de estímulo-resposta. Em ambos os modelos de educação exógenos, a motivação é evitar o conflito.

Já educação com ênfase no processo conduz à “comunicação processual”, compatível com a educação libertadora, que por sua vez contribui para a construção da comunicação popular a partir da noção de práxis. Desta forma, preocupa-se com a “interação dialética entre as pessoas e sua realidade” (KAPLÚN, 1998, p.19, tradução nossa). Marques e Talarico (2016) comentam as contribuições de tal lógica à perspectiva educacional:

Observa-se, na extensão e na dinamicidade das áreas de intervenção, que a Educomunicação está cada vez mais longe de restringir-se a determinados sujeitos coletivos ou a determinados lugares sociais ou políticos. Seu foco está na *educação pelo processo* e seu campo volta-se a *todos os espaços educativos* – sejam eles as salas de aula ou as salas das casas, as praças e centros comunitários, ou simplesmente o espaço político (e não físico) das relações que se dão no tecido social. (MARQUES, TALARICO, 2016, p.436)

A comunicação com ênfase no processo, derivada deste princípio, é uma ideia gestada na América Latina a partir das experiências de participação ativa no universo da educação popular. Gajardo (1986, p.16) explica que a educação popular está vinculada à organização e busca de autonomia pelos grupos oprimidos, processo no qual se rejeitam alcunhas assistencialistas como “marginalizados” ou “pobres”. De modo subsequente, a emergência da comunicação popular, intensificada no Brasil nas décadas de 70 e 80, ocorre a partir da crítica ao modelo vigente, baseado nas assimetrias e desigualdades no acesso aos meios de comunicação, e em que o estímulo aos valores comunitários e à ação social ficava em segundo plano. Estava baseada na ruptura com os papéis tradicionais de “produtores” versus “receptores”, conforme Cogo (2007).

Em comum a essas iniciativas e projetos de comunicação popular está a convergência de esforços de grupos, comunidades, movimentos populares e, em alguns casos, intelectuais e acadêmicos no sentido de não apenas resgatarem um espaço de expressão, a exemplo da imprensa alternativa de jornais como *O Pasquim*, mas de instaurar um projeto pedagógico-político-comunicacional capaz de romper ou alterar o modelo clássico de comunicação humana em que, segundo a visão dos que faziam essa comunicação popular, se ancoravam as mídias massivas ou os meios de comunicação. (COGO, 2007, p.151).

A dinâmica da comunicação no ecossistema comunicativo, conforme Martín-Barbero, concretiza-se “com o surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado” (2011, p.126), que difere do sistema educativo tradicional, centrado na escola e no livro. Referindo-se ao contexto da educação formal, o autor defende uma escola comprometida com o “uso criativo e crítico dos meios audiovisuais e das tecnologias informáticas” (2011, p.131).

Tais mudanças estão materializadas na desterritorialização/relocalização das identidades, hibridações da ciência e da arte, das literaturas escritas e das audiovisuais, reorganização dos saberes e do mapa dos ofícios. A partir de fluxos e redes através dos quais se mobiliza não só a informação como o trabalho, o intercâmbio e a concretização conjunta de projetos, de pesquisas científicas e de experimentações estéticas. Só se encarregando dessas transformações poderá a escola interagir com as novas formas de participação cidadã que o novo ambiente comunicacional abre, hoje, à educação. (MARTÍN-BARBERO, 2011, p.132)

Em Morin (2000), entendemos a complementaridade como peça fundamental para a aprendizagem, uma vez que, segundo o autor, o conhecimento pertinente baseia-se na contextualização dos saberes. Desta forma, a escola pode se valer de diversas linguagens e saberes a fim de sensibilizar os educandos. A Educomunicação, enquanto campo teórico-prático, apresenta-se como caminho para viabilizar essa experiência educativa através da experimentação de linguagens, de narrativas, de tecnologias.

3.1.2 Comunicação educativa e o fortalecimento da Educomunicação como campo

Ao apresentar a proposta da Comunicação Educativa, Kaplún (1998) defende superar a ideia de que o campo da Comunicação diz respeito exclusivamente aos meios e tecnologias de comunicação e de uma visão instrumental da informação, que o autor denomina de paradigma informacional, e que caracteriza como hegemônica.

Creemos que é fundamental ultrapassar esta visão redutora e postular que a Comunicação Educativa abarca certamente o campo da mídia, mas não apenas esta área: abarca também, e em lugar privilegiado, o tipo de comunicação presente em todo processo educativo, seja ele realizado com ou sem o emprego dos meios (KAPLÚN, 1998, p.175).

Ao descrever uma matriz pedagógica formulada com base na Comunicação Educativa, Kaplún defende que comunicar é conhecer, pois o exercício de expressão das informações acumuladas para gerar produtos compreensíveis exige “[...] envolver-se em um processo de múltiplos fluxos comunicativos” (KAPLÚN, 1998, p.183).

A linguagem, matéria-prima para a construção do pensamento e instrumento essencial do desenvolvimento intelectual, adquire-se, pois, na comunicação, nesse constante intercâmbio entre as pessoas que torna possível exercitar o pensamento e, desse modo, apropriar-se dele. Não basta receber (ler ou ouvir) uma palavra para incorporá-la ao repertório pessoal; para que ocorra sua efetiva apropriação é preciso que o sujeito a use e a exercite, que a pronuncie, escreva, aplique. Esse exercício só pode dar-se na comunicação com outros sujeitos, escutando e lendo outros, falando e escrevendo para outros. Pensamos com palavras, mas a aquisição das palavras é um fato cultural, isto é, um produto do diálogo no espaço social. Esse instrumento imprescindível, que é o acervo linguístico, só se internaliza e se amplia na constante prática da interlocução. (KAPLÚN, 1998, p.182)

Marques e Talarico (2016) avaliam a contribuição do campo da comunicação popular na constituição da educomunicação enquanto campo de intervenção social, conforme proposto por Soares (2000), voltado ao fortalecimento dos ecossistemas comunicativos. Trata-se de um

movimento que reconhece a potencial práxis no cruzamento entre disciplinas científicas e saberes exteriores ao conhecimento científico.

No caso da Educomunicação tal como vem sendo mais abordada no Brasil, constatamos dois movimentos interdisciplinares. O primeiro movimento, diretamente relacionado ao processo iniciado na década de 1960 e ainda em curso, aponta para a *interdisciplinaridade unificadora*, também chamada de estrutural. Esta se caracteriza pela aproximação de dois ou mais campos do conhecimento a tal ponto que as trocas *recíprocas* estabelecidas acabam conduzindo à produção de teoria e metodologia originais, e, assim, impulsionam a geração de um novo campo. O segundo movimento, que remete ao esforço de interlocução do novo campo com outros campos do conhecimento, oportunos e/ou necessários à *práxis* almejada, aponta para uma *interdisciplinaridade heterogênea* ainda vacilante. Baseada muito mais na soma e na ressignificação de informações oriundas de diversas disciplinas, do que na interpenetração e na cooperação teórica e metodológica, trata-se de uma forma de interdisciplinaridade em que pouco se avança em termos de superação das tradicionais relações de subordinação de um campo do conhecimento a outro. (MARQUES, TALARICO, 2016, p.439)

A Educomunicação é um campo de interface, que propõe relações através do agir e de uma interação dialógica, além de ser voltada para uma "educação cidadã emancipatória" (SOARES, 2000, p.21). O objetivo, portanto, é estabelecer uma prática transdisciplinar e direcionada à intervenção social e à expressão das diversas vozes. Trata-se, então, de um processo permanentemente negociado com os participantes envolvidos, com ênfase no processo e na experiência dos educandos (PIANCASTELLI, 2011). Ao sintetizar a Educomunicação, Soares (2000; 2011) defende a superação de uma visão instrumental e hegemônica sobre os meios e as tecnologias da comunicação³⁰.

Neste sentido, iniciativas como a criação de uma Licenciatura em Educomunicação³¹, conforme lembra Citelli (2011), remetem à tentativa de suprimir lacunas partilhadas pelos campos da Educação e da Comunicação. Em ambos, as orientações hegemônicas prejudicam a

³⁰ Neste trabalho, alinhamo-nos à perspectiva da Educomunicação, mas reconhecemos que ela é entrecruzada por propostas de outras origens, mas com semelhante interesse em tensionar os campos da Comunicação e da Educação. A alfabetização midiática e informacional, ou literacia midiática, concentra-se no processo de localização, acesso e uso ético da informação junto à compreensão do papel das mídias nas sociedades democráticas, incentivando a análise e interpretação crítica dos produtos midiáticos. A mídia-educação, por sua vez, pressupõe um olhar para a Comunicação a partir da Educação e centra-se na formação de professores e nas mudanças e desafios que a cultura digital apresenta às escolas. In: BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, p. 1081-1102, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?format=pdf&lang=pt>; Acesso em: 20 jul. 2021; WILSON, Carolyn. Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418?posInSet=1&queryId=e802cbea-652b-4a15-8495-13e8698e2f33>. Acesso em: 20 jul. 2021.

³¹ No final de 2009, o Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo criou a primeira Licenciatura em Educomunicação do Brasil.

autonomia dos sujeitos: enquanto as práticas em sala de aula voltadas para a padronização e o controle suprimem o pensamento crítico, o campo de dominância das mídias se oferece como solução para estas falhas na formação acadêmica e escolar. Assim, a Educomunicação se apresenta como caminho de onde “derivam novas sensibilidades e sociabilidades” CITELLI, 2011, p.47).

Na Educomunicação, a interdisciplinaridade emerge como mediação voltada para ação. Através da constituição de “ecossistemas comunicativos” (MARTÍN-BARBERO, 1996, p.11), a práxis comunicativa da escola está baseada no “encontro do palimpsesto e do hipertexto” (*Op. cit.*, p.12). Ou seja, o produto não se encerra em si mesmo. A partir da experiência geradora, um sem número de relações são viabilizadas.

O ecossistema comunicativo é um conceito estratégico para entender as transformações na relação entre sujeitos e meios. A materialização de uma nova sensibilidade frente às tecnologias, sobretudo por parte da população jovem, que desenvolve “maior empatia cognitiva e expressiva” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p.125) com os novos modos de perceber tempo e espaço, contribui para a descentralização do saber. Segundo Kaplún, “o sistema será tanto mais educativo quanto mais rica for a trama de interações comunicacionais que saiba abrir e pôr à disposição dos educandos” (2011, p.183).

Em um contexto de desinformação e descrédito ao trabalho dos veículos jornalísticos, fomentado pelas próprias fontes oficiais, Oselame (2020) afirma que a criação de relação de confiança com o público é cada vez mais necessária. Para isto, segundo a autora, é necessário levar em consideração o ambiente tecnológico e midiático pelo qual ocorre a circulação de informações, uma vez que a organização desses conteúdos impacta a percepção e a experiência no mundo.

Esse processo também aproxima a população de uma tão demandada análise crítica dos produtos midiáticos, sobretudo em tempos de discussão sobre desinformação. Pois, como lembra Peruzzo (2007, p.84), “a melhor forma de entender a mídia é fazer mídia”. Compreendemos a Educomunicação como caminho de intervenção social fundamentado no entendimento da comunicação como direito humano. Isto conduz à experimentação dos processos comunicativos com o objetivo de fomentar a autonomia dos sujeitos. “Desta forma, os processos educacionais devem apontar para formas de autonomização das produções e evitar a especialização de círculos profissionais que cumpram este papel em substituição à coletividade” (BRASIL, 2008, p.23).

A fim de ilustrar o diálogo intercultural que é intrínseco à reflexão e à ação e a diversidade de abordagens possíveis a partir da Educomunicação, Soares (2017) sistematiza as seguintes áreas de intervenção deste campo:

- a) **Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos:** diz respeito à incorporação da Educomunicação na organização institucional. Considera as políticas públicas, as práticas previstas e as pessoas envolvidas nas ações propostas. Os espaços educativos, conforme lembra Peruzzo (2007), não se resumem às escolas, já que ações relacionadas à interface Comunicação/Educação podem também ocorrer em instâncias de educação informal e não formal.
- b) **Educação para a Comunicação:** refere-se ao planejamento de abordagens *sobre e com* a mídia. Ou seja, a comunicação constitui-se em fundamento do processo educativo. Esta área incorpora práticas de leitura ou análise crítica e problematizadora de conteúdos midiáticos, mas não se restringe a elas: a produção e difusão de mensagens de caráter emancipador incentiva a experiência de autoria dos educandos, a qual lhes confere autonomia e fortalecimento da consciência crítica.
- c) **Mediação Tecnológica na Educação:** remete à incorporação das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) no processo educacional. O acesso cada vez mais generalizado às TICs e aos diversos dispositivos que as viabilizam não significa que este é um elemento obrigatório da experiência educacional, mas, sim, que os desafios da cultura digital devem ser incorporados à reflexão crítica sobre aquilo que foi ou será produzido pelo coletivo.
- d) **Pedagogia da Comunicação:** considera o planejamento curricular e a formação de professores para a inserção da perspectiva educacional nos conteúdos programáticos. Mais do que atentar para as técnicas e habilidades necessárias para a incorporação de um projeto educacional junto ao grupo ou comunidade de interesse, a Pedagogia da Comunicação remete à sensibilização dos sujeitos diante das possibilidades de um processo em que reflexão e ação se retroalimentam.
- e) **Expressão Comunicativa por Meio das Artes:** incorpora recursos lúdicos e criativos à prática educacional. A experiência sensorial possibilita o encontro intersubjetivo do coletivo envolvido no processo educacional. Neste aspecto, a produção artística conjunta se constitui em um momento de partilha e de estreitamento de laços entre os sujeitos.

- f) Educomunicação Socioambiental: como veremos adiante, considera a incorporação da Educação Ambiental à experiência educacional. É proposta a partir do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).
- g) Reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação: trata-se da investigação científica sobre o campo da Educomunicação, como a que é empreendida neste trabalho.

Ainda que o impacto da Educomunicação, de forma geral, ocorra a partir da experiência de pequenos grupos e de comunidades específicas, este campo é imbuído de potencial transformador por seu caráter pedagógico participativo, pela abertura à perspectiva transdisciplinar e por viabilizar a experimentação. A seguir, propomos acrescentar à equação o campo ambiental a fim de caracterizar a experiência relatada neste trabalho.

3.2 A interdisciplinaridade inerente e a transdisciplinaridade potencial nos campos científicos da Comunicação e do Meio Ambiente

Partimos de uma proposta ecológica e dialógica para pensar a Comunicação e, mais especificamente, o Jornalismo. Isto passa pelo reconhecimento da construção de caráter interdisciplinar do campo da Comunicação e pela potencial transdisciplinaridade em seu encontro com o campo ambiental, este também intrinsecamente interdisciplinar.

A partir de Maria Immacolatta de Vassallo Lopes (2006) e Muniz Sodré (2012), esta tese compreende a constituição do campo da comunicação a partir questões derivadas de outras ciências sociais e de exigências práticas relativas à sua institucionalização não somente enquanto área de estudo, mas também enquanto prática profissional.

No entanto, conforme alerta Sodré (2012), a inexistência de cânones no campo da Comunicação e o direcionamento das pesquisas científicas aos efeitos dos meios de comunicação de massa enfraquecem seu posicionamento diante de um paradigma epistemológico. O autor diagnostica, portanto, "dispersão cognitiva" do campo (*Ibid.*, p.24), relacionada, entre outros fatores, pelo foco das instituições de ensino superior na formação profissional, com a constatação de que demandas de pesquisa em comunicação nascem e seguem sendo fomentadas a partir do mercado de mídia. Isto é especialmente problemático na medida em que a comunicação está no centro do capitalismo no mundo globalizado, conforme alerta Sodré:

Se antes a comunicação e a informação, sob a égide da sociedade produtivista, podiam ser analisadas como despesa extra do capital, hoje elas têm lugar de destaque no processo de unidade do conjunto, como biombo da financeirização, isto é, de um novo modo de ser da riqueza. (SODRÉ, 2012, p.16)

Este trabalho ancora-se na ideia de que a Comunicação, como campo interdisciplinar, está aberta às contribuições de outras áreas do conhecimento. E compreendendo a comunicação como fenômeno basilar na realidade humana, capaz de transcender os limites disciplinares (LOPES, 2006), é possível responder de forma mais eficaz aos desafios vislumbrados em uma sociedade midiaticizada. Neste sentido, criam-se as condições para

[...] o acerto de contas da pesquisa de Comunicação com suas heranças epistêmicas positivistas, dedutivistas e funcionalistas que devem ser desmontadas criticamente para dar lugar a lógicas mais complexas e pertinentes à multidimensionalidade do objeto da Comunicação. (LOPES, 2006, p.26)

É com base nesta constatação que defendemos um alinhamento paradigmático da Comunicação ao quadro apresentado anteriormente, capaz de acolher o objeto de estudo nesta tese, pois este gravita entre as perspectivas do Jornalismo Ambiental e da Educomunicação Socioambiental. Tal posicionamento corresponde à proposta de comunicação com ênfase no processo prevista por Kaplún (1998). No que concerne à questão ambiental, identificamos que não se trata apenas de uma temática específica: mais do que uma adjetivação, remete ao princípio inerente do campo de conhecimento que a aciona.

Conforme destaca Souza-Lima (2012), o campo de conhecimento ambiental, por não ter um objeto específico, oscila entre as disciplinas e coloca em xeque o reducionismo do pensamento moderno.

O reducionismo é um obstáculo à medida que condiciona o sujeito cognoscente a se manter sempre próximo do núcleo duro de seu campo disciplinar. Note-se que o novo campo de conhecimento ambiental, ao contrário das demandas imperativas de um fundamento epistêmico reducionista, exige que o sujeito cognoscente afaste-se do núcleo duro e se dirija às fronteiras do seu campo disciplinar com vistas a dialogar com outros campos. (SOUZA-LIMA, 2012, p.21)

Esse olhar se aproxima da proposta de Enrique Leff para o encontro intersubjetivo através do saber ambiental, o qual transcende o conhecimento disciplinar e simplificador. O saber ambiental, conforme Leff (2009), é uma ética que considera os potenciais do planeta junto à criatividade cultural de cada povo. A valorização dessas potencialidades impulsiona o desejo de vida e constrói novas realidades, baseadas na sustentabilidade. O saber ambiental está

relacionado à racionalidade ambiental; assim, não emerge de uma disciplina específica, mas do encontro e da relação dialógica entre seres complexos. Em trabalho anterior, considerei esta contribuição de Leff para refletir sobre as contribuições externas ao pensamento científico nos encontros interdisciplinares.

O conhecimento disciplinar é, certamente, o caminho mais seguro para a consolidação de um campo científico. No entanto, corre o risco de ser reducionista e limitador ao desconsiderar todas as experiências e perspectivas – não humanas, inclusive –, que estão fora do status quo. E é também potencialmente opressor na medida em que rejeita saberes não científicos e dissocia-se dos valores éticos e políticos e da práxis libertadora. (STEIGLEDER, 2019, p.183)

Vislumbramos conexões entre os campos da Comunicação, da Educação e do Meio Ambiente para abordagem transdisciplinar através do pensamento complexo conforme descrito por Morin (2011). Para o autor, é especialmente importante considerar a educação no centro desse processo, pois se refere à tomada de consciência antropológica, ecológica, cívica terrena e espiritual da condição humana – a qual entende como sendo, simultaneamente, indivíduo/sociedade/espécie. Torna-se ainda mais importante na medida em que, como sujeitos em partilha, tomamos consciência de que o futuro é aberto e imprevisível, e a aventura humana ocorre no desconhecido – algo que passa a ser mais palpável a partir das mudanças planetárias percebidas durante o século XX.

O humano continua esquarterado, partido como pedaços de um quebra-cabeça ao qual falta uma peça. Aqui se apresenta um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico. (MORIN, 2000, p.48-49)

A transdisciplinaridade, portanto, é uma qualidade relacionada ao reconhecimento do humano como ser ciente das adversidades e capaz de acionar e relacionar saberes de todas as ordens para existir tendo como horizonte a solidariedade para com as gerações atuais e futuras. Uma proposta afinada em essência com os princípios da Educação Ambiental crítica.

3.2.1 Da Educação Ambiental à Educomunicação Socioambiental

A partir de meados do século XIX, correntes de pensamento ligadas ao conservacionismo partem da percepção de natureza que contribui para a elaboração da teoria da seleção natural de Charles Darwin. A ode às belezas das paisagens pelos escritores

românticos também faz parte do pano de fundo da experiência científica dos naturalistas, que é movida em um primeiro momento pela contemplação. Em seguida, expedições de estudo a diversos continentes e suas ilhas mais remotas levam à constatação sobre a grande biodiversidade do Planeta, sobre as diferenças entre os ecossistemas e sobre a possibilidade de extinção das espécies, o que leva a pensar sobre a finitude da vida na Terra.

Mas foi no século XX que as sociedades humanas começaram de fato a notar o impacto de suas próprias atividades sobre o Planeta, principalmente a partir das evidências de aquecimento da atmosfera através da emissão de gases de efeito estufa pelas atividades industriais e pelos combustíveis fósseis.

Isabel Carvalho (2008) contextualiza a ecologia na condição de campo científico e, simultaneamente, de pauta das lutas sociais através da ideia de ecologismo. As reivindicações ecologistas emergem de forma global no final dos anos 60, no contexto dos macromovimentos socioculturais que reivindicam autonomia de povos e grupos oprimidos e propõem modos de vida distintos à lógica da sociedade de consumo. Entre os frutos gerados pelo debate ecológico, ressalta a autora (*Ibid.*), está a Educação Ambiental (EA) enquanto prática de conscientização proposta pelos movimentos ecológicos.

O tema passou a repercutir em organismos internacionais e entrou na agenda Organização das Nações Unidas (ONU). Neste sentido, Sorrentino *et al.* (2005) destacam a realização da Conferência de Estocolmo, em 1972, a publicação do relatório *Nosso Futuro Comum*³², da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1987, e a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – Eco-92 – no Rio de Janeiro, em 1992. São discussões que foram marco na segunda metade do século XX tornaram-se peças-chave para a institucionalização de políticas públicas ambientais e, por consequência, de esforços ligados à Educação Ambiental. No Brasil, por exemplo, o debate em nível mundial repercutiu na criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente, em 1972 (SORRENTINO *et al.*, 2005).

De um lado, a EA engaja-se na crítica à exploração e ao modelo de produtividade que degrada os bens ambientais e produz a desigualdade social. De outro, articula a mobilização social pela esperança de um mundo com mais felicidade, justiça ecológica e bem-estar para todos os seres vivos.

³² Também conhecido como Relatório Brundtland, foi responsável pela popularização do conceito de desenvolvimento sustentável.

Em um tempo de desesperança com os sistemas políticos e institucionais, a questão ambiental é, talvez, uma das esferas da vida social que hoje mais reúne esperanças e apostas nas possibilidades de mudanças tanto em termos coletivos – sociais e até planetários – quanto em termos de estilo de vida e de transformação na vida pessoal. (CARVALHO, 2008, p.68-69)

A Educação Ambiental, portanto, vai além da tradição naturalista de reduzir o ambiente às interações de ordem natural, desprovidas do elemento humano, com foco apenas nos processos biológicos. Carvalho (2008) frisa que a EA se contrapõe à ideia de que o ambiente só poderia ser acessado pela interpretação científica literal. A autora assume a “[...] EA como mediadora na construção social de novas sensibilidades e posturas éticas diante do mundo” (*Op. cit.*, p.79-80). Desta forma, a Educação Ambiental crítica não nega o conhecimento científico, mas, sim, o submete à compreensão crítica e o coloca em diálogo com outros saberes de ordem não-científica e contra-hegemônica.

A partir do pensamento de Paulo Freire, Dickmann e Carneiro (2012) entendem o ser humano como sujeito relacional, o que colabora para o entendimento da EA como um campo de processos horizontais e recíprocos. Para os autores, “a Educação Ambiental terá sentido na medida em que desenvolva a liberdade humana para optar, decidir e agir de acordo com os princípios e valores cidadãos de respeito, honestidade, justiça, prudência e solidariedade para com a realidade-mundo” (*Op. cit.*, p.93).

O reconhecimento de si como sujeito autônomo envolve um processo de conscientização que é intrinsecamente humano. Trata-se de um aspecto relevante para a Educação Ambiental na medida em que tal atitude representa uma superação da situação-limite relacionada à degradação e à exploração do ambiente e aponta para o inédito viável enquanto possibilidade através da consciência ecológica (DICKMANN; CARNEIRO, 2012).

Torres, Ferrari e Maestrelli (2014) descrevem o processo de ruptura-continuidade-ruptura que pode ser compreendido ao longo da obra de Paulo Freire, e relevante no estudo da Educação Ambiental diante de todas as abordagens de reflexão e ação possíveis frente à crise planetária. Segundo os autores, os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos científicos estão em uma relação não dicotômica. Neste sentido a cultura primeira, do saber prático, e a cultura elaborada, derivada da problematização, participam juntas, e de forma complementar, do processo de formação do saber do sujeito, impactando sua visão de mundo. Romper com a cultura primeira não significa abandoná-la; trata-se apenas de passar a um próximo estágio de elaboração do conhecimento para ressignificar e dar continuidade àquele contexto de onde se partiu.

Em *Extensão ou Comunicação?* Freire conceitua a existência do pensamento “mágico”, baseado apenas na percepção do mundo natural, sem haver elaboração racional do fenômeno que se admira. No entanto, o aprendizado não ocorre simplesmente na substituição desse pensamento ingênuo pelo lógico, o que configuraria invasão cultural. A Educação Ambiental crítica apresenta-se como possibilidade de abraçar essas conexões entre saberes.

3.2.2 A Educação Ambiental crítica e a inserção no currículo escolar: dilemas e possibilidades

Este início de percurso por meio da Educação Ambiental está relacionado às pistas deixadas por Isabel Carvalho (2001a) ao buscar constituí-la enquanto processo que reatualiza práticas e posicionamentos pedagógicos. A autora alinha-se à vertente da EA popular e crítica, “que compreende o processo educativo como um ato político no sentido amplo, isto é, como prática social de formação de cidadania” (*Op. cit.*, p.46). Neste sentido, a autora vislumbra

[...] um novo horizonte epistemológico em que o ambiental é pensado como sistema complexo de relações e interações da base natural e social e, sobretudo, definido pelos modos de sua apropriação pelos diversos grupos, populações e interesses sociais, políticos e culturais que aí se estabelecem. (CARVALHO, 2001a, p.75)

No contexto escolar, a Educação Ambiental pode operar através de temas geradores, “[...] representativos das relações entre sociedade, cultura e natureza” (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014, posição 161), o que conduz à práxis pedagógica pela qual educandos engajam-se na reflexão e na ação perante o entendimento sobre a realidade que partilham.

Carvalho (2008) reconhece que a escola se apresenta como lugar de reprodução da racionalidade moderna, baseada na visão dualista que separa natureza de cultura e considera aquela enquanto objeto. Diante dessa realidade, defende a EA como perspectiva que vem na contracorrente, através da qual propõe estratégias de enfrentamento a essa visão hegemônica pelo viés interdisciplinar, que considera a complexidade das relações. Diante desta tarefa, aponta como necessidades a criação de espaços híbridos, valorização das diferenças culturais e formação de redes.

[...] As lutas ambientais são espaços de ação emancipadores que devem ser valorizados por uma prática educativa que se some à busca de uma sociedade justa e ambientalmente sustentável. Nesse sentido, a EA estaria ao lado das forças integrantes de um projeto de cidadania democrática, ampliada pela ideia de justiça ambiental. (CARVALHO, 2008, p.169)

A Educação Ambiental crítica ainda encontra inspiração na proposta de educação freiriana na medida em que almeja uma ação autêntica do sujeito, que seja baseada na percepção crítica da estrutura social e a serviço da experiência transformadora do real, o que vai além da adesão mecânica e irrefletida a um comportamento predeterminado. Assim, segundo Carvalho (2008), a EA crítica se contrapõe à abordagem comportamental baseada no condicionamento, e não na conscientização. A autora difere comportamentos, manifestações individualizadas e descontextualizadas, de atitudes ecológicas, que exigem entender o ambiente “[...] como uma rede de relações entre sociedade e natureza” (CARVALHO, 2008, p.181). A atitude ecológica viabilizada pela EA caracteriza-se, portanto, como uma ação social comprometida com a coletividade.

Paulo Freire apontava que “todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a *autoria* também do conhecimento do objeto”, processo no qual o educando se constitui enquanto “sujeito de conhecimento” (FREIRE, 2020, p.122, grifo do autor). Dickmann e Carneiro, ao analisarem as contribuições do livro *Pedagogia da Autonomia na constituição da Educação Ambiental*, ressaltam que Freire define o mundo como “mediador do processo educativo” (2012, p.89), o que sustenta a proposição de uma práxis pedagógica direcionada para a elaboração de uma “ética cidadã planetária” (*Op. cit.*, p.90). Tal práxis viabiliza a conscientização do sujeito e seu posterior posicionamento diante do real.

Há uma identidade entre a concepção de ser humano freiriana com os princípios constitutivos da Educação Ambiental, pois tal concepção só é inteligível integrada ao mundo onde vivem os humanos. Isso reafirma o princípio da indissociabilidade entre sociedade e natureza. Esta é uma das grandes contribuições freirianas, a pertença do ser humano ao mundo-natureza como unidade interdependente, superando uma visão dicotômica. (DICKMANN; CARNEIRO, 2012, p.92)

Ao refletir sobre a intervenção humana no real, Carvalho (2008) defende que o ato de interpretar é intrinsecamente criativo, pois pressupõe que sempre há possibilidade de produzir novas visões de mundo. A comunicação integra esse processo como possibilidade de encontro autêntico com o outro. A EA crítica é, portanto, uma “prática educativa reflexiva”. Em acréscimo, Dickmann e Carneiro (2012, p.95) destacam: “Do pensar de Paulo Freire para o acontecer da Educação Ambiental, educar se torna um ato de auto e heteroapreensão inteligente e gnosiológica, de reflexão construtiva do conhecimento [...]”.

[...] o projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia ser descrito como a formação de um sujeito capaz de “ler” seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas aí presentes. Diagnóstico crítico das questões ambientais e autocompreensão do lugar ocupado pelo sujeito nessas relações são o ponto de partida para o exercício de uma cidadania ambiental. (CARVALHO, 2008, p.75)

Entendemos a Educação Ambiental como “ação educativa do sujeito ecológico”, conforme Carvalho (2001b, p.188). Isto porque, na formulação do conceito, a relação com o campo ambiental precede a filiação ao campo da Educação. Ou seja, a problemática ambiental, segundo a autora, é motivadora da inserção dessa formação no campo educativo. Considerando a EA a partir de potencial emancipatório, coletivo e mobilizador, a autora (*Ibid.*) mobiliza para a mudança de paradigma.

Observamos, também, que a Educação Ambiental é precedida da ética ambiental, entendida conforme Pelizzoli (2007). A ética ambiental é o princípio que defende a ecologia frente às soluções mirabolantes da tecnociência. Esta tarefa é assumida pela Educação.

Ética, numa visão sistêmica e ativa, própria da ecologia [...] responsabiliza cada indivíduo singular como participante de redes de relações, famílias, grupos, instituições, cultura coletiva, energia, espaços físicos, simbólicos e mentais interdependentes e complexos (vem de rede). Rede de relações implicativas. (PELIZZOLI, 2007, p.176)

Esta ética, segundo Carvalho (2008), tem a ver com o acolhimento dos demais seres de acordo com o *princípio da prudência* (p.139, grifo da autora) porque visa a assegurar um pacto de reciprocidade entre sociedade e natureza. Se entendermos que é impossível desassociar as relações sociais de seus vínculos ambientais, então devemos assumir um posicionamento de precaução em relação a iniciativas que intervêm nos processos de degradação ambiental que comprometem a auto-organização dos ecossistemas.

A experiência do convívio amistoso com o não-humano desloca o processo de socialização e exige uma guinada em nossos hábitos existenciais para uma atitude mais modesta, que assume a condição de finitude da existência e do ser humano no mundo e o faz respeitoso das teias de vida que o incluem e o ultrapassam, assim como de tudo aquilo que ainda não conhecemos. (CARVALHO, 2008, p.139)

Leff (2009) ressalta que a educação tem por incumbência mobilizar os sujeitos para o encontro com a diversidade de saberes de forma propositiva; não deve, neste sentido, incentivar a desesperança e a resignação em relação aos desastres ecológicos. Deve, sim, buscar novas formas de reapropriação do mundo.

Esse é o maior desafio da educação na atualidade: o da responsabilidade – a tarefa de coadjuvar este processo de reconstrução, educar para que os novos homens e mulheres do mundo sejam capazes de suportar a carga desta crise civilizatória e convertê-la no sentido de sua existência, para o reencantamento da vida e para a reconstrução do mundo. (LEFF, 2009, p.24)

Falamos de Educação Ambiental, em vez de educação de forma geral, porque sua especificidade é estar relacionada à ambientalização, "processo no qual a preocupação ambiental é internalizada, individualmente, na consciência dos indivíduos, e coletivamente, nas relações sociais e institucionais" (FRIZZO; CARVALHO, 2018, p.313). Ou seja, a EA realiza fomento de uma cultura ambiental, coletivamente partilhada, a partir da sensibilização nos processos educativos. A EA busca oferecer “[...] um ambiente de aprendizagem social e individual no sentido mais profundo a experiência de aprender” (CARVALHO, 2008, p.69) e entende a aprendizagem como “ato dialógico” (*Op. cit.*, p.82).

O foco de uma educação dentro do novo paradigma ambiental, portanto, tenderia a compreender, para além de um ecossistema natural, um espaço de relações socioambientais historicamente configurado e dinamicamente movido pelas tensões e conflitos sociais. (CARVALHO, 2001, p.45)

Neste ponto, identificamos que a Educação Ambiental de caráter crítico como a prevista por Carvalho (2001) é marcada por uma postura ética e cidadã; por uma visão integral, que une natureza e cultura; pela liberdade de pensamento; pela combinação de reflexão e prática política, ou seja, posicionar-se enquanto sujeito no mundo; pela formação desse sujeito ecológico; e pela pluralidade e transversalidade dos saberes.

[...] não podemos nos satisfazer com respostas e concepções simplistas para uma educação que tem como gênese e motivo de ser um contexto de crise. Assim, a fim de evitar um caminho apressado e superficial que nos levaria a reforçar uma consciência ingênua de EA, sobre cujos perigos Paulo Freire já nos alertou, é necessário pôr em debate as premissas, opções e utopias com as quais muitos educadores, profissionais ambientais e trabalhadores sociais vêm construindo, no Brasil e na América Latina, uma visão socioambiental a que corresponde uma EA crítica. (CARVALHO, 2008, p.155)

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei Federal 9.795, de 1999, trabalha com “a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (Art. 4º). A legislação orienta o desenvolvimento de atividades de educação

ambiental de forma articulada e contínua “[...] em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (Art. 2º).

A PNEA assume a crise ambiental como uma questão ética e política, que deve ser enfrentada de forma coletiva, com estratégias socialmente compartilhadas. Portanto, não está relacionada a uma disciplina específica, mas perpassa todas as áreas do conhecimento. Seu caráter de transversalidade é evidenciado através do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que visa a colaborar com a formulação de políticas públicas, além de incentivar o fortalecimento e a articulação de iniciativas voltadas à sensibilização da sociedade.

A seguir, detalharemos a especificidade de um componente relevante do ProNEA: a Educomunicação Socioambiental.

3.2.3 Educomunicação Socioambiental

De forma simplificada, podemos dizer que a Educomunicação Socioambiental traz a contribuição do campo da Comunicação à Educação Ambiental. Mais especificamente, trabalha com a confluência de três campos ou áreas do conhecimento: a Educação Ambiental; a Comunicação Ambiental; e a Educomunicação.

Para Duarte (2014), no contexto da Educomunicação Socioambiental,

[...] defende-se o caráter interdisciplinar da educação ambiental, ou seja, ela não deve se basear apenas na conscientização para a preservação da natureza, mas também abordar os aspectos políticos, econômicos e sociais, os quais são essenciais para a formação dos cidadãos. Deste modo, tanto a educomunicação como a educação ambiental convergem no caminho da busca por uma sociedade que espelhe em seus indivíduos a formação crítica. (DUARTE, 2014, p.18)

Em sentido convergente, Piancastelli (2011) propõe associar os campos do Jornalismo e da Educação, considerando as contribuições que o Jornalismo Ambiental traz ao campo da Educomunicação na medida em que possibilita a apuração da informação ambiental conforme os preceitos éticos jornalísticos, os quais indicariam caminhos para a formação cidadã dos sujeitos envolvidos no processo de produção dos discursos.

Por prescindir de uma forte interação e diálogo com uma comunidade, a Educomunicação encontra no jornalismo ambiental, um campo que carece de interpretações multilaterais sensíveis, uma certa dose de comprometimento e discernimento sobre as diversas posturas e realidades sócio-ambientais, uma ressonância para suas práticas. (PIANCASTELLI, 2011, p.14)

E, conforme ressaltam Duarte *et al.* (2014) partindo da Educação Ambiental crítica, a Educomunicação Socioambiental está relacionada a uma perspectiva de educação permanente, que transcende o ambiente escolar. Conhecimentos e práticas cotidianas são articulados a partir do estudo da relação entre ambiente e sociedade. Como a interdisciplinaridade é inerente a tal postura político-pedagógica, este caráter transformador se intensifica com a incorporação do olhar do campo da Comunicação.

Além de expor os desafios e complexidades da temática ambiental, é preciso que o educador tenha uma postura diferenciada e integradora do homem e natureza, mostrando que a mobilização social frente às questões ambientais só pode se dar com uma visão de mundo que englobe uma cidadania e ética condizentes com a perspectiva ambiental. (DUARTE *et al.*, 2014, p.105)

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) tem a Comunicação para Educação Ambiental como uma de suas linhas de ação e apresenta, como princípio, a “democratização na produção e divulgação de conhecimento e fomento à interatividade na informação” (BRASIL, 2005a, p.37). Este aspecto é detalhado no Programa de Educomunicação Socioambiental, proposto em 2005 pelo órgão gestor da PNEA. Este texto afirma que “[...] a comunicação, na perspectiva de seu potencial educador, ressalta três qualidades da educação em geral e da educação ambiental: a do Testemunho, a da Argumentação e a da Mobilização” (BRASIL, 2005b p.11). A primeira se refere à percepção e à experiência; a segundo, ao processo de organização e construção do conhecimento; e a terceira, à participação.

A relação entre Comunicação e Educação Ambiental é reelaborada, ainda, no texto-base sobre Educomunicação Socioambiental publicado em 2008 no âmbito do ProNEA. Ambos os documentos visam a especificar a política de comunicação para a educação ambiental pelo viés dialógico, para além do uso instrumental de dispositivos e tecnologias para registro e monitoramento de ações. Assim, o ProNEA assume os princípios da autonomia e da emancipação na produção e na gestão comunicativa junto à comunidade envolvida³³.

³³ A última versão do ProNEA foi publicada pelo Órgão Gestor da PNEA – formado pelos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação – em 2018, durante o governo Michel Temer. A partir do governo Jair Bolsonaro, com a reformulação dos portais gov.br, não obtivemos mais acesso a esses materiais nas páginas oficiais reformuladas, onde tampouco constam informações sobre o status de execução das ações relacionadas ao Programa. Encaminhamos solicitação ao Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação da Controladoria-Geral da União com questionamento sobre qual órgão é atualmente responsável pela execução do ProNEA. Obtivemos o seguinte retorno da ouvidoria do MMA: “O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) é um programa inserido no contexto da Política Nacional de Educação

O ProNEA reconhece a língua como instrumento primário de comunicação. Atentar para a importância da oralidade, neste sentido, contribui para a formação de uma cultura dialógica, embasada no encontro entre Educação e Comunicação.

A Educomunicação Socioambiental pode ser vista como uma prática de democracia, sustentabilidade e liberdade e, nesse sentido, mantém estreita relação com as demais políticas de proteção da vida e promoção dos direitos humanos. Portanto, é um meio de efetivação do direito à comunicação. Assim como fazer educação, fazer comunicação, nesse caso, é mais que um ato profissional. É, sim, um direito e uma ação emancipatória de todo cidadão. (BRASIL, 2008, p.23)

A proposta da Educomunicação Socioambiental encontra correspondência na ideia de alfabetização ecológica, ou ecoalfabetização, elaborada por Fritjof Capra (2003). A alfabetização ecológica reconhece que a integração e relações de interdependência são a base da vida, a qual também está ancorada em elementos não vivos. O conceito se refere, portanto, ao compromisso com a construção de comunidades humanas sustentáveis a partir do respeito a todos os elementos que a viabilizam.

Capra (2003) diz que é preciso entender a organização dos ecossistemas para a manutenção da vida, ou seja, é necessário cultivar uma consciência ecológica, voltada para a observação dos sistemas vivos. Segundo esse princípio, denominado de ecologia profunda, o todo é mais do que a soma das partes. O autor (*Ibid.*) estabelece analogia com a ideia de teia: na vida social, a comunicação é o tecido, forma a trama em que pontos de conexão são gerados e regenerados. É uma imagem diferente de um pensamento de fluxo linear e progressivo.

Todo organismo - animal, planta, microorganismo ou ser humano - é um todo integrado, um sistema vivo. Partes de organismos, como folhas e células, também são sistemas vivos. Em toda a natureza encontramos sistemas vivos dentro de outros sistemas vivos. Os sistemas vivos também incluem comunidades de organismos, que podem ser sistemas sociais - uma família, uma escola, uma cidade - ou ecossistemas (CAPRA, 2003, p.21-22)

Ambiental (PNEA), que tem como órgãos gestores o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Ministério da Educação (MEC). A última versão do ProNEA foi elaborada em 2018, no entanto o Programa não possui um plano de ação definido, com metas, prazos ou recurso previsto. Assim, o documento do ProNEA é utilizado como um orientador para o planejamento de ações. O MMA vem realizando diferentes ações na área de educação e cidadania ambiental, que podem acessadas no site do MMA: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/educacaoambiental>". Ouvidoria do Ministério do Meio Ambiente. **Protocolo 02303.006713/2021-31**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida em: 01 set. 2021.

Em sentido semelhante, Dantas, Soares e Santos (2020) propõem uma pedagogia com base no saber ambiental através da construção de ecossistema comunicativo que envolva escola e comunidade.

Neste contexto, é prudente a implementação de uma pedagogia pautada nas questões socioambientais que favoreça a reflexão sobre os saberes, as práticas e técnicas pelas quais o sujeito e a comunidade se relaciona com o meio. Contudo, essa proposta suscita uma articulação entre escola e comunidade, de modo a permitir um intercâmbio na construção de saberes e tecer mecanismos de socialização. (DANTAS, SOARES, SANTOS, 2020, p. 12-13)

Uma pedagogia ambiental, segundo os autores, deve ser baseada em aportes interdisciplinares, unindo os saberes tradicionais aos científicos, sempre considerando a realidade apreendida pelos sujeitos que participam da comunidade envolvida no processo educacional. Assim,

[...] suscita uma abordagem que trate a problemática socioambiental não apenas no contexto da relação sociedade e natureza, mas especialmente no contexto das relações entre os próprios seres humanos, mediante informações, linguagens e saberes mediadas ou não pelas novas tecnologias, tendo em vista a criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos. (DANTAS, SOARES, SANTOS, 2020, p. 13)

Partindo da ideia de comunidade como campo de intervenção na realidade (PAIVA, 2003), compreendemos ser este o âmbito ao qual se vincula a prática educativa crítica conforme entendida por Paulo Freire. A Educomunicação Socioambiental abraça o entendimento freiriano sobre o papel do educador nesse processo e nesse contexto, reconhecendo-o enquanto mediador.

Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. (FREIRE, 2020, p.68)

Para o educando, trata-se de um processo de descoberta a partir de uma presença curiosa no mundo. Capra (2003) defende que a aprendizagem se dê em um ambiente multissensorial, e menciona o trabalho com hortas orgânicas no espaço escolar para exemplificar possibilidades de abordar a conexão humana com a teia da vida e compreender o ciclo ecológico. Freire (2020), embora não se debruce sobre as especificidades da inserção da temática ambiental na formação dos educandos, deixa subentendido que tal experiência de contato da subjetividade com o

mundo leva em consideração a infinidade de recursos educativos dispostos em um ambiente que reconheça e respeite a sociobiodiversidade.

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. (FREIRE, 2020, p.85)

Ao avançar sobre as especificidades da Educomunicação Socioambiental, reconhecemos afinidade com o exercício do jornalismo – o qual, a partir do foco na perspectiva do Jornalismo Ambiental – entendemos nesta tese como práxis emancipatória. Permeadas de transdisciplinaridade, ambas as áreas de conhecimento têm por princípio garantir a autonomia dos sujeitos e, como objetivo, a formação cidadã.

4 ALÉM DA SUPERFÍCIE: JORNALISMO AMBIENTAL COMO PRÁXIS EMANCIPATÓRIA

Neste trabalho, enxergamos o Jornalismo enquanto campo epistêmico, noção que, segundo Gislene Silva (2009), permite olhar amplo sobre o conhecimento científico e suas repercussões acadêmicas. Vai, portanto, muito além do entendimento de Jornalismo³⁴ meramente como campo profissional.

De forma complementar, escolhemos embasar o diálogo entre áreas do conhecimento a partir do Jornalismo Ambiental, pois este se constitui na confluência de perspectivas teóricas e epistemológicas calcadas na percepção da complexidade que envolve os fenômenos do mundo, conforme ressaltam Girardi, Schwaab, Massierer e Loose (2012). Ou seja, também entendemos o Jornalismo Ambiental para além de uma mera especialidade ou editoria. Neste trabalho, mais especificamente, o consideramos como elo possível entre Educomunicação Socioambiental e a adoção de experiências de caráter educativo baseadas na deontologia e nas linguagens do Jornalismo. Este processo é embasado no florescer de uma consciência crítica, na autoria e na expressão do sujeito, que, por consequência, constitui-se cidadão no fazer e ao acessar os meios de comunicação comunitários (PERUZZO, 2007).

Seguindo tais provocações, pensamos no Jornalismo como um campo fértil para debates públicos, o qual disponibiliza possibilidades de inserção social que sempre pressupõem um compromisso com a formação para a cidadania.

Assim, este estudo busca contribuir para desvincular a automática associação do conceito de Jornalismo ao exercício da atividade profissional nas hierarquias de grandes redações. Afinal, mesmo em relação à atuação profissional, quando falam sobre a permanência dos princípios do Jornalismo, Kovach e Rosenstiel (2014) defendem que este não deve ser um argumento a favor da nostalgia e de resistência à inovação. “Ao contrário, é um chamado para uma aplicação mais ampla e profunda do propósito do jornalismo – adaptado às novas formas de coletar e distribuir notícias” (*Op. cit.*, p.11). Cremos ser necessário, portanto, ampliar o entendimento sobre os horizontes do campo jornalístico, em especial na aproximação com outras modalidades de intervenção na realidade.

³⁴ Grafamos Jornalismo com inicial maiúscula quando nos referimos ao campo de conhecimento. Com inicial em minúscula, quando remetemos à atividade jornalística.

4.1 A compreensão sobre uma função educativa diante do papel social do Jornalismo

Diante das possibilidades mencionadas acima, compreendemos o Jornalismo, em suma, a partir do estímulo ao engajamento e ao senso de pertencimento a uma comunidade, como estratégia para ruptura do isolamento e como exercício elementar para o debate público.

Para Kovach e Rosenstiel (2014), o jornalismo sobreviveu às mudanças tecnológicas ao longo do século XX porque fornecia algo único e necessário: informação apurada, confiável e compreensível, que dava sentido ao mundo e permitia o exercício da cidadania. A partir desta caracterização do jornalismo como uma atividade basilar para a indústria da comunicação, os autores entendem que o descontentamento do público com o jornalismo a partir dos anos 1980 se intensifica não pela rejeição a seus valores, mas porque seus produtos atendem cada vez menos ao interesse público, na medida em que notícia e entretenimento se confundem e o jornalismo perde espaço no amplo espectro das comunicações de massa. Porém, independentemente da qualidade do conteúdo jornalístico, temos, enquanto humanos, o instinto de estarmos cientes e informados dos eventos a nosso redor. Neste sentido, a atividade jornalística materializa-se como mapa que orienta a vida cívica.

Aqui, é importante pontuar que nosso estudo sobre Jornalismo contempla-o em caráter amplo e sistêmico, enquanto reflexão, processo e produto. Kovach e Rosenstiel (2014) ressaltam as contribuições de três atores no fazer jornalístico atual: as máquinas e a potencialidade de processar informações mais precisas; os cidadãos, com suas experiências e múltiplos pontos de observação sobre a realidade; e os jornalistas, capazes de acessar e interrogar os que estão no poder, além de traduzir, triangular e verificar informações oriundas de diversas fontes. Franciscato (2005), por sua vez, realiza uma importante distinção entre atividade e instituição jornalísticas: enquanto a primeira pressupõe a prática, o trabalho de transformação da experiência do real em relato noticioso focado no tempo presente, esta é mais ampla, pois tem a ver com a organização coletiva e estrutural de acordo com valores, normas, culturas e dinâmicas. Assim, diante desta complexidade social do Jornalismo e dos múltiplos entendimentos possíveis sobre este conceito, parece-nos importante observar a epistemologia que lhe é constitutiva.

Silva (2009) observa que o campo jornalístico anseia tanto por autonomia – em movimento inverso ao campo maior da Comunicação, que se pretende transdisciplinar – que acaba por restringir seus estudos aos produtos da prática jornalística, em uma espécie de “empirismo descritivo” (*Op. cit.*, p.204). Isto, segundo a autora, leva à confusão entre Teoria

do Jornalismo e Teoria da Notícia – e nos afasta da necessidade de formular uma questão geral que oriente o campo.

A naturalização do objeto, tanto na Comunicação como no Jornalismo, e mesmo em qualquer outro campo de investigação científica, mais encobre que desvela. O objeto de estudo do Jornalismo precisa, então, de recursos teóricos para ser apreendido e não pode ser aquele visto por uma percepção espontânea, imediata. (SILVA, 2009, p. 204)

Certo é que a instituição jornalística “cumpr[e] um papel social específico” (FRANCISCATO, 2005, p.167). Esta singularidade reside na inserção em “processos sociais amplos e históricos” (*Op. cit.*, p.167) através da interlocução com outras instituições sociais, para as quais mira com uma perspectiva de atualidade. O jornalismo relata um contexto espaço-temporal que emula o instantâneo.

Se for o caso de pretender chegar à natureza do objeto de estudo, seria à natureza do fenômeno jornalístico, apreendido não apenas como prática profissional, mas em sua integralidade, em sua configuração social, política, econômica tecnológica, como discurso, narração, imaginário, técnica e manifestação cultural; como constituído e constituinte da vida em sociedade. (SILVA, 2009, p. 207)

Traquina (2013) destaca a relevância da cultura profissional para a definição do jornalismo. É a comunidade interpretativa jornalística, segundo o autor, que zela pelo *ethos*, “uma definição da maneira como se deve ser (jornalista) / estar (no jornalismo)” (*Op. cit.*, p.35). No jornalismo, este *ethos* é voltado para a valorização da liberdade e da democracia, e carrega um olhar apurado para a estruturação do acontecimento recente na narrativa centrada no interesse público. É interessante ressaltar, porém, que o olhar de Traquina parte da compreensão sobre a notícia como principal produto dessa cultura profissional, na medida em que se debruça sobre o entendimento dos critérios de noticiabilidade – ou seja, os elementos que tornam um acontecimento digno de ser narrado. Os critérios de noticiabilidade são permeados por valores-notícia³⁵ partilhados pelos atores dessa comunidade.

Passadas duas décadas em um novo século, Kovach e Rosenstiel (2014) levam-nos a ponderar que a mudança na forma de noticiar abre espaço para a concepção de jornalismo enquanto “inteligência colaborativa organizada” (*Op. cit.*, p.55). E os dez elementos do jornalismo elencados pelos autores, ainda que resultantes de um movimento da prática para a

³⁵ Tais como a simplificação, a dramatização, a personalização e a infração (TRAQUINA, 2013).

teoria³⁶, consideram o jornalismo enquanto um campo debruçado em ordenar, contextualizar e interpretar a vida em sociedade.

Diante de uma crescente onda global de desinformação³⁷, defendemos que este princípio deve ser rigorosamente resgatado. Ainda mais porque este fenômeno amplia a vulnerabilidade das crianças e adolescentes em sua relação com as mídias. Conforme ressalta manifesto da Rede de Pesquisa em Comunicação, Infâncias e Adolescência (2021), as crianças e adolescentes ainda não são consideradas sujeitos de direitos no jornalismo e na publicidade. As infâncias permanecem invisibilizadas, e sua cidadania é vista como de segunda classe. Despreparados para o uso consciente das mídias, esses indivíduos estão mais suscetíveis a discursos persuasivos.

E, diante do contexto relatado por esta tese, que enxerga o Jornalismo para além da atividade profissional em redações de mídias hegemônicas, é fundamental retornarmos à suas dimensões enquanto campo para que possamos avançar em suas possibilidades de intervenção no real, em um movimento de inserção crítica na realidade tal qual inspirado por Paulo Freire (1992). Com isto, não queremos negar as particularidades da prática do jornalista profissional, mas, sim, destacar em que medida aproximações inter e transdisciplinares são válidas.

4.1.1 Elementos constitutivos do Jornalismo e o confronto com a noção de objetividade

Até aqui, entendemos Jornalismo enquanto fenômeno social complexo e, através de Freire (2019), podemos pensar em sua potencialidade enquanto ação social transformadora na medida em que orienta as relações humanas nos contextos cotidianos.

A seguir, para refletirmos sobre as singularidades do jornalismo a partir de sua ética constitutiva, comentamos a relação dos dez elementos do jornalismo elencados por Kovach e Rosenstiel (2014) de acordo com os objetivos desta tese. Tais elementos são:

- a) O jornalismo tem a obrigação de contar a verdade.
- b) O jornalismo deve ser leal aos cidadãos.
- c) O jornalismo, em essência, é uma disciplina de verificação.

³⁶ Isto porque a obra é baseada nos relatos de centenas de jornalistas profissionais.

³⁷ Fenômeno que se tornou preocupação global nos últimos anos por conta da interferência que o compartilhamento de conteúdos enganosos, errôneos ou maliciosos causou em eleições de países ditos democráticos, como os Estados Unidos (em 2016) e o Brasil (em 2018). Em publicação de 2019, a UNESCO afirma que “o termo como é comumente usado para se referir a tentativas deliberadas (frequentemente orquestradas) para confundir ou manipular pessoas por meio de transmissão de informações desonestas. Isso geralmente é combinado com estratégias de comunicação paralelas e cruzadas e um conjunto de outras táticas, como hackear ou comprometer pessoas” (IRETON; POSETTI, 2019, p.7).

- d) Quem pratica o jornalismo deve manter independência frente àqueles que cobre.
- e) O jornalismo deve servir como um monitor do poder.
- f) O jornalismo deve constituir um fórum para a crítica e o compromisso públicos.
- g) O jornalismo deve conciliar engajamento e relevância.
- h) O jornalismo deve apresentar as notícias de forma compreensível e proporcional.
- i) O exercício do jornalismo deve ser ancorado na consciência
- a) Cidadãos têm direitos e responsabilidades frente às notícias, ainda mais quando se tornam, eles próprios, produtores e editores.

Mas, afinal, tais princípios são equânimes e constantes no exercício jornalístico? Como avaliar a ética e a precisão neste processo? Nesta seção, propomos centrar a discussão no entendimento sobre a ideia de objetividade, discussão que, em nosso ponto de vista, resume os limites e as possibilidades do *ethos* jornalístico compreendido por meio de tais elementos.

Marcia Veiga da Silva e Fabiana Moraes (2019) criticam a aceitação de uma noção de objetividade que considera como objeto aquela ou aquele que escapa da categoria “[...] homem branco, ocidental, heterossexual, o sujeito universal da ciência e da razão moderna” (*Op. cit.*, p.12). Assim, as pesquisadoras criticam a separação entre fatos e valores, enxergando a subjetividade enquanto aliada do jornalismo para comunicar questões do mundo sensível.

Ao propor um jornalismo de subjetividade, incitamos uma subversão dos modos de objetivação jornalística, capaz de implodir principalmente o racismo/sexismo epistêmico na qual também se baseia. Nesta perspectiva, subjetivo e objetivo não se excluem, mas, antes de tudo, se complementam, apesar da maior legitimidade social conferida ao último. (VEIGA DA SILVA, MORAES, 2019, p.13)

A subjetividade, conforme Moraes (2019), tem a ver com abrir espaço para que o jornalista reflita sobre a própria produção; para que o jornalismo acolha a emoção e a sensibilidade como elementos genuínos para a compreensão do mundo. Isto permite que a prática jornalística se abra para o que seria considerado banal, desimportante, de acordo com os valores-notícia tradicionalmente associados ao campo jornalístico.

Kovach e Rosenstiel (2014) refutam a ideia de objetividade baseada no mito da neutralidade, mas sustentam que, embora os jornalistas jamais venham a ser objetivos, seus métodos devem buscar sê-los. Esta interpretação da objetividade enquanto rigor no processo de reportar está vinculada à necessidade de estabelecer linguagem e conhecimento comuns entre jornalistas e cidadãos, visto que a sobrevivência do jornalismo depende, segundo os autores,

não somente da produção de notícias confiáveis, mas de o público ser capaz de identificar notícias confiáveis.

Para Traquina (2005) a objetividade é um mecanismo que garante “[...] equidistância entre o profissional do campo jornalístico e os diversos agentes sociais”. Está relacionada, portanto, à independência das organizações e das práticas jornalísticas. Este compromisso, segundo o autor, é vital para a credibilidade da instituição jornalística.

Ou seja, a objetividade é válida quando vinculada à liberdade dos cidadãos no contexto do fluxo de informações, para garantir seu engajamento na busca de soluções para os problemas relatados, garantido a busca por um método consistente para análise de informações, que esteja acima de crenças e vieses pessoais e culturais.

Segundo os autores (*Ibid.*), não se trata de neutralidade ou imparcialidade – da falsa sensação de equivalência proporcionada pela técnica de dar o mesmo espaço ou o mesmo tempo de manifestação a duas fontes com posicionamentos opostos –, mas, sim, de um espírito de transparência: a verificabilidade do processo permite que a própria audiência valide a informação, seja ratificando a credibilidade e legitimidade das fontes consultadas, seja contribuindo para o debate qualificado em fórum público.

Mas, se a objetividade não é automaticamente referenciável em relação à realidade, qual é a verdade a que Kovach e Rosenstiel (2014) se referem quando elencam este conceito como parte dos elementos do jornalismo? Os autores caracterizam o jornalismo enquanto forma de verdade funcional, e afirmam que este é o princípio elementar, que diferencia o jornalismo das demais formas de comunicação. Não se trata da verdade absoluta almejada filosoficamente, mas, sim, de buscar as verdades de próprias de determinados fatos e eventos, tendo em vista que o jornalismo opera em um contexto social. A verdade, portanto, deve ser meta no processo de produção jornalística, através do foco no contexto e na verificação, contribuindo para qualificar o julgamento do público em meio à massiva e desordenada circulação e disponibilização de informações junto à sociedade civil. Para isto, os autores retomam a distinção entre notícia e verdade feita por Walter Lippmann, qual seja:

A função da notícia é sinalizar um evento, a função da verdade é trazer à luz fatos escondidos, colocá-los um em relação ao outro e fazer um quadro da realidade no qual os homens possam agir. Somente nesses pontos, em que as condições sociais assumem uma forma reconhecível e mensurável, é que o corpo da verdade de o corpo da notícia coincidem. (LIPPMANN, 2008, p.179)

Retomamos Moraes (2019) para aprofundar a proposta do jornalismo de subjetividade, o qual “preza pela semelhança” (p.214), e não pelo estranhamento ou pela exotização do outro através da reprodução de estereótipos. Desta maneira, o jornalismo reconhece haver um filtro da realidade através de um olhar subjetivo, o que não inviabiliza a conciliação entre os procedimentos e técnicas alinhadas com a ética da profissão e as abordagens engajadas, pelas quais o sujeito não teme “tomar partido”. Conforme frisa Ijuim (2009, p.36), “um ser-jornalista engajado não é necessariamente um jornalista militante de causas, ideologias ou segmentos políticos”. Significa, sim, estar atento e solidário à forma como o outro acessa a realidade.

A subjetividade a qual nos referimos nesse jornalismo que busca ser mais integral se situa em critérios também objetivos: na necessidade de observarmos posições de classe, gênero, geográficas, raciais, grupais; na obrigatoriedade de levar em conta a estrutura social circundante (em nosso caso, a brasileira fraturada pelo classismo e pelo racismo); na necessidade de olhar miúdo para entender como essas questões se traduzem nas pessoas, em como são devolvidas ao mundo; na procura de fissurar representações previamente dadas (ou fatos previamente dados); finalmente, em uma autocrítica do próprio campo assentado em bases positivistas e também que privilegia narrar a partir de um enquadramento espetacular. (MORAES, 2019, p.2019)

Aqui, podemos compreender um dos principais desafios para a reconfiguração do Jornalismo simultaneamente enquanto campo e enquanto prática: desvinculá-lo da premissa de isenção.

Adelmo Genro Filho (1987) entende o jornalismo como fenômeno histórico que ultrapassa a base social imediata que o constitui, o capitalismo. O jornalismo é atravessado por uma relação de contradição com o capitalismo na medida em que a notícia é um produto essencialmente industrial. Porém, ocorre também o surgimento de uma nova forma social de conhecimento a partir da percepção da potencialidade dos meios de comunicação modernos – baseados em necessidades sociais profundas, que transcendem o modo de produção de origem.

Por um lado, o jornalismo vem suprir necessidades profundas dos indivíduos e da sociedade que, teoricamente, independem das relações mercantis e capitalistas, embora tenham sido necessidades nascidas de tais relações e determinadas por elas. Não se trata, então, de carências meramente subjetivas ou ideológicas dos indivíduos que, através do jornalismo, teriam reforçada sua "condição imaginária" de cidadania. Por outro lado, em virtude do caráter de classe da sociedade burguesa, o jornalismo cumpre uma tarefa que corresponde aos interesses de reprodução objetiva e subjetiva da ordem social. (GENRO FILHO, 1987, p.119)

Ao analisarem as possibilidades de aplicação das ideias de Paulo Freire no Jornalismo através de entrevistas com pensadores do convívio do autor, Meditsch e Faraco (2003) ressaltam

que os processos de informar e de educar encontram-se conectados. Tal concepção, de forma semelhante à proposta de Genro Filho (1987), abre brechas para interpretarmos o Jornalismo enquanto instância de circulação do conhecimento socialmente partilhado, já que a mediação viabiliza a potencialização do encontro de sujeitos, do diálogo, da comunicação humana. Desta forma, a neutralidade surge apenas como justificativa falaciosa para a fuga do compromisso ético para com a realidade.

Muitos jornalistas, pela falta de rigor com a informação, não se dão conta de que repetem o discurso da fonte, atendendo a seus interesses e não aos do público. Esta ideia equivocada de neutralidade não auxilia a objetividade jornalística, mas a afasta do ideal da atividade: a busca pela verdade e pelo novo. Nos livros em que Freire manifesta suas ideias sobre neutralidade, em geral voltadas à prática educativa, ele assume uma postura crítica também aplicável ao jornalismo, o que significaria a condenação do tipo de prática acima descrita. (MEDITSCH; FARACO, 2003, p.35-36)

Quando fala no jornalismo de subjetividade, Moraes (2019, p.206-207) identifica que “[...] essa forma de jornalismo pode se aproximar de uma prática ativista sem desqualificar esse fato, entendendo que essa abordagem não é mais ‘contaminada’ que o jornalismo cotidiano, fortemente calcado na lógica econômica e política. Ao defender o jornalismo militante ou ativista em sua definição de Jornalismo Ambiental, Gavirati (2016) pontua a importância da transformação do fazer jornalístico com consequente visão crítica sobre os critérios de objetividade com que trabalham os meios massivos. É no contexto de emergência de meios comunitários e de adoção de uma perspectiva ampla e transversal que podemos, portanto, superar a vigência do paradigma moderno no campo jornalístico e pensar em jornalismo enquanto exercício colaborativo.

4.1.2 Educação, formação, conscientização: diálogos possíveis do Jornalismo com o campo educativo

A partir de um ponto de vista epistemológico, quais são as possibilidades e os limites para a presença do Jornalismo em uma instituição social onde predomina o campo da Educação, como os espaços de educação formal³⁸? Tal questionamento surge na medida em que tentamos

³⁸ A partir de Peruzzo (2007), diferimos a educação formal, praticada em instituições de ensino, da educação informal, que não condiz com uma organização curricular, por exemplo, e da não-formal, mais flexível em relação à formal. A autora, nesta obra, enfoca a Educomunicação nas duas últimas, em âmbito comunitário, mas as caracterizações elencadas são válidas para quaisquer atividades de viés educacional, de caráter democrático e voltadas ao interesse público.

explorar as possibilidades de encontros entre os campos da Comunicação e da Educação, mediados pelo Jornalismo.

Nesse espaço de interrelação entre Comunicação e Educação (SOARES, 2000), avaliamos que as contribuições do Jornalismo ainda são pouco abordadas em âmbito acadêmico (STEIGLEDER, 2018). Tal constatação não condiz com a grande recorrência aos gêneros e linguagens características da atividade jornalística nos projetos empíricos de Educomunicação no Brasil. Esses projetos estão associados, sobretudo, à prática da comunicação comunitária, não hegemônica, polifônica, capaz de produzir novas formas de linguagem (PAIVA, 2007).

Propomos que a contribuição do Jornalismo ao campo educutivo seja baseada em uma visão complexa. Ou seja, que se confunda com a emulação da prática jornalística e com o domínio de certas linguagens e formatos característicos. Não propomos, portanto, a mera reprodução dos processos produtivos consolidados nas organizações desde o início do século XX. Através de uma práxis transformadora (FREIRE, 2013), o Jornalismo, neste sentido, aliar-se-ia ao processo de formação pessoal e de fomento da cidadania já conduzidos pela Educomunicação, que “[...] por um lado, tenta pensar os meios de comunicação em sua relação com a vida social e, por outro, tenta pensar o espaço educativo como permeado por estes meios” (LAGO; ALVES, [2004?], p.5).

Neste sentido, a definição de Jornalismo enquanto literatura da vida cívica (KOVACH, ROSENSTIEL, 2014) contribui para a compreensão do processo de conciliação entre uma narrativa que gere proximidade e engajamento e as informações necessárias para guiar o cidadão no mundo. E aqui vemos o movimento recursivo entre os campos: assim como o Jornalismo pode se inserir na Educação a partir da proposta de “formação de sujeitos conscientes” presente na interface Comunicação/Educação (BACCEGA, 2011), o componente educativo também está presente na instituição jornalística.

A partir de Kovach e Rosenstiel (2014), entendemos que o exercício do jornalismo está atrelado à independência intelectual e à lealdade ao interesse público. Trata-se de um posicionamento consonante às demandas por maior representatividade e diversidade de informações disponíveis que levaram ao advento da comunicação popular comunitária e alternativa na América Latina nas últimas décadas do século XX, conforme Peruzzo (2007) – movimento que reverbera com a popularização de recursos digitais e do acesso à *Internet* a partir do século XXI. Em acréscimo, ressalta-se que a Educomunicação crê na comunicação como direito, e está imbricada nesta lógica a ideia da democratização dos meios de comunicação (BRASIL, 2008). Portanto, assinalamos a observação de Kovach e Rosenstiel

(2014) sobre a natureza do trabalho jornalístico: em vez de questionar se alguém é ou não é jornalista, deve-se questionar se esta pessoa está ou não está fazendo jornalismo.

Aqui, remetemos à proposta do jornalismo emancipatório sintetizada por Oliveira (2017) a partir da leitura de Paulo Freire. A dialogia é, então, mais que um mero procedimento metodológico, mas sim um componente fundamental em uma ação cultural emancipatória ou ação cultural para a liberdade como Freire denomina a sua proposta educativa. Para o autor, “essa ideia da dialogicidade em Freire é fundamental para, a partir das considerações das potencialidades do jornalismo expostas por Genro Filho (1987), construir um conceito de jornalismo alternativo como uma *ação cultural emancipatória* ou uma práxis jornalística emancipatória”. (OLIVEIRA, 2017 p.187, grifos do autor).

A partir de Paulo Freire, Ijuim (2009) também compreende que a relação homem-mundo se dá através da habilidade de refletir e de agir sobre a realidade concreta – o que não seria diferente no fazer jornalístico.

Se é assim, o jornalista não executa simples técnicas de investigação e redação, mas desenvolve apurada e cuidadosa habilidade de ver o mundo [**sentir-se com o mundo**]. Da mesma forma, ao concluir sua reportagem, o profissional não apresenta apenas um relato sobre fatos, pois o que viu, ouviu, sentiu e vivenciou foi processado pela sua inteligência e pelos seus sentimentos – um processo de atribuição de significados. Ele apresenta uma narrativa viva, uma construção da realidade, mediada pelo social. (IJUIM, 2009, p.35, grifo do autor)

A partir deste entendimento sobre o componente educativo em um jornalismo comprometido com a práxis emancipadora e com a libertação dos sujeitos, destacamos a categorização de funções do Jornalismo Ambiental proposta por Bueno (2007). Além da função informativa, que é autoexplicativa pois inerente ao jornalismo em geral, o Jornalismo Ambiental assume função política, relacionada com a mobilização e o engajamento dos cidadãos, e a função educativa, que tem a ver com a conscientização sobre as questões ambientais. Elas estão permanentemente entrelaçadas, mas esta tese busca destacar as contribuições da função educativa para pensar o Jornalismo Ambiental em fricção com a Educação Ambiental crítica e a Educomunicação Socioambiental.

4.2 Jornalismo Ambiental para a emergência de uma nova racionalidade

O que motiva a emergência, dentro do campo do Jornalismo, de uma perspectiva baseada na temática ambiental? Se os princípios éticos de jornalistas são baseados na

divulgação de informações de interesse público³⁹, por que é necessário a um subcampo referendar uma responsabilidade já inerente à atividade profissional? Por que não chamar essa manifestação teórica e prática apenas de “jornalismo” e entendê-la como um segmento, uma especialidade?

De fato, o Jornalismo Ambiental compartilha o *ethos* que fundamenta o Jornalismo em geral. Segundo Traquina (2005), o *ethos* jornalístico parte de um código deontológico que regula tanto a atividade prática como a relação do jornalismo com a sociedade. A comunidade jornalística subscreve a noção de que o jornalismo não é um negócio convencional, uma vez que prima pela prestação de um serviço público. O *ethos* jornalístico, neste entendimento, se relaciona à teoria democrática porque visa a contribuir para o efetivo exercício da cidadania.

Porém, o termo “ambiental” que denomina a perspectiva aqui tratada não pressupõe apenas uma temática. Antes, manifesta compromisso com abordagem centrada na viabilidade da vida. Ainda, a distingue da noção de jornalismo de/sobre meio ambiente. Conforme explica Loose,

Diferenciamos jornalismo de/sobre meio ambiente do chamado jornalismo ambiental, entendendo que a mera cobertura de temas ambientais sem a adoção da episteme ambiental, de uma visão ecológica e do comprometimento do jornalista com o cuidado com a vida não corresponde à prática consciente e transformadora que caracteriza o JA. (LOOSE, 2021, p.66)

Entendemos que a educação e a formação são objetivos intrínsecos do Jornalismo Ambiental, de forma que se constitui em perspectiva voltada à mudança de pensamento. O Jornalismo Ambiental assume essa especificidade prescritiva como incumbência em sua realização teórica e prática.

4.2.1 Se é jornalismo, por que “ambiental”?

A partir das conferências e publicações internacionais ocorridas ao longo da segunda metade do século XX⁴⁰, o meio ambiente tornou-se pauta no debate público, com a demanda por formulação de políticas e com a repercussão dos meios de comunicação sobre os graves impactos das atividades humanas sobre os ecossistemas do planeta.

³⁹ Princípio mencionado no Cap. I do Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros. Disponível em: <https://fenaj.org.br/wp-content/uploads/2014/06/04-codigo_de_etica_dos_jornalistas_brasileiros.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

⁴⁰ Tais como a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, ocorrida em 1972, em Estocolmo (Suécia), e o Relatório Brundtland (*Nosso Futuro Comum*), em 1987, o qual apresentou e defendeu o conceito de desenvolvimento sustentável.

O auge da visibilidade pública sobre o tema, conforme ressaltam autores como Belmonte (2020) e Duarte (2014), foi a realização, no Brasil, em 1992, da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92 ou ECO-92). As discussões no país, mais tarde, derivaram-se para a criação da Política Nacional de Educação Ambiental, em 1999. Em 2000, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promulgou a versão final da Carta da Terra⁴¹, documento derivado da ECO-92 que reúne diretrizes sobre a responsabilidade da comunidade global com a vida no planeta, com o objetivo de garantir integridade ecológica às futuras gerações.

Como um dos frutos desta Conferência, foi redigida e aprovada a Agenda 21 Internacional que, em seus mais de 40 capítulos, procura sintetizar um plano de ação global para as questões em meio ambiente [...]. Por um lado, a educação é chamada para promover “a conscientização pública para o desenvolvimento sustentável” e por outro, as pessoas passam a ser reconhecidas como usuários e provedores de informação. Também se reconhece a necessidade da informação ser completa e fidedigna para fortalecer, em todos os níveis, o processo da tomada de decisão [...]. (BRASIL, 2008, p.17)

O Rio Grande do Sul, em especial, foi terreno fértil para iniciativas do movimento ecologista (STEIGLEDER, 2015): dois dos patronos do movimento ecologista no estado foram o delegado florestal Henrique Luís Roessler, fundador da União Protetora da Natureza, em São Leopoldo, e colunista do jornal *Correio do Povo*, ativo durante as décadas 1940 e 1950, e o professor e botânico jesuíta Padre Balduino Rambo, autor do livro *A Fisionomia do Rio Grande do Sul*, publicado em 1942. As reivindicações em defesa do meio ambiente intensificam-se na década de 1970, com atuações como a de José Lutzenberger na Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (AGAPAN) – com especial destaque à repercussão da denúncia sobre a poluição da fábrica de celulose Borregaard, no município de Guaíba – e de Magda Renner e Giselda Castro na Ação Democrática Feminina Gaúcha (ADFG).

O contexto relatado relaciona-se à busca pela cidadania ambiental enquanto bem coletivo, de forma engajada e solidária.

Nesta concepção participativa, podemos identificar três esferas de atuação conjunta que são indispensáveis para qualquer ação efetiva de conservação da natureza e de objetivação da cidadania ambiental. A primeira refere-se à administração pública, exercida em três diferentes níveis – o federal, o estadual e o municipal. A segunda corresponde à sociedade, que conta com uma grande diversidade de interlocutores. Na esfera da sociedade, temos a atuação das escolas, das comunidades de bairro, das

⁴¹ Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra.html>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

igrejas, dos sindicatos, dos movimentos urbanos e rurais, das universidades, assim como das empresas [...]. A terceira esfera materializa-se em âmbito individual, com o cidadão atuando no espaço da sua casa, do seu bairro, do seu local de emprego e assim por diante. (WALDMAN, 2005, p.555)

Ao sintetizarem os pressupostos do Jornalismo Ambiental a partir dos estudos do Grupo de Pesquisa Jornalismo Ambiental (CNPQ/UFRGS), Girardi, Loose e Almeida da Silva (2018) evidenciam que a perspectiva deste subcampo é tributária de um histórico de mobilizações cidadãs frente ao contexto de injustiças ambientais. Os preceitos citados dizem respeito a orientações para a prática jornalística responsável, mas, mais do que isso, em essência, consideram o jornalista como sujeito comprometido com a formação social, ambiental e política de seus interlocutores. Os pressupostos enumerados pelas autoras são os seguintes:

- 1) Ênfase na contextualização na tentativa de expor as relações entre causas e consequências, assim como das articulações dos diferentes campos sociais; 2) Pluralidade de vozes com o intuito de romper com a lógica de construção baseada no pensamento único e dar visibilidade a um verdadeiro diálogo de saberes; 3) Assimilação do saber ambiental, que envolve de uma nova abordagem para a prática jornalística. Leff (2001) aponta que o saber ambiental é um contraponto à homogeneidade e à racionalidade dominante, presentes no jornalismo hoje; 4) Cobertura sistêmica e próxima à realidade do leitor – além de ser frequente, a produção jornalística ambiental deve permitir que as pessoas se sintam pertencentes a esse problema a fim de tomar atitudes que modifiquem o contexto; 5) Comprometimento com a qualificação da informação, ou seja, preocupação em construir notícias que desvelem as conexões entre economia, política, cultura, ambiente, etc., que nem sempre são visíveis, e indiquem soluções, saídas; e 6) Responsabilidade com a mudança de pensamento – o JA tem como missão colaborar para transformar o pensamento diante das injustiças e desigualdades ambientais que nos cercam. (GIRARDI; LOOSE; ALMEIDA DA SILVA, 2018, p.7)

Além destes seis pressupostos, a pesquisa em andamento do GPJA, Estudo dos Aspectos Epistemológicos do Jornalismo Ambiental, considera o princípio da precaução como sétimo item da listagem. O princípio da precaução está permeado pela importância em assumir postura de antecipação aos riscos e danos que as atividades humanas podem provocar no planeta (GIRARDI *et al.*, 2020).

Pesquisas recentes realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Jornalismo Ambiental atestam a intensificação da cobertura ambiental no Brasil a partir do ano de 2019. Pode tratar-se de um posicionamento puramente reativo, não alinhado de fato com o princípio da precaução, tendo em vista a correspondência das pautas a critérios de noticiabilidade como atualidade e intensidade. No entanto, a ampliação da cobertura, com a transversalização da pauta por diferentes editoriais e a partir de abordagens mais diversas e plurais, é inegável. Os motivos, porém, não são os mais animadores. O período foi marcado por eventos de grande repercussão

por conta de impactos possíveis de serem visualizados, como o rompimento da barragem de minérios controlada pela mineradora Vale em Brumadinho (Minas Gerais), o derramamento de óleo no litoral do Nordeste e o recorde de registros de queimadas na Amazônia. Foi também o primeiro ano do governo de Jair Bolsonaro, o qual conta com uma equipe empenhada no desmonte de políticas públicas ambientais.

Com a recorrência de tragédias associadas à devastação ambiental e à exploração da natureza para o lucro de poucos, torna-se mais difícil ignorar as conexões entre os fenômenos e os riscos intrínsecos a atividades cobertas sob o ponto de vista puramente econômico, como a mineração e a pecuária, sem a consideração do contexto de sociobiodiversidade impactado. Com a proximidade de um ponto de não retorno, jornalistas começam a despertar para a urgência do tema. (GIRARDI; LOOSE; STEIGLEDER, 2021, p.171)

Conforme Girardi *et al.* (2012, p.134), “o advento das evidências científicas sobre as mudanças ambientais globais consolidou o ecológico como eixo recorrente de enquadramento da vida contemporânea”. É neste contexto que o Jornalismo Ambiental se faz necessário, pois envolve uma diversidade temática sobre impactos ambientais e soluções, em âmbito local ou global, mas é sempre caracterizado por uma dimensão educativa e participativa.

O jornalismo ambiental apresenta-se como uma perspectiva alinhada a paradigmas emergentes, que refuta soluções puramente tecnocráticas para os complexos problemas ambientais. Na medida em que estes se acentuam por conta do contexto global de fenômenos como as mudanças climáticas, e atingem desde grandes metrópoles até comunidades tradicionais de pouco contato com o sistema capitalista vigente, acabam por demandar uma abordagem dos fatos comprometida com o bem-estar dos sujeitos mais vulneráveis às consequências da crise ambiental. (STEIGLEDER, 2019, p.177)

Como vimos, o Jornalismo Ambiental incorpora a subjetividade como estratégia de sensibilização social para os problemas ambientais. Ao elucidar seu posicionamento alinhado à defesa da vida, o sujeito que pratica o Jornalismo Ambiental está ciente do objetivo de conduzir seus interlocutores à ação a partir da reflexão proposta. Comprometido com a proposta de formação e de mobilização social, o Jornalismo Ambiental propõe uma perspectiva alargada de jornalismo, que vá além do factual e questione critérios de noticiabilidade calcados na imediatividade (GIRARDI; LOOSE; STEIGLEDER, 2021).

Seria tentador, talvez, dizer se tratar de uma propaganda de determinada causa porque estaria enviando um estímulo exigindo desse interlocutor um comportamento responsivo, condizente com a expectativa de quem emite a mensagem. No entanto, é importante sublinhar,

o Jornalismo Ambiental se apresenta enquanto perspectiva teórica para reivindicar que os sujeitos tenham mais elementos às mãos para tomar suas decisões, e isto inclui renunciar a uma pretensa neutralidade em prol da transparência, assumindo-se que a comunicação social é um processo complexo, e não uma fórmula automatizada e infalível; em paralelo, inclui assumir a reflexão sobre o panorama ambiental como de interesse e relevância a todos os sujeitos humanos. A função educativa entra na discussão como lembrete constante dessa responsabilidade que partilhamos.

4.2.2 Função pedagógica a partir da alteridade

Segundo Girardi *et al.* (2012, p.6), o Jornalismo Ambiental acredita no Jornalismo como uma “atitude de alteridade”, calcado no fim da negligência em relação ao outro. Neste sentido, concordamos com os autores ao posicionarem o Jornalismo Ambiental como um conceito e uma prática que engloba o compromisso educativo, pois parte de viés sistêmico – no qual toda informação relativa à temática ecológica pode se desdobrar e dialogar com incontáveis outras tematizações:

[...] tal proposta pode ser incorporada ao jornalismo pelo seu potencial de percepção das dimensões significativas da realidade, considerando as diversas leituras possíveis: ideias, concepções, conflitos, saberes; uma interação dialética de singularidades, oposições e possibilidades. (GIRARDI *et al.*, 2012, p.18)

Gelós (2008) ressalta a interdependência do campo ambiental em relação a aspectos científicos, sociais, políticos, econômicos, culturais e éticos. Neste sentido, segundo o autor, o Jornalismo Ambiental não se caracteriza apenas como uma derivação de um jornalismo científico, pois é mais amplo e tem como um de seus objetivos a sistematização de conhecimentos que vão além do campo científico. O Jornalismo Ambiental, segundo Gelós (2008), também compreende a participação cidadã e o despertar da consciência ambiental em busca dos porquês que envolvem os problemas ambientais. Pressupõe, ainda, a sistematização do conhecimento, a geração de debate e o estímulo à participação e engajamento das comunidades considerando as suas formas de vida. Girardi *et al.* (2012, p.148), com base em uma perspectiva freiriana, resumem:

O jornalismo ambiental, partindo de um tema específico (mas transversal), visa ser transformador, mobilizador e promotor de debate por meio de informações qualificadas e em prol de uma sustentabilidade plena. Para sua concretização é necessário buscar respaldo em olhares mais abrangentes, que possibilitem ver as

conexões, superar a fragmentação reiterada. Fundem-se, desta forma, a natureza do jornalismo especializado com as demandas socioambientais que acabam por compor o horizonte de reflexão dos paradigmas emergentes.

A partir de Pinheiro e Pereira, complementa-se a proposta de uma perspectiva freiriana no campo do Jornalismo (2018, p.89). Para as autoras, esta abordagem permite pluralidade de vozes, a qual, por sua vez, garante a alteridade. Ou seja, este processo dá relevância à visada do outro, permitindo-lhe emancipação e promovendo conscientização em relação à sua condição cidadã:

Os ideais de Paulo Freire têm sido incorporados às práticas jornalísticas pelo princípio da comunicação dialógica enraizada em seus escritos, assim como em sua postura crítica diante de uma instância jornalística que tem a responsabilidade social de levar informações autênticas à sociedade.

Para Oliveira (2017), um jornalismo emancipatório exige uma tomada de posição pelo oprimido e engajamento para a sobrevivência aos mecanismos de repressão. Camana (2018) traz entendimento semelhante quando caracteriza o Jornalismo Ambiental.

É sobre isto – escutar atentamente todas as fontes e *levá-las a sério* – que estamos falando quando defendemos um Jornalismo Ambiental que se caracteriza pela polifonia (as múltiplas fontes e suas interpretações dos fatos) e pelo engajamento (isto é, um lugar de enunciação abertamente localizado e comprometido com a justiça ambiental). (CAMANA, 2018, p.132, grifo da autora).

Para Camana (2018), o Jornalismo, enquanto forma de conhecimento e campo discursivo, tem a incumbência de apresentar ao público conflitos e controvérsias. Neste sentido, a perspectiva do Jornalismo Ambiental vem para superar a função normalmente atribuída a conteúdos baseados na temática ambiental. Ou seja, em vez de somente se deter a narrativas sobre a natureza idílica e preservada, este conceito se fortalece justamente diante da necessidade de enfrentamento à crise ambiental de consequências locais, regionais e mundiais, conforme descrição de Gelós (2008).

A posição de Gavirati (2016) é convergente, pois pressupõe o Jornalismo Ambiental enquanto movimento cultural baseado em uma visão integral, em que a pauta não é restrita a uma seção, editoria ou segmento de mercado. Trata-se, segundo o autor, da construção de um lugar de autonomia e de uma prática propositiva.

Já o potencial educativo do Jornalismo Ambiental foi constatado na pesquisa de Lückmann (2008), que destaca a semelhança entre os campos do Jornalismo e da Educação

através da finalidade que compartilham em formar cidadãos críticos. A autora baseia-se em Paulo Freire para postular que “[...] a transição de uma consciência mágica ou ingênua para uma consciência crítica, e não só acerca dos problemas ambientais, envolve uma postura educativa que transcenda as paredes das instituições formais de ensino” (LÜCKMANN, 2008, p.132).

Silva (2019, p.216) também destaca a dimensão pedagógica do Jornalismo Ambiental no âmbito de coberturas especializadas que priorizam a expressão da diversidade de saberes. Neste contexto, o Jornalismo Ambiental “[...] tem a possibilidade de levar até a população informações e conhecimentos necessários para começar a questionar e romper com esse padrão de vida destrutivo”.

Em artigo apresentado em evento científico, eu já havia tecido relações entre o Jornalismo Ambiental e a Educomunicação Socioambiental a partir da pedagogia de Paulo Freire. Na ocasião (STEIGLEDER, 2019), apontei que esse olhar de aproximação epistemológica entre ambas as perspectivas seria especialmente frutífero no contexto de exercício do jornalismo não-hegemônico, considerando-se uma provável abertura para práticas menos estanques, mais comprometidas com a transformação radical da realidade do que com a manutenção de ideais tão ilusórios quanto imparcialidade e neutralidade. Assim,

[...] através da prática educativa, urge pensar um jornalismo de inspiração popular, identificado com meios não-hegemônicos, com autonomia para questionar a lógica de mercantilização da informação que é imposta pelo paradigma moderno. Apesar de se pretender transversal, o jornalismo ambiental tem potencial para propor muitas outras rupturas a partir de sua competência emancipatória. (STEIGLEDER, 2019, p.183)

Adentrando um pouco mais na proposta de fortalecimento de uma dimensão educativa do Jornalismo e, por consequência, na possibilidade de fomento à cidadania ambiental através da ação comunicativa, recorreremos às conclusões da pesquisa de Piancastelli (2011). A autora também enfoca a relação entre Jornalismo Ambiental e Educomunicação. O percurso teórico de seu raciocínio parte do campo da Educomunicação, considerando o Jornalismo Ambiental enquanto campo predisposto a colaborar com a propagação de uma ação educativa transformadora oriunda daquele por sua capacidade de sensibilizar os sujeitos.

Moraes e Girardi (2016) também propõem uma aproximação entre os conceitos do Jornalismo Ambiental e da Educomunicação. As autoras, no entanto, realizam percurso diferente, pois têm o Jornalismo Ambiental como perspectiva motivadora dessa relação entre áreas do conhecimento. Moraes e Girardi identificam o engajamento deste na evidenciação das

conexões que envolvem todos os seres e na proposição de uma cultura cidadã em prol da sustentabilidade a partir da ética do cuidado. Com esta compreensão, destacam a dimensão crítica e educativa que envolve o Jornalismo Ambiental enquanto prática social. A Educomunicação Socioambiental emerge, então, como área com a qual o Jornalismo Ambiental pode partilhar referenciais a fim de cumprir com os objetivos prescritos.

O Jornalismo Ambiental é considerado um espaço educativo, pois investe na construção do conhecimento sobre os temas ambientais de forma a atingir a pluralidade e a complexidade. A pluralidade satisfaz um preceito básico da educação, que está relacionado a indicar as várias vozes, conceitos e aspectos que devem ser levados em conta, colocados em diálogo, quando tratamos de determinados temas relevantes para a coletividade. A complexidade, por sua vez, é uma nova forma de compreensão que exige um olhar de consolidação dos conhecimentos (e de suas “partes”), formando desta forma uma consciência de que a natureza é, em si, complexa e sistêmica. (MORAES; GIRARDI, 2016, p.17)

A partir do que foi aqui exposto, podemos dizer que as produções acadêmicas vêm evidenciando cada vez mais os elementos educativos presentes no campo do Jornalismo. Com a apropriação dessas constatações, almejamos, através desta pesquisa, avançar mais alguns passos na relação entre os campos do Jornalismo – e da Comunicação, em geral – com a Educação através da proposta de construir uma dinâmica de ensino participativa e conscientizadora, e que se concretize em um produto jornalístico. Isto para expandir a prática do diálogo e os conhecimentos apurados à comunidade envolvida.

O Jornalismo Ambiental pode conversar com a Educação Ambiental e com a Educomunicação na medida em que concordam com a necessidade de uma práxis emancipatória que garanta a autonomia dos sujeitos e têm como objetivo a formação cidadã.

Jornalismo Ambiental não deve, especialmente, ser visto apenas como o exercício de uma atividade produtiva e remunerada, como a maioria das que estão disponíveis para os profissionais liberais, em todo o mundo, inclusive para a categoria dos jornalistas. O jornalista ambiental (e é isso que precisa ser trabalhado nas escolas e nas redações junto aos profissionais de imprensa do futuro) tem um compromisso que se estende além da jornada de trabalho. Consciente e capacitado, ele será militante sempre. (BUENO, 2007, p.36)

As características do Jornalismo Ambiental destacadas por Girardi *et al.* (2012) podem ser relacionadas à proposta da autonomia dos sujeitos prevista pelo campo da Educomunicação. O contexto de conscientização permanente sobre a cidadania ambiental é favorável à processos de produção jornalísticos que priorizem a pluralidade de vozes e a abordagem aprofundada e qualificada dos temas em pauta, com o intuito de identificar relações entre a área

ambiental com outras esferas da vida em sociedade. Pinheiro e Pereira (2018, p.89) reforçam tal ideia ao afirmarem que “o jornalismo emancipatório baseado nas ideias de Paulo Freire é engajado, comprometido e transformador – e dialoga com a Educomunicação em sua meta de efetivo exercício da cidadania”.

Desta forma, entendemos o Jornalismo Ambiental enquanto perspectiva-chave para contribuir com a reflexão e o discurso sobre problemas ambientais através das mídias; e a Educomunicação Socioambiental enquanto operacionalização de uma função educativa do campo da Comunicação – e, mais especificamente, do Jornalismo – e âmbito de atuação profissional também para jornalistas. Tais possibilidades são postas à prova na execução de uma pesquisa-ação participante, metodologia qualitativa recorrente no campo da Educação, mas a qual propomos nesta tese a partir de direcionamento a partir do campo da Comunicação.

5 DA REFLEXÃO À AÇÃO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO PARTICIPANTE PARA MERGULHAR NA EXPERIÊNCIA

Propusemos basear a tese em um direcionamento epistemológico fundado em Paulo Freire e construí-la a partir da concepção do conhecimento enquanto práxis. Frente a isso, julgamos que o caminho metodológico mais adequado devesse levar em consideração o fato de a prática ser tão importante quanto a reflexão teórica para obtermos os resultados de pesquisa. No caso de um estudo envolvendo a aplicação de uma proposta educacional, a necessidade de orientá-lo para a ação fez-se ainda mais evidente.

Através de Citelli, Soares e Vassalo de Lopes (2019), entendemos que a empiria é uma etapa de suma importância para a pesquisa a respeito de processos educacionais, visto que estes têm por princípio justamente estabelecer uma relação dialógica, a qual o relato de pesquisa tentará, mais tarde, repercutir de forma crítica. Por este motivo, entendemos a pesquisa-ação aqui proposta como compatível com a definição dos autores de uma “*pesquisa de intervenção*” (CITELLI, SOARES, VASSALO DE LOPES, 2019, p.16, grifo dos autores). Trata-se de uma pesquisa que realiza o movimento dialético da práxis, uma vez que tem como objetivo refletir criticamente sobre as práticas espontâneas dos sujeitos e que entende o diálogo como conceito central do problema educacional.

Em primeiro lugar, são necessárias outras concepções de metodologia, afora as usuais, para ampliar sua abrangência para além dos projetos de caráter acadêmico. Os procedimentos da pesquisa empírica são de caráter científico, mas aplicados a objetos eminentemente práticos, como usos, produção e práticas de comunicação, o que permite contribuir para o estado de conhecimento do objeto educacional e, ao mesmo tempo, dar ênfase à sua transformação. Em decorrência disso, um determinado conceito de práxis emerge e acompanha todo o processo de investigação científica, uma vez que, ao longo da execução das pesquisas, se vão gestando novas e variadas formas de articular reflexão e ação. Sem entrarmos na complexidade das diversas metodologias conhecidas, como a pesquisa participante e a pesquisa-ação, o conceito de pesquisa de intervenção, aqui introduzido, delas se aproxima porque se presta ao encontro da perspectiva da pesquisa crítica com a ação de caráter racional e estratégico (objetivo de eficácia e de êxito da intervenção nos problemas de pesquisa educacionais). (CITELLI, SOARES, VASSALO DE LOPES, 2019, p.16)

Antes de iniciar a incursão pela experiência propriamente dita, contextualizamos as condições que a tornam possível. Além de detalharmos as opções metodológicas e analíticas empregadas na tese, aprofundaremos as especificidades da educação pública federal, modalidade que o CAp-UFRGS representa e que é tributária da proposta da Escola Nova.

Também traremos algumas reflexões sobre a empregabilidade das práticas comunicativas diante de tal realidade.

5.1 Educação pública no Brasil

A educação bancária, que enxerga o educando como um objeto em que se depositam conhecimentos de forma acrítica, foi descrita por Freire nos anos 1960. Porém, ainda pode ser observada no sistema de ensino do País.

A lógica de produtividade identificada por Paiva (2020) no projeto de educação nacional corresponde ao diagnóstico havia sido feito em 1932 pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por 26 educadores e intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Cecília Meirelles.

O Manifesto (AZEVEDO *et al.*, 1984) identifica a fragmentação do ensino público brasileiro, evidente na falta de investimento, de visão sistêmica do problema e de um planejamento que considere o papel da escola em acolher a pluralidade da sociedade. Os pensadores propõem, portanto, um plano de reconstrução educacional baseado em fomentar a capacidade intelectual e científica dos estudantes, e não simplesmente direcioná-los à execução mecânica de uma ocupação profissional pré-determinada.

Esta avaliação dos pensadores brasileiros sobre a necessidade de uma educação progressista corresponde ao pensamento de John Dewey (1859-1952). Nas primeiras décadas do século vinte, a obra do autor estadunidense populariza o debate na Filosofia da Educação que contrapõe os modelos tradicional e progressista e propõe uma nova educação baseada na experiência, com espaço para a expressão da subjetividade nas relações sociais. Através de uma proposta com raiz no pragmatismo filosófico, Dewey (1997) argumenta que não se pode simplesmente desconsiderar por completo o modelo de educação tradicional a fim de romper com os seus métodos. A solução de problemas identificados em tal modelo, caracterizado por um esquema de imposição a partir de cima e de fora e por reduzir o aprendizado à aquisição de um produto pronto, deve vir de uma postura propositiva, e não puramente reativa.

Conforme pontua Dewey (1997), filiar-se à perspectiva segundo a qual a experiência viabiliza a educação não significa considerar toda a experiência como genuinamente educativa. Os conceitos de educação e experiência, portanto, não são equivalentes. Existem experiências que podem limitar futuras experiências de aprendizado, dissipar energia e interesse ou estimular hábitos indesejáveis. Cabe ao educador viabilizar uma experiência de qualidade. Segundo

Dewey (1997), a missão do educador é avaliar em que direção a experiência conduz o jovem e organizar as suas condições de realização. Neste sentido, a educação tradicional é menos complexa e desafiadora. No Brasil, a proposta dos pioneiros era contrapor à escola burguesa, disponível ao interesse da classe alta, a proposta de “escola socializada” (AZEVEDO *et al.*, 1984, p.411), em que predominasse a cooperação e encontra-se organizada para a coletividade.

Desta forma, uma educação comprometida com o bem-estar do estudante visa a garantir a qualidade da experiência, que Dewey (1997) define como a soma dos aspectos individual e ambiental: além de ser agradável e de estimular a criatividade, a experiência deve conduzir ao engajamento do estudante em futuras atividades promissoras. Neste sentido, “partindo-se do princípio de que o desenvolvimento da experiência resulta da interação, entende-se que a educação é, essencialmente, um processo social”⁴² (1997, p.58, tradução nossa). Através deste processo, os indivíduos formam uma comunidade pela qual o educador, enquanto membro mais maduro, é o responsável, mas igualmente integrante.

A pedagogia proposta por Paulo Freire a partir de *Educação como Prática de Liberdade* abraça este pensamento progressista, mas direciona-se a uma perspectiva de radicalidade. Freire destaca que, “para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma ‘leitura crítica da realidade’” (2019b, p.81). Entre os elementos fundantes, estão a noção de politicidade da educação, na medida em que esta é indissociável da reivindicação dos direitos humanos básicos; a aprendizagem significativa através da experiência; e a horizontalidade do processo educativo, baseado na dialogicidade e na construção coletiva.

A partir desse olhar oriundo da educação popular, entendemos que a escola não se resume a um espaço físico. Na medida em que corresponde à noção de comunidade, o ambiente escolar se constitui enquanto construção permanente. Segundo Freire, “a escola precisa ser *um espaço vivo democrático*, onde todas as perguntas sejam levadas a sério, espaço privilegiado a ação educativa e de um sadio pluralismo de ideias” (2019b, p.63, grifo do autor).

Uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma *nova qualidade* baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática”. (FREIRE, 2019b, p.67, grifo do autor)

⁴² No original: “The principle that development of experience comes about through interaction means that education is essentially a social process”

Neste contexto, o educador deve entender que autoridade e liberdade como elementos que estão em relação tensional, conflituosa e constante no cotidiano da escola. Conforme frisa Freire (2019b), uma somente existe em relação à outra: autoridade sem liberdade é autoritarismo, liberdade sem autoridade é licenciosidade. Ambas estão relacionadas à responsabilidade, que é de ordem individual, social e política, e pressupõe a tomada de decisões e o reconhecimento dos limites que envolvem o processo educativo. A educação tem limites, ressalta Freire, mas “[...] é exatamente não podendo tudo que pode alguma coisa [...]. O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode” (*Op. cit.*, p.39). Tais limites, segundo o autor, são observados na prática social, no contexto dos espaços “institucionais e extrainstitucionais a serem ocupados pelas educadoras e pelos educadores” (*Ibid.*). Desta forma, o educador progressista atenta para dosar esta tensão entre autoridade e liberdade de forma a contribuir para escola como um espaço democrático, de valorização da diversidade cultural. Por outro lado,

Para o professor reacionário, a educação e os direitos humanos têm a ver com a educação da classe dominante, lutando para preservar as condições materiais da sociedade que aí está, para que a classe dominante, reproduzindo a sua ideologia e o seu poder através da educação, preserve o seu poder político e econômico. (FREIRE, 2019b, p.36)

Freire (2020, p.96) postula que, “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Esta intervenção é sempre contraditória, o que significa que não consegue corresponder exatamente à ideologia dominante, tampouco desmantelá-la por completo. Não é determinada por variáveis possíveis de serem controladas. É, portanto, uma intervenção mediada. E integra uma formação que pode ser *mediatizada*. Por essa razão, consideramos a perspectiva dialógica que se fortalece com as contribuições do campo da Comunicação como recurso estratégico para tornar a escola menos apática e mais atrativa às crianças e jovens.

5.2 Repensar a escola a partir da comunicação

Discutimos anteriormente a presença da comunicação em processos educativos, com foco na Educomunicação Socioambiental, assim como a função educativa dos processos comunicativos, com interesse especial no Jornalismo Ambiental. Nesta breve seção, propomos pensar a aplicação da comunicação no contexto do ensino formal, ou seja, considerando as

particularidades da abordagem dessa proposta transdisciplinar no ambiente escolar, atentando para os limites e possibilidades da dinâmica educacional com crianças e jovens.

Escrevendo nos anos 1990, Martín-Barbero identifica uma ruptura geracional relativa à juventude daquele período diante da ligação intrínseca entre identidade e cultura aos hábitos de consumo midiático e de utilização de dispositivos e tecnologias. Ancorado na antropóloga Margaret Mead, o autor explica que a atualidade está centrada em uma cultura “pré-figurativa” (MARTÍN-BARBERO, 1996, p.2), que, ao se voltar somente ao futuro, desvaloriza o que é resquício e contribuição do passado.

Martín-Barbero ressalta que adolescentes vivem em “processos vertiginosos de desterritorialização da experiência e da identidade” (1996, p.5) e estão envolvidos na fabricação de um “presente contínuo” (*Ibid.*). Simultaneamente, a escola impede o descentramento cultural, desestimula a criação e desvaloriza a experiência na medida em que teme a imagem e a considera apenas uma ferramenta que complementa o texto. O autor, então, propõe o resgate do pensamento visual e o incentivo a uma “visualidade cultural” (*Op. cit.*, p.7), em que a imagem não seja simulacro – e esteja à disposição para sincretismos, hibridizações, elaborações de mapas mentais e outros recursos criativos – nem malefício – vista apenas como veículo de uma estetização banal. Trata-se de um complemento à oralidade como experiência cultural primária.

De acordo com Kaplún (1998), a essência da comunicação está na troca, no compartilhamento de experiências. E é na associação de experiências que reside o aprendizado, complementa o autor. A transmissão unilateral de mensagens é informação, e não comunicação, pois esta pressupõe relação e reciprocidade. Sem experiência em comum, sublinha Kaplún (*Ibid.*), não há comunicação. Neste sentido, reforça o alerta para que a comunicação não seja definida a partir de uma tecnologia específica.

Isto é especialmente desafiador quando trabalhamos com turmas de jovens nativos digitais. Conforme aponta Guerin (2020), a presença cotidiana de dispositivos com acesso a internet, como os *smartphones*, é associada por educadores à falta de concentração percebida na Geração Z⁴³ em ambiente escolar. A autora (*Ibid.*) acrescenta que o cenário desestabiliza os educadores na medida em que as tecnologias digitais interferem no desenvolvimento cognitivo dos jovens, e o massivo fluxo de informações a que têm acesso o tempo todo contribui para a ocorrência de distúrbios psicológicos como a ansiedade.

⁴³ Faixa demográfica que, de forma mais consensual, abrange pessoas nascidas da segunda metade dos anos 1990 até o ano de 2010.

Diante dessa realidade, o melhor que há fazer quanto à incorporação da comunicação aos processos na sala de aula é tirar a centralidade dos dispositivos e mídias digitais, que podem ser incorporados ao trabalho. Isto não significa realizar um juízo de valor sobre os hábitos de consumo de mídia dos educandos ou ignorar a relevância de tais recursos na forma como esses jovens se comunicam. Significa, sim, dar um passo atrás para refletir sobre estratégias de uso consciente do sem número de dispositivos, plataformas e linguagens disponíveis, estratégias que sejam condizentes com o objetivo da experiência de aprendizagem proposta. Neste sentido, é possível inspirar-nos nas palavras de hooks (2020), que sugere recuperar o passado para compreender o presente.

O pensamento crítico em sala de aula é uma forma de ampliar a consciência. Ele permite aos estudantes reconhecerem melhor a natureza interligada da vida e, ao fazer isso, coloca-os frente a frente com o sagrado. Eles se descobrem capazes de viver um processo de despertar que é consciente e alerta. (hooks, 2020, p.226)

Dessa maneira, a pesquisa-ação que propomos na sequência está relacionada ao reconhecimento da necessidade de apresentar a esses jovens o potencial da comunicação como encontro intersubjetivo, para além dos aspectos técnicos das mídias.

5.3 Proposta de pesquisa-ação aplicada ao campo da Comunicação

Buscamos para este trabalho uma proposta de metodologia que pressupõe a agência dos sujeitos e seu papel transformador através da experiência prática com a comunicação. As contribuições da pesquisa-ação dialogam diretamente com proposta da Educomunicação, cujas condições de realização residem nas metodologias participativas. Ambas as perspectivas estão centradas no conhecimento gerado através do processo.

Parto do pressuposto de que as contribuições da pesquisa-ação para o campo da Comunicação são pertinentes na medida em que este se constitui como fundamentalmente interdisciplinar. Neste campo, a troca de saberes e de realidades distintas se materializa. No caso da relação com o campo ambiental, a Comunicação tem papel fundamental para operacionalizar o diálogo na busca de soluções para os problemas ambientais em diferentes níveis de complexidade. Assim, as metodologias de pesquisa que preveem participação ativa do pesquisador devem ganhar cada vez mais espaço nas pesquisas que enfocam estratégias comunitárias na busca pela valorização da diversidade dos modos de vida.

A interdisciplinaridade, de fato, é intrínseca a esta modalidade de pesquisa:

A complexidade ontológica da maioria - senão a totalidade dos processos sociais requer o desenvolvimento e a articulação de múltiplas perspectivas e problemas temáticos, ou seja, diferentes unidades de análise e referenciais teóricos, bem como projetos de pesquisa interdisciplinares. (VIZER, 2004, p.96, tradução nossa)⁴⁴

Reconhecemos que propostas como pesquisa participante (GAJARDO, 1986), pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998), estudo-ação (BONILLA *et al.*, 1999), investigação-ação participativa (VIZER, 2004), pesquisa de intervenção (CITELLI, SOARES, VASSALO DE LOPES, 2019) e sistematização de experiências (JARA, 2012) estão vinculadas diante de um amplo contexto latino-americano e caribenho de investigação social no campo da educação popular. Nutrem-se no seio dos movimentos sociais que demandam participação política no contexto de luta pela democracia e contra o autoritarismo.

Cortesão (2018) identifica o vínculo da investigação-ação com o alinhamento entre pesquisa, intervenção e formação previsto por Freire em seu percurso teórico-metodológico desde os anos 1950, com o início de seu trabalho como educador popular nos Círculos de Cultura voltados à alfabetização de adultos.

A pesquisa orienta e interpela a prática, a prática põe em questão a teoria estimulando-a, obrigando-a a interrogar-se, a avançar com outras interpretações, por vezes, a abandonar ideias feitas até aí não discutidas. É portanto um tipo de trabalho que emerge claramente de uma posição crítica. (CORTESÃO, 2018, p.169)

A partir de Vizer (2004), entendemos que emergência da investigação-ação representa um ponto de virada também para as teorias da comunicação. Isto ocorre porque se trata de uma perspectiva que enfrenta a hegemonia intelectual dos estudos que partiam do modelo difusionista, ou seja, que buscavam controlar os efeitos da mensagem em contextos artificiais e que, portanto, desconsideravam a autonomia dos sujeitos nas práticas sociais.

Conforme explica Vizer (*Ibid.*), esta proposta da pesquisa-ação provoca estranhamento entre os defensores da ciência objetiva, que busca justamente produzir conhecimento em uma espécie de ambiente hermético, isolado dos processos históricos e das possibilidades de interferências externas indesejadas ou imprevistas. O que se quer é, justamente, pensar a prática a partir das tensões entre a teoria, o mundo empírico e as condições de produção do conhecimento em tal contexto.

⁴⁴ No original: “La complejidad ontológica de la mayoría – sinó la totalidad de los procesos sociales obliga a desarrollar y articular perspectivas temáticas y problemáticas múltiples, o sea unidades de análisis y marcos teóricos diferentes, así como diseños de investigación interdisciplinarios”

Na América Latina, a escola de educação popular gerou uma versão original de comunicação alternativa e participativa, como uma forte resposta de transformação social voltada para a própria comunidade e a educação, ao contrário da corrente difusionista anterior que surgiu nos Estados Unidos. A escola difusionista pressupunha um desenvolvimento econômico e social linear e gradual, que deveria ser acompanhado por uma mudança de valores, atitudes e crenças modernas e 'funcionais' para o desenvolvimento do sistema econômico. (VIZER, 2004, p.87, tradução nossa)⁴⁵

Este trabalho propõe ressaltar as similaridades entre essas miradas oriundas deste continente e aprofundá-las no contexto do campo da Comunicação a partir do trabalho de Cicília Peruzzo (2006; 2017).

Segundo Peruzzo (2017), a metodologia da pesquisa participante implica no envolvimento do pesquisador com os grupos investigados. E, mais especificamente, a pesquisa-ação remete à “[...] necessidade de o pesquisador não só vivenciar o contexto e as atividades, mas possibilitar ao investigado participar da realização da pesquisa cujos resultados revertem em benefício do próprio grupo pesquisado” (PERUZZO, 2017, p.165). O diferencial da pesquisa-ação frente a outras vertentes de pesquisa participante, portanto, está na colaboração do grupo investigado durante todo o processo de pesquisa. Isto descentraliza o processo de produção e o acesso à informação derivada do trabalho de pesquisa.

Vizer (2004) apresenta a organização metodológica da investigação-ação em quatro passos compartilhados com outras práticas de pesquisa participante: a observação participante; a descrição, em que se realiza o registro ou a transcrição de detalhes empíricos; a inferência, em que as descrições do campo são organizadas de acordo com núcleos temáticos, abordagens teóricas e categorias analíticas; e a interpretação, momento em que o pesquisador busca o significado das inferências ao reconhecer padrões. O diferencial da investigação-ação, justamente, consiste no fato de que estes movimentos não são de exclusividade do pesquisador. Este caminho de pesquisa, segundo Vizer (2004, p.99), concilia técnicas etnográficas e etnometodológicas com registros documentados ao longo do processo a fim de evidenciar a “espiral recursiva” de sentidos compartilhados entre o pesquisador e a comunidade implicada no estudo.

⁴⁵ No original: “En Latinoamérica, la escuela de la educación popular generó una original versión de comunicación alternativa y participativa, como una respuesta fuerte de transformación social centrado en la propia comunidad y la educación, contrarias a la corriente difusionista anterior surgida en los Estados Unidos. La escuela difusionista suponía un desarrollo económico y social lineal y gradual, al que debería acompañar un cambio de valores, actitudes y creencias modernas y ‘funcionales’ al desarrollo del sistema económico”.

Portanto, a pesquisa-ação, enquanto modalidade da pesquisa participante, conforme Peruzzo (2006, p.125, grifos da autora), “consiste na *inserção* do pesquisador no *ambiente natural* de ocorrência do fenômeno e de sua *interação* com a situação investigada”. A autora destaca a emergência dos processos metodológicos centradas na pesquisa participante por conta do contexto de questionamento da neutralidade científica e da busca por novos paradigmas. O objetivo é compreender o fenômeno em movimento. No Brasil, em particular, a proposta “[...] era ‘não só denunciar, mas agir’, extrapolar os muros da universidade e do debate puramente abstrato para o chão dos acontecimentos sociais que envolviam a criação de alternativas comunicacionais para as classes populares” (PERUZZO, 2006, p.130).

Aqui, associamos a pesquisa-ação ao conceito de comunidade gerativa exposto por Paiva (2004), que atribui à comunidade papel ativo no processo de transformação social, incentivando o fortalecimento de redes de solidariedade.

Por comunidade gerativa, queremos designar o conjunto de ações (norteadas pelo propósito do bem comum) passíveis de serem executadas por um grupo e/ou conjunto de cidadãos. A proposição parte da evidência de que o horizonte que caracteriza a sociedade contemporânea – a falência da ‘política de projetos’, a descentralização do poder, a forte tônica individualista e cosmopolita – produz a busca de alternativas. E, dentre elas, a da atuação de uma política gerativa, ou seja, a ênfase nas ações práticas do cotidiano e da localidade. (PAIVA, 2004, p.58-59)

Neste processo, as possibilidades da intervenção em âmbito local passam por iniciativas relacionadas ao campo da Comunicação – no qual se situam o Jornalismo e a Educomunicação.

Há uma linha atual de pensadores comunitaristas, muitos dos quais com propostas centradas na ideia de defesa das relações entre os sujeitos, sem deixar de reconhecer a necessidade de uma postura ecológica. Uma preocupação com o ambiente, não como ideal platônico, mas sim como uma atitude política, necessária inclusive para compor um futuro mais otimista, reinterpretado, no sentido de que ordens naturalmente diferentes podem ser conciliáveis. E este processo, definitivamente, só pode ser engendrado via um projeto educacional e comunicacional que valorize as pequenas e quotidianas ações, o local. (PAIVA, 2004, p.72)

Peruzzo (2006) ressalta, no entanto, as particularidades da pesquisa-ação frente à pesquisa participante *stricto sensu* (como modalidade da categoria geral de pesquisa participante). Ambas contam com a inserção do pesquisador enquanto membro do grupo pesquisado – esta condição pode ser permanente ou transitória, e deve ser de conhecimento dos demais integrantes. O diferencial da pesquisa-ação está essencialmente na participação do grupo no processo de realização da pesquisa. A colaboração do grupo ocorre desde a

formulação dos problemas e objetivos até a discussão dos resultados, que devem ser revertidos em benefício direto para os envolvidos naquela experiência estudada em específico.

Na proposta metodológica de Citelli, Soares e Vassalo de Lopes (2019) aplicada ao campo da Educomunicação, compreende-se a comunicação em sua dimensão ontológica e como fenômeno orientado para a emancipação dos cidadãos. Na prática em sala de aula, isto significa que o ato comunicativo sempre precede a utilização das tecnologias e dispositivos técnicos. O vínculo intelectual e afetivo entre os participantes, possibilitado pelas trocas dialógicas, deve ser mediado por um direcionamento pedagógico de caráter crítico e reflexivo, e não pelo simulacro de participação criado por sistemas digitais de informações como as redes sociais.

Por ser a pesquisa aplicada, o caráter construtivista e criativo da metodologia necessariamente deve ser pensado como um vai e vem entre teoria e prática, e não como aplicação de mão única. Isso implica participação e envolvimento nos objetos de estudo educacionais, isto é, requer efetividade ou reciprocidade do relacionamento entre o aluno pesquisador e os sujeitos sociais da pesquisa, e clareza do posicionamento implicado. É resultado, pois, da dialética entre participação e distanciamento. (CITELLI, SOARES, VASSALO DE LOPES, 2019, p.16)

Desta forma, entendemos que o direcionamento metodológico aqui proposto converge para um entendimento analítico da experiência com a participação constante de todos os sujeitos envolvidos. A seguir, propomos um encaixe desta modalidade de pesquisa participativa no contexto específico da experiência relatada neste trabalho.

5.3.1 Sobre a experiência

Nesta pesquisa, a categorização para a apresentação dos resultados ocorre a partir da experiência vivida no ambiente de convívio. Na tentativa de ressaltar a recursividade entre teoria e prática inerente à pesquisa-ação, alinhamos o entendimento sobre esta modalidade metodológica à proposta de sistematização de experiências apresentada por Oscar Jara (2012). Trata-se de um processo de objetivação e de interpretação crítica que objetiva conduzir os sujeitos à aprendizagem significativa.

Um caminho metodológico que inclua instrumentos adequados que permitam reconstruir e descrever da maneira mais concreta, detalhada e precisa possível; não para terminar ali, mas para poder fazer uma interpretação, o que supõe uma postura teórica e epistemológica que valoriza tanto o descritivo quanto o interpretativo. (JARA, 2012, p.105)

A sistematização de experiências é marcada pela transdisciplinaridade e pela organização da pesquisa a partir da prática. Inspira-se em Paulo Freire, o qual postula a importância do pensamento crítico a partir da prática, pois “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (2020, p.40). Com esta inspiração, a proposta da sistematização de experiências está voltada às iniciativas de educação popular na América Latina e Caribe, busca a construção do sujeito como agente da transformação social.

Então, reconstruímos, ordenamos, recuperamos o acontecido em nossa experiência particular, para compreendê-lo e interpretá-lo como uma prática histórica e social, o que nos possibilita tirar lições dessa experiência com uma intenção transformadora, o que supõe um posicionamento teórico-prático comprometido e não meramente contemplativo ou explicativo. (JARA, 2012, p.105)

De maneira semelhante, Marcela Gajardo (1986) descreve a relevância de questionamento da racionalidade científico-acadêmica hegemônica a partir de uma pesquisa engajada e construída em conjunto com os setores populares, conforme também postulado por Freire, de forma a fortalecer organizações de base e a transformação das estruturas sociais vigentes.

Junto ao questionamento da suposta neutralidade valorativa do ‘que fazer’ científico, critica-se também a separação radical que as correntes de pensamento estabelecem entre teoria e prática, entre sujeito e objeto do conhecimento. À lógica formal contrapõe-se a lógica dialética. Aos modelos funcionalistas contrapõem-se os quadros de interpretação histórico-cultural. A pesquisa, assim como os processos educacionais, começa a adquirir uma conotação marcadamente política. Tenta-se romper a dicotomia teoria-prática através da explicitação de uma opção de trabalho com aqueles grupos que vivem em condições de dominação e pobreza, através do estabelecimento de vínculos com as forças e movimentos sociais que perseguem a instauração de uma hegemonia popular. Delineiam-se estratégias para romper com o que se denomina *monopólio do saber e do conhecimento*. Inicia-se a procura de métodos e técnicas que permitem conhecer, transformando, e questionar e agir sobre o objeto ou realidade estudada. Métodos e técnicas que possibilitem a participação dos setores populares na tarefa de descobrir e transformar sua própria realidade. (GAJARDO, 1986, p.16, grifos da autora)

Vizer (2004) sublinha que a experiência que caracteriza a investigação-ação está ancorada na práxis, na medida em que tem como objeto de estudo as práticas sociais. Neste sentido, tal proposta de pesquisa diz respeito ao comprometimento com a qualificação das ações futuras. Desta forma, “A práxis requer reflexão sobre a) a própria natureza da ação, tal como

entendida pelos atores; b) as consequências da própria ação e; c) o contexto em que é realizada”⁴⁶ (VIZER, 2004, p.90-91).

Trata-se, portanto, de uma atitude de pesquisa atenta à responsabilidade coletiva. Neste sentido, a investigação social prevista por Jara (2012) busca localizar a prática descrita nas interrelações que compõem a realidade histórico-social, “contribuindo para o diálogo de saberes com novos elementos conceituais e teóricos, permitindo chegar a um maior grau de abstração” (*Ibid.*, p.157).

Na proposta metodológica de Jara (2012), a sistematização de experiências se difere da avaliação de uma experiência na medida em que esta é centrada no projeto e nas expectativas gestadas, ao passo em que a primeira se baseia no processo e considera a realidade a fim de entender, de forma crítica, “por que ocorreu o que ocorreu” (JARA, 2012, p.208). Portanto, somente quem participou da experiência pode sistematizá-la. Neste ponto, todos os participantes da experiência têm algo a dizer.

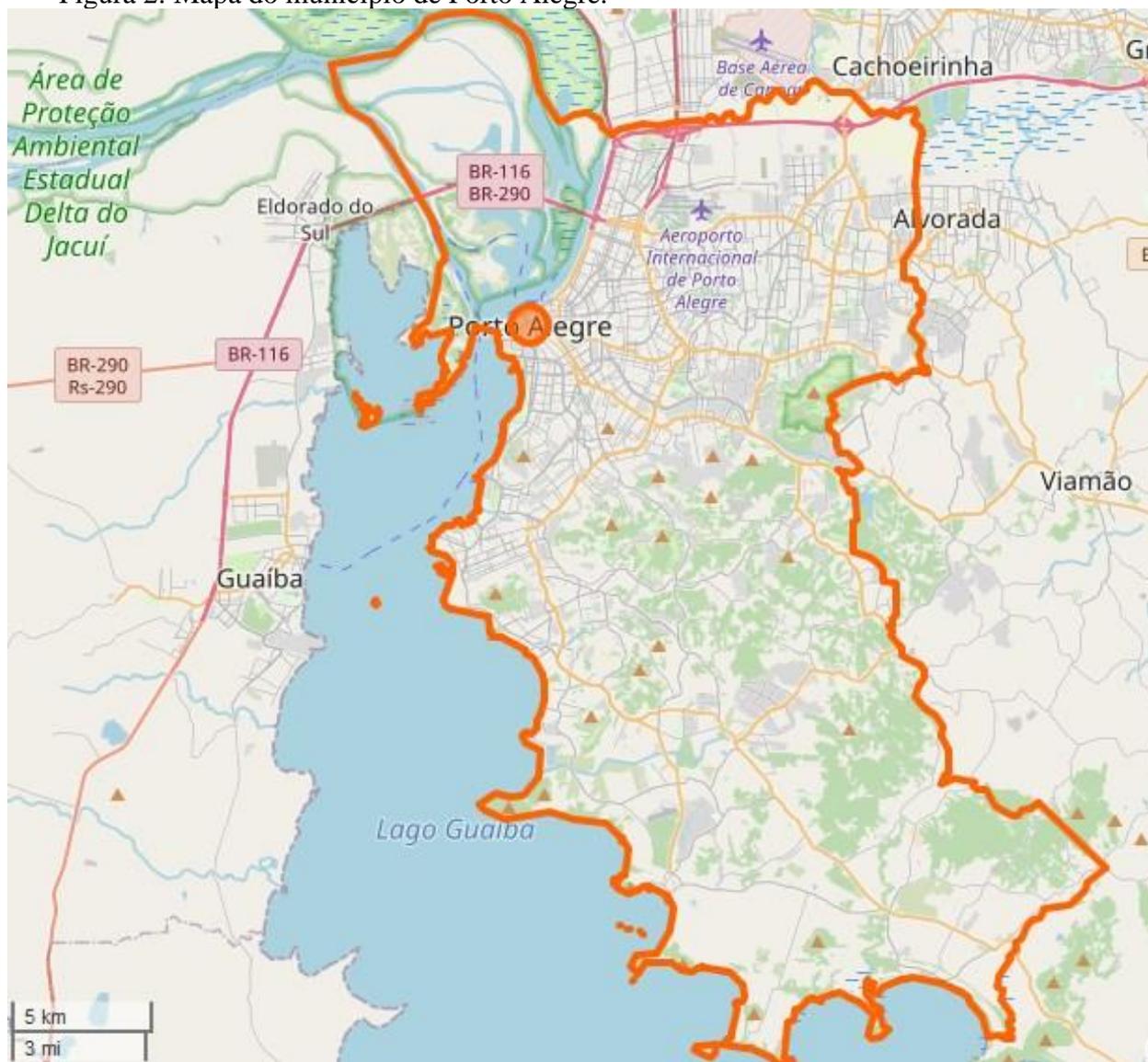
Esta tese, embora se constitua a partir de um trabalho teórico e prático compartilhado, principalmente, com os estudantes do CAP-UFRGS, traz a autora como responsável por organizar a sistematização. A fim de assegurar a voz dos participantes que tornaram esta pesquisa possível sem comprometer os termos de consentimento e de assentimento firmados, a solução encontrada foi recorrer a registros nos quais se manifestam em primeira pessoa.

5.3.2 Caracterização do contexto

A fundação do CAP-UFRGS, instituição sediada em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul foi oficializada em 1954. De acordo com o Regimento Geral da UFRGS, a educação básica na Universidade é ministrada pelo CAP – que não é considerado uma Unidade Universitária. A instituição responde à Portaria número 959 de 2013, assim como os demais Colégios de Aplicação do Brasil, os quais consistem em “[...] unidades de educação básica mantidas e administradas pelas universidades federais e que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a inovação pedagógica e para a formação docente na Educação Básica” (CAP-UFRGS, 2018, p.5).

⁴⁶ No original: “La praxis requiere la reflexión sobre a) la propia naturaleza de la acción, como es entendida por los actores; b) las consecuencias de la propia acción y; c) el contexto en que se la realiza”.

Figura 2: Mapa do município de Porto Alegre.



Fonte: OpenStreetMap <<https://www.openstreetmap.org>>.

O círculo laranja destaca a área central do município, na qual está localizado o Campus Central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

De acordo com Lima (2016), o movimento Escola Nova motivou a criação dos Ginásios de Aplicação a partir da publicação do Decreto-Lei n. 9.053, de 1946 (BRASIL, 1946). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1984) estabelece as bases para uma educação pública, gratuita e laica, acessível a todos os cidadãos, e a prestação de tal serviço público seria garantida por meio de autonomia técnica, administrativa e econômica. A partir do princípio da descentralização, defendiam os educadores, caberia ao Ministério da Educação definir

atribuições e orientar para o cumprimento dos processos em todos os graus. Neste contexto, a educação passa a ser considerada função primordial do Estado e deixa de ser vista como atividade restrito ao seio familiar.

O Ginásios de Aplicação criados à época eram estabelecimentos de Ensino Secundário vinculados às Faculdades de Filosofia federais, nos quais estudantes de licenciatura destas instituições realizavam seus estágios em prática docente. “Estes colégios se constituíam, assim, em escolas-laboratórios destinadas a promover a testagem de experiências de ensino-aprendizagem que dariam ao Ministério da Educação subsídios para rever as propostas escolares” (LIMA, 2016, p.49).

O Ginásio de Aplicação vinculado à Faculdade de Filosofia da então Universidade do Rio Grande do Sul⁴⁷ foi proposto por iniciativa dos professores de didática Leonardo Tochtrop e Graciema Pacheco em 1947. No entanto, somente sete anos depois foi, de fato, implementado – após os Colégios da Aplicação da Universidade Federal da Bahia (1948) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1949).

O CAp-UFRGS foi inaugurado, então “[...] como um órgão do Departamento de Ensino da Faculdade de Filosofia que, naquele ano, acabara de receber um prédio exclusivamente seu, no Campus Central” (LIMA, 2016, p.53). Desde o início das atividades, conforme Lima (2016), as turmas eram mistas, ou seja, meninos e meninas estudavam juntos, algo tido como inovador à época.

Em 1956, o CAp-UFRGS é transferido para instalações precárias em um galpão do Campus Central e, três anos depois, para uma brizoleta⁴⁸ construída nas proximidades. O CAp-UFRGS ganha um espaço mais adequado somente em 1966, com a ocupação do prédio de nove pavimentos destinado ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) da UFRGS – e que é hoje a sede da Faculdade de Educação (LIMA, 2016).

⁴⁷ A instituição foi federalizada em 1950.

⁴⁸ As brizoletas são pavilhões de madeira construídos a partir de 1959 pela gestão do então governador do Rio Grande do Sul, Leonel de Moura Brizola, a fim de abrigar escolas urbanas e rurais, ginásios, colégios e escolas normais. O slogan do projeto era “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Em MORAES, Letícia Baldasso; MARINHO, Alcyane. Brizoletas: um passeio pela memória, patrimônio cultural e educação. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 615-628, set./dez. 2017, Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/27356/pdf>>. Acesso em: 08 out. 2020.

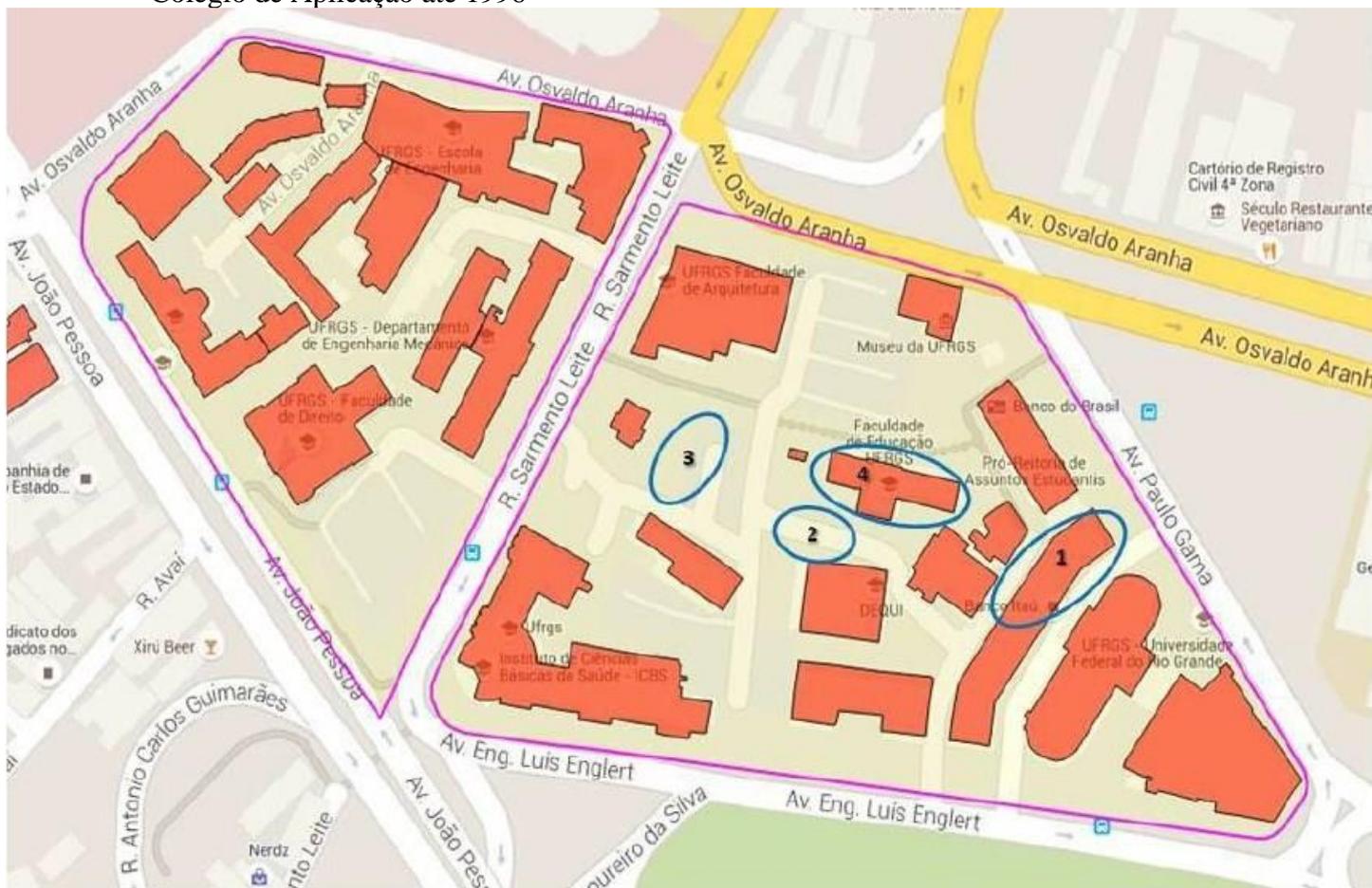
Figura 3: Mapa da região central do município de Porto Alegre.



Fonte: OpenStreetMap <<https://www.openstreetmap.org>>.

Em laranja, está destacada a área de localização do Campus Centro da UFRGS.

Figura 5: Mapa de unidades do Campus Centro da UFRGS com indicação de localizações do Colégio de Aplicação até 1996



- 1- Faculdade de Filosofia – Atual Anexo 1 da Reitoria (1954-1955)
- 2- Pavilhões de madeira (1956-1959)
- 3- Brizoletas (1960-1966)
- 4- Faculdade de Educação (1966-1996)

Fonte: Lima (2016), elaborado a partir de mapa disponível em <ufrgs.br>

Trinta anos depois, em 1996, o CAP-UFRGS recebeu sede própria no Campus do Vale da UFRGS. Este campus está localizado em um contexto geográfico e socioeconômico bem diferente em relação ao Centro Histórico de Porto Alegre, região que abrigou a escola por quase quarenta anos. O Campus do Vale foi erguido na década de 1960 aos pés do Morro Santana, região em que se encontra o ponto mais alto de Porto Alegre, com 311 metros de altitude. Com registro de espécies e elementos paisagísticos dos biomas Pampa e Mata Atlântica, 321,12 hectares dos cerca de 600 hectares pertencentes à Universidade na área do Morro Santana compõem o Refúgio de Vida Silvestre da UFRGS, com criação oficializada em 2006 pelo Conselho Universitário (CHALA, 2006). Os Refúgios de Vida Silvestre são uma categoria de

Unidades de Conservação para a qual se garante proteção integral, já que atividades como visitação e pesquisa científica estão sujeitas às normas do órgão que administra a área (BRASIL, 2000).

A fisionomia do Morro Santana é caracterizada pelo encontro dos biomas Pampa e Mata Atlântica. A mata densa e fechada predomina nas encostas. Entre as espécies que ocorrem nessas áreas, estão as embaúbas (*Cecropia* spp) e a maria-mole (*Guapira opposita*). Na parte superior, de mata baixa e solo pouco profundo, o campo aberto, preenchido por gramíneas e formações campestres, como as margaridas-do-campo (*Senecio* spp.), coexiste com espécies arbóreas de menor porte, como a capororoca (*Myrsine umbellata*), apiáceas como o gravatá (*Eryngium horridum*) e cactáceas como *Cereus uruguayanus*. No Morro Santana, também é possível observar butiazais, campos com ocorrência do butiá (*Butia capitata*), palmeira nativa do Sul do Brasil (PORTO; MELLO, 1998). Na área de mata, são encontradas espécies pouco observadas atualmente nas áreas urbanizadas, como os mamíferos gato-palheiro (*Felis geoffroi*) e bugio-ruivo (*Alouatta fusca*) (DIEFENBACH, 1998).

A relevância ambiental da região também se justifica pela presença das nascentes do Arroio Dilúvio, curso de água que corta a cidade de Porto Alegre de leste a oeste e desemboca no Lago Guaíba. A sub-bacia do Dilúvio é a mais importante do município, conforme destacam Menegat e Kirchheim no Atlas Ambiental de Porto Alegre (1998). Nela, está localizada na Bacia Hidrográfica da Barragem Mãe d'Água, nomeada em referência à represa situada em área pertencente ao Campus do Vale, nas adjacências do Colégio de Aplicação, e construída em 1963 pelo então Departamento Nacional de Obras de Saneamento (DNOS) em cooperação com o Instituto de Pesquisas Hidráulicas da UFRGS (IPH).

A BHBM faz parte da bacia hidrográfica do Arroio Dilúvio, sendo que o Arroio Mãe d'Água corresponde a uma de suas nascentes, juntamente com o Arroio do Sabão. O Arroio Dilúvio percorre uma extensão de 17,6 km e integra uma das bacias hidrográficas mais importantes de Porto Alegre e na composição do Lago Guaíba. Com uma área total de 83 km², a Bacia Hidrográfica do Arroio Dilúvio abrange 36 bairros de Porto Alegre, além de parte da cidade de Viamão, município que detém 20% da sua área, onde se localiza a BHBM. (RANGEL, 2008, p.17)

O Campus do Vale está prensado pela expansão urbana dos municípios de Porto Alegre, a oeste, e Viamão, a leste. Com isto, a contaminação da Barragem Mãe D'água por esgoto e descartes irregulares de resíduos e rejeitos compromete a qualidade da água. Conforme frisa Rangel (2008), amostragens realizadas entre 1990 e 1991, em 2002 e em 2007 pela Companhia Riograndense de Saneamento (Corsan) e pelo IPH atestam que, ao longo destes 17 anos – sendo

que nos primeiros 12 a população de Viamão registrou crescimento de 30% –, pontos com qualidade aceitável deixaram de existir. Isto é, portanto,

[...] resultado do despejo continuado ao longo do tempo dos esgotos na rede hídrica e do desmatamento das encostas dos morros e das margens dos cursos d'água para a ocupação urbana, que carreou sedimentos que se assentaram no seu leito. Esse processo que, em 1990/1991, estava em fase inicial, em 2000 já comprometia mais da metade da área do reservatório da barragem. (RANGEL, 2008, p.103)

Ainda a partir da Atlas Ambiental de Porto Alegre, é importante assinalarmos o contexto climático do município a fim de compreender como as variações de temperatura e condições atmosféricas são experienciadas na região.

A cidade de Porto Alegre, por estar situada na latitude de 30° Sul e a 100 km do Oceano Atlântico, possui um clima subtropical úmido, tendo como característica marcante a grande variabilidade dos elementos do tempo meteorológico ao longo do ano. Ela se localiza numa zona de transição climática em que massas de ar tropical marítimo (mais freqüentes durante o verão) alternam-se com massas de ar polar marítimo (mais freqüentes durante o inverno).

Embora o clima da região seja subtropical, a substituição de uma massa de ar tropical por uma de ar polar caracteriza o tempo meteorológico gerador de quedas bruscas de temperatura. A linha fronteira entre essas massas é denominada de **frente fria**. É após a passagem de uma frente fria que se instala na região a massa de ar frio, cuja permanência pode prolongar-se por vários dias. As frentes frias promovem os fenômenos meteorológicos que mais perturbam a vida da população de Porto Alegre. (LIVI, 1999, p.73, grifo do autor)⁴⁹

Por conta das mudanças climáticas, porém, tais extremos se intensificam a cada ano e, como vemos mais adiante, os estudantes do CAp apontam que as estruturas existentes não estão preparadas para abrigarem confortavelmente as atividades. No inverno, por conta da pouca incidência de sol, o ambiente interno mantém-se úmido e escuro. No verão, a ventilação insuficiente faz com que o calor fique retido no prédio. Apesar do pátio com área verde, são poucas as possibilidades de acomodação, como bancos em refúgios sombreados, para a realização de atividades ao ar livre.

Esta constatação está alinhada com a observação de Frizzo e Carvalho (2018) sobre a distância entre as motivações para o estabelecimento de unidades de conservação e as demandas

⁴⁹ Mantivemos a grafia original, anterior ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, vigente no Brasil desde 2009.

das populações humanas que circulam no território em questão, o qual permanece isolado e desvinculado da presença desses sujeitos, tidos como ameaça.

Os movimentos em defesa das unidades de conservação, bem como os critérios de avaliação das áreas a serem preservadas, estão muito ligados às ciências naturais e ao seu destino como áreas de pesquisa científica, contando com pouca ou nenhuma participação das comunidades locais. (FRIZZO; CARVALHO, 2018, p.320)

Figura 6: Mapa do Campus do Vale da UFRGS, na divisa entre os municípios de Porto Alegre e Viamão



Fonte: OpenStreetMap <<https://www.openstreetmap.org>>.

O CAp-UFRGS está na localização assinalada em vermelho, próximo ao Arroio Dilúvio e à Avenida Bento Gonçalves. As marcações em verde no mapa correspondem às áreas que compõem o Refúgio de Vida Silvestre da UFRGS na encosta do Morro Santana.

Uma vez que a Portaria 959 do Ministério da Educação determina “oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento” (BRASIL, 2013) a matrícula dos estudantes ocorre de acordo com o resultado de sorteio público das vagas disponíveis. Desta forma, o CAP-UFRGS atende não somente à comunidade de bairros próximos, mas também a crianças e adolescentes que residem em outras regiões do município. Por conta da reconhecida qualidade do ensino e do corpo docente, composto por professoras e professoras com título de mestrado e doutorado, em sua maioria vinculados a grupos e projetos de pesquisa em Instituições de Ensino Superior⁵⁰, o CAP recebe todos os anos um grande número de interessados no sorteio.

O desempenho da escola na avaliação de 2019 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵¹ foi superior à média de todas as escolas públicas de Porto Alegre para as duas etapas – 4º série/5º ano e 8º série/9º ano – com número suficiente de participantes para contabilizar o resultado em relação à meta prevista para o ano letivo. Na primeira etapa, o IDEB observado nas escolas estaduais, municipais e federais do município foi de 5.1, enquanto no CAP foi de 7.8, o que representa a superação da meta projetada para a instituição para o ano de 2019, 7.2. Também se trata de um ótimo resultado frente à meta projetada para 2021, 7.4. Já em relação à segunda etapa, o IDEB observado foi 5.9, inferior à meta projetada para a escola para o ano de 2019, 6.8, mas superior ao desempenho médio das escolas públicas do município, 4.0. Os dados referentes à 3º série do Ensino Médio, a terceira etapa analisada pelo IDEB, registrou número insuficiente de participantes no CAP.

5.3.3 Aproximações

A aproximação com o CAP-UFRGS ocorreu através de uma ação de extensão ministrada por mim em abril de 2018, na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS (Fabico-UFRGS). Duas professoras da instituição participaram da atividade, intitulada *Mídias, linguagens e recursos audiovisuais*, e voltada para a orientação de docentes da rede pública e estudantes de licenciatura sobre as potencialidades do trabalho com mídias em sala

⁵⁰ Os currículos do corpo docente do CAP-UFRGS podem ser consultados a partir da página <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/corpo-docente>>. Acesso em: 25 out. 2020.

⁵¹ O indicador, formulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (INEP), tem como objetivo “[...] mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica” (INEP, 2020, p.10). Os resultados de 2019 foram divulgados em setembro de 2020 em <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 out. 2020.

de aula. Ao final do encontro, as professoras manifestaram interesse em ampliar o trabalho de comunicação no CAp-UFRGS. Na época, eu já estava há dois anos em contato com outras escolas interessadas em receber o projeto de pesquisa de doutorado aqui exposto, mas as tratativas não avançaram.

Minha proposta inicial era realizar o trabalho de campo mediante projeto de extensão ofertado através da Fabico-UFRGS. Considerando apenas as instituições nas quais cheguei de fato a ser acolhida por alguma professora ou diretora interessadas na proposta e a participar da rotina escolar, seja pela realização de oficinas com estudantes em Semanas do Meio Ambiente, como colaboradora na elaboração de planos de Educação Ambiental ou ainda em jornadas culturais para formação complementar de professores, contabilizo duas escolas municipais de Ensino Fundamental (nos bairros Rubem Berta, Zona Norte, e Lomba do Pinheiro, Zona Leste) e duas escolas estaduais de Ensino Médio (nos bairros Tristeza, Zona Sul e Petrópolis, Zona Central). Por intermédio de contatos da área da educação, também cheguei a visitar uma escola privada e uma instituição de abrigo a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. No entanto, a dificuldade em adaptar as grades de horários para receber uma atividade externa de longa duração e imprevistos como o remanejamento de docente que havia disponibilizado seu horário no contraturno para minha proposta foram elementos práticos que impossibilitaram a realização do projeto em outros locais.

Assim, ao realizar contato com o CAp-UFRGS, a instituição sugeriu que eu ofertasse minha proposta no formato de disciplina eletiva. Isto porque as disciplinas eletivas são componentes curriculares já previstos na grade dos estudantes do Ensino Médio, público que julgamos mais receptivos ao trabalho com mídias. A atividade foi ministrada no turno da tarde a um número limitado de estudantes a fim de garantir a fluidez das dinâmicas individuais e de grupo.

O docente responsável pela disciplina eletiva foi o professor Aduino Locatelli Taufer, que atua no Departamento de Comunicação da instituição, o qual abrange as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura e Línguas Estrangeiras. O professor me acompanhou na maioria dos encontros, fornecendo auxílio operacional e intermediando meu contato com a escola. Quando o semestre letivo finalmente iniciou, escrevi: “Uma cidade inteira depois, voltei à minha própria universidade” (Trecho de diário de campo, 7 de agosto de 2019).

5.3.4 Encontros

Dos dez jovens matriculados na disciplina, sete eram do sexo feminino e três eram do sexo masculino. Com idades entre 14 e 19 anos, cinco – duas meninas e três meninos – cursavam o segundo ano e outras cinco – todas meninas – cursavam o primeiro ano do Ensino Médio Regular. Era a primeira vez em que os dois grupos teriam aula juntos.

A consistência e a regularidade da participação em aula variaram bastante de acordo com o número de estudantes presentes em aula e a predominância ora de alunas do primeiro ano, ora dos alunos do segundo ano. Um dos principais desafios vislumbrados logo no início do semestre foi a criação de uma identidade da turma diante daquele contexto cultural específico. Estudantes de duas turmas diferentes, com diferença mínima de idade de pelo menos um ano em relação a um ou uma estudante de outra turma, têm naturalmente mais afinidade entre seus pares. O fato de conviverem juntos apenas naquelas duas horas semanais dificultou uma aproximação mais profunda.

Outro fator de dificuldade abordado no relato da experiência foi o cancelamento de algumas aulas de acordo com a agenda de atividades extracurriculares comuns a todas as turmas do CAP-UFRGS. Estavam previstos 20 encontros, um por semana, durante o segundo semestre de 2019, totalizando carga horária de 40 horas. No entanto, apenas 12 destes encontros aconteceram.

Entre os contratemplos enfrentados na pesquisa empírica, destaco, ainda, que propus ao CAP-UFRGS a realização de um grupo focal com os estudantes participantes da disciplina, a fim de ampliar o relato de experiência, conforme apontado pela banca de qualificação do projeto de tese. No entanto, com a suspensão das atividades em decorrência da pandemia da covid-19, a atividade foi inviabilizada.

Parto da orientação da sistematização de experiências (JARA, 2012), para apresentar o relato sobre o trabalho de campo e reconfigurá-lo no âmbito da pesquisa-ação. A formulação do plano de sistematização, conforme prevê Jara (2012), busca apresentar os seguintes elementos: o objetivo da sistematização; o objeto da sistematização, com a delimitação do campo das experiências através dos limites de espaço e de tempo; o eixo da sistematização, de forma a especificar quais aspectos da experiência melhor atendem ao problema de pesquisa; as fontes de informação disponíveis; e quais procedimentos serão adotados. Diante da recomendação de abordar estes pontos da experiência através de um exercício descritivo e narrativo, com a possibilidade de expor os resultados de acordo com uma matriz cronológica, o capítulo seguinte está organizado de acordo com a ordem em que as áreas de intervenção da

Educomunicação foram acionadas de forma mais evidente ao longo do espaço e do tempo em que se deu a experiência.

Partindo da provocação trazida pela sistematização de experiências, cujo um dos objetivos consiste na mobilização da memória (JARA, 2012), adquiri o hábito de relatar cada aula com o máximo possível de detalhamento em meu diário de campo. Junto às anotações do diário de campo, considero como documentação a transcrição ou apresentação visual dos produtos de comunicação realizados durante a disciplina, através dos quais os educandos puderam exercitar a própria palavra.

6 MOVIMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO NO HORIZONTE EDUCOMUNICATIVO: EXPERIÊNCIA DO JORNALISMO AMBIENTAL NA ESCOLA

Partindo do embasamento metodológico da pesquisa-ação participante, realizamos a sistematização da experiência através de categorias analíticas baseadas nas áreas de intervenção da Educomunicação previstas por Soares (2017) em publicação da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). Neste trabalho, tais áreas de intervenção estão organizadas na seguinte sequência: Pedagogia da Comunicação; Expressão comunicativa por meio das artes; Educação para a comunicação na perspectiva da Educomunicação; Mediação Tecnológica na Educação; Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos; Reflexão Epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação; e Educomunicação Socioambiental.

A ordem de aparição das categorias analíticas corresponde à sua manifestação ao longo da experiência relatada. A estrutura remete à cronologia dos eventos, mas isso não significa que acontecimentos de outras etapas do processo não entrecruzem a narrativa.

6.1 Pedagogia da Comunicação

A construção da ementa foi a primeira exigência do Colégio de Aplicação para viabilizar a oferta da disciplina eletiva. Neste ponto, eu ainda não estava inserida na escola, muito menos tinha conhecimento sobre a composição da turma.

Então, a fim de que o processo envolvesse algum nível de participação, recorri à minha orientadora e às e aos colegas do GPJA. Isto porque, conforme Kaplún, a colaboração embasa os princípios da pedagogia da comunicação: “Quanto mais participativa for a comunicação, quanto mais compartilhado for o processo de elaboração da mensagem, tão menos exposta estará ao erro pessoal” (1998, p.178, tradução nossa)⁵².

No caso do projeto aqui relatado, assumi um papel de indubitável liderança no grupo por ser ministrante da disciplina que gerou a experiência em questão. Portanto, a fim de não prejudicar a proposta de horizontalidade na experiência e assegurar que os estudantes de fato colaborassem com as definições, conforme exige a pesquisa-ação, a ementa da disciplina

⁵² No original: “Cuanto más participativa sea la comunicación, cuanto más compartido sea el proceso de elaboración del mensaje, tanto menos expuesta estará al error personal”.

estabeleceu os conteúdos programáticos referentes a cada módulo teórico-prático previsto, mas deixou em aberto os seguintes aspectos: mídias a serem escolhidas para a realização da atividade final; meios de veiculação e abrangência dos conteúdos divulgados, a serem definidos conforme o público a quem se destinam. Desta forma, o desafio foi equilibrar a exigência de uma proposta pedagógica formal, implícita na oferta de uma disciplina – ainda que eletiva – no ensino básico e, de outro lado, a realização de um projeto baseado nas decisões tomadas a partir do diálogo entre os próprios educandos e entre estes e a pesquisadora/ministrante.

Este movimento identifica-se com a proposta de pesquisa-ação pedagógica explicado por Franco (2016), baseada “no conceito *freireano* de consciência, como elemento fundamental da emancipação do sujeito” (FRANCO, 2016, p.516, grifo da autora). Esta vertente refere-se mais diretamente à pesquisa-ação no processo de formação de professores, mas se relaciona com as perspectivas deste trabalho na medida em que orienta uma prática docente baseada na construção coletiva.

Não somos todos iguais na sala de aula. Professores têm mais poder que estudantes. E, na cultura do dominador, é fácil para os professores usarem mal esse poder. Com frequência, estudantes que foram criados sob um pensamento dominador se sentem desconfortáveis com qualquer professor que repudie esse paradigma e busque criar reciprocidade na sala de aula. No contexto da reciprocidade, pode surgir uma parceria entre professor e estudante. Nessa parceria, pode haver afeto e amizade, ao mesmo tempo que pode haver merecido respeito pelo papel do professor [...]. Devemos estar dispostos a reconhecer a hierarquia, que é a realidade de nosso status diferenciado, e, ao mesmo tempo, demonstrar que diferença de status não precisa levar à dominação ou a qualquer forma de abuso do nosso poder. (hooks, 2020, p.179)

Neste sentido, busquei me apresentar à turma a partir de uma postura mediadora, em detrimento do papel coercitivo socialmente atribuído à função de professores e professoras, a fim de fortalecer o vínculo com a comunidade escolar e sensibilizar-se com suas prioridades a respeito da temática ambiental.

Ao pisar no colégio, o primeiro desafio foi reunir uma turma de estudantes interessados na disciplina. Apesar da divulgação da ementa e da apresentação presencial às turmas de primeiro, segundo e terceiro anos, que realizei uma semana antes do início das aulas, com base na qual fariam o pedido de matrícula pelo sistema posteriormente, o primeiro resultado da solicitação foi de zero estudantes matriculados. Segundo me explicou professor Aauto, que esteve em contato comigo durante o processo, aquela era a primeira vez em que o número de vagas ofertadas em disciplinas eletivas era superior ao número de estudantes aptos a solicitarem

matrícula. Em acréscimo a esta dificuldade, na solicitação pelo sistema, a maior parte deles optou por eletivas de professores já conhecidos, e Aauto dá aulas somente para o terceiro ano.

O ajuste de matrícula foi realizado presencialmente no dia do início das aulas. Todos os estudantes ainda não contemplados nas eletivas de sua preferência foram posicionados no auditório do CAp-UFRGS. Após serem sorteados, um a um, precisavam optar por alguma das eletivas em que ainda houvesse sobra de vagas.

Nessa ocasião, percebi que os temas centrais da disciplina – referentes aos campos do Jornalismo e do Meio Ambiente – geram identificação dos adolescentes, mas que seu interesse ainda precisa ser estimulado. Logo que a turma se reuniu na sala e expliquei a proposta da disciplina, eles de pronto entenderam a parte do “Jornalismo”, mas uma das estudantes emendou: “não entendi direito o ambiental...”.

Logo nos primeiros dias de aula percebi que, se solicitava uma manifestação espontânea, dificilmente obtinha resposta. Percebi que eles queriam ouvir, que estavam acostumados à posição de alunos, na qual podem confortavelmente dormir ou desviar a atenção caso o conteúdo não esteja interessante. Neste sentido, o segundo desafio relevante foi instigá-los a falar. Uma das estratégias encontradas, a variação das dinâmicas, foi resultante de um amplo processo de tentativa e erro – e baseado também na minha intuição por experiências anteriores em escolas. Compreendi que o horizonte a ser mantido, a formação cidadã como objetivo, precisa estar assentado em uma sólida relação de confiança, e esta, por consequência, vai reverberar como dialogicidade, e permitir mudanças de planejamento para os percursos tanto de educador como de educandos. Desta forma, ocorre a inserção crítica na realidade, a partir do que postula Paulo Freire ao longo de sua obra.

Ao apresentar a disciplina, no primeiro dia de aula, mencionei o movimento mundial de estudantes em greve pelo clima, cujo maior nome em evidência era o da ativista adolescente sueca Greta Thunberg. Perguntei se já tinham ouvido falar dela, e todos disseram que não. Esta apatia mudou no final de setembro, após o discurso de Greta na Assembleia Geral das Nações Unidas, ao qual todos disseram ter assistido e sobre o qual fizeram comentários espontâneos no sentido de reconhecer a importância do assunto pautado pela jovem. Neste ponto, portanto, os estudantes já compreendiam a denominação “ambiental” que acompanhava o “jornalismo” no título da disciplina.

É importante frisar aqui que, inicialmente, eu imaginava que incluir o jornalismo em sala de aula passasse por uma Educomunicação Socioambiental que tivesse como auge o processo de produção de uma obra intelectual de autoria própria dos estudantes. Porém, o fato

de o segundo semestre de 2019 ter sido permeado por acontecimentos de grande relevância na área ambiental viabilizou o contato dos estudantes, mesmo que indiretamente, com produtos jornalísticos que repercutiam desde eventos políticos como a Assembleia da ONU até os incêndios criminosos na Amazônia, como veremos mais adiante. Assim, a função educativa do jornalismo ficou também evidenciada à medida em que a informação jornalística despertava o interesse pela contextualização de fatos antes desconhecidos. Neste sentido, observei as características do processo educomunicativo: do incentivo à consciência crítica, foi possível empreender uma pedagogia participativa com vistas ao fomento da autonomia dos educandos.

Da mesma forma, a possibilidade de inserção desses debates nas práticas curriculares conforme previsto pela Pedagogia da Comunicação (SOARES, 2017), é um aspecto que permite diálogo de saberes – considerando o entendimento de Floriani (2007) –, a partir do encontro entre conhecimento formal, representado por universidade e escola, e outros elementos que permeiam o cotidiano. A Pedagogia da Comunicação, nesta experiência, passa a considerar, então, a Educomunicação Socioambiental como o elo que une os elementos aparentemente desconexos que permeiam o cotidiano, do hábito de uso das mídias sociais digitais às discussões globais sobre o clima.

Entendemos que a Pedagogia da Comunicação auxilia a pensar a organização da atividade em campo a partir da Educomunicação como área de conhecimento em emergência, que, para além de contribuição teórica e metodológica, traz “proposta de intervenção social” (CITELLI, SOARES, VASSALO DE LOPES, 2019, p.22). Neste aspecto, os educandos não ficam restritos às reflexões sobre as relações que a comunicação pode tecer entre indivíduo e sociedade, pois são instados a se perceberem enquanto sujeitos que participam dessas dinâmicas.

Luci Ferraz de Mello denomina a proposta sintetizada na Pedagogia da Comunicação de “práticas pedagógico-comunicacionais” (2016, p.74), o que evidencia ser área de intervenção que considera incorporar a Educomunicação no plano didático. Dessa maneira, segundo a autora, considera-se o contexto de disponibilidade das tecnologias de informação e comunicação, além da necessidade de orientação para uma leitura crítica dos meios e de atividades de estímulo à participação e ao exercício da cidadania comunicativa. As práticas pedagógico-comunicacionais, afirma, estão relacionadas diretamente à Gestão da Comunicação nos espaços educativos, pois as práticas vão se adaptar às experiências e estratégias empreendidas por cada docente.

Daí que aqui proponho a substituição do termo pedagogia da comunicação para o termo práticas pedagógico–comunicacionais para a referida área de intervenção social, prevendo o planejamento de práticas pedagógicas integradas a ações comunicacionais específicas que auxiliarão na construção e fortalecimento desses espaços de ecossistemas educacionais, nos quais se dará o desenvolvimento de saberes específicos e de competências para a vida, às quais chamo aqui de competências educacionais, que se integram e transcendem as próprias competências ligadas aos conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula. (MELLO, 2016, p.90-91)

Independentemente do termo, entendemos que tal área de intervenção é fundada no planejamento de ações dialógicas em todas as em todas as etapas do trabalho. Segundo Freire (2019b), o diálogo é condição para a comunicação e esta, por sua vez, para a educação. E, conforme o autor, isto é colocado em prática desde a definição do conteúdo programático.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2019b, p.116)

hooks (2020) converge com tal entendimento ao afirmar que a incumbência do professor é estimular parcerias, colaboração e diálogo, em um contexto no qual “[...] a solidariedade que transpõe diferenças não só é possível como necessária” (*Op. cit.*, p.78). Desta forma, “como professores, nosso papel é conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva” (*Op. cit.*, p.81).

Conforme Citelli, Soares e Vassalo de Lopes (2019), entendemos o diálogo como instância fundante da linguagem e como procedimento educacional. Deve, portanto, viabilizar interação dos sujeitos, viabilizar vínculos entre os interlocutores. O diálogo, assim, realiza a ponte entre educadores e educandos, entre proposta de trabalho e execução de um projeto educacional centrado na comunicação. “Ou seja, planejamento das dinâmicas em sala de aula deve necessariamente considerar aspectos não apenas pedagógicos, mas principalmente comunicacionais para o seu desenvolvimento, sempre considerando a integração entre esses dois contextos” (MELLO, 2016, p.83).

Não tive a oportunidade de fazer a compreensão primeira da área, uma inserção para “descodificação ao vivo” (FREIRE, 2019b, p.146). Tentei utilizar o momento de apresentação da disciplina e o primeiro dia de aula para isso, falando sobre a proposta e dialogando com os

educandos sobre suas expectativas – o que imaginavam que fosse a disciplina ao terem contato com o título e a ementa.

A própria natureza da disciplina, em que a avaliação individual se propôs menos importante do que o processo em si, representou esta tentativa de valorizar os processos decisórios coletivos. O objetivo foi minimizar como possível a verticalização, sem romper com a necessária autoridade de que fala Freire (209b) – ou seja, posição de responsabilidade que não flerta com o autoritarismo nem com a licenciosidade. Porém, reconheço que a facilidade em estabelecer tais parâmetros se deva ao contexto da experiência, ocorrida através de uma disciplina eletiva, cujo objetivo é refinar conhecimentos através de experimentações, e não de estudar elementos do currículo básico. Nestes, notoriamente se cobra rendimento do estudante tendo em vista, por exemplo, a memorização de conteúdos que caem no vestibular ou em outros processos seletivos profissionais e acadêmicos vivenciados pelos jovens após o Ensino Médio.

Neste sentido, percebi o papel de educadora como compatível com a necessidade de orientar a organização de informações para produzir comunicação, de forma que faça sentido e permita diálogo.

A metodologia de investigação temática proposta por Freire (2019b) prevê a necessidade de compreensão crítica da totalidade, antes do estudo dos elementos isolados. Por isto, nossa disciplina iniciou com a tentativa de compreender as visões de mundo compartilhadas pelos estudantes para que a orientação à turma pudesse ser adequada à sua percepção do contexto compartilhado entre nós. Educandos também são sujeitos da investigação: de acordo com a perspectiva freiriana, “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 2019b, p.142).

A partir de hooks (2020), entendemos que, além da escuta ativa, o educador deve abrir espaço para o “silêncio ativo” (p.50), em que os estudantes são estimulados a pensar antes de falar. O diálogo, assim, é, antes de tudo, abertura para considerar a existência do não-eu, e considerar a minha própria existência a partir do não-eu. E a Pedagogia da Comunicação precisa assumir esse posicionamento como elementar. Ter considerado a possibilidade de flexibilizar o plano da disciplina foi a maneira que encontrei para incluir a outredade com que estive em relação ao longo dessa experiência.

Esta visão libertadora da educação pressupõe um conteúdo programático fundamentado na valorização da cultura, admitindo acolhimento de outras formas de expressão para além do

texto escrito ou falado, por exemplo, na medida em que possibilitam o encontro autêntico dos sujeitos pelo diálogo.

6.2 Expressão comunicativa por meio das artes

Na segunda aula, decidi começar os trabalhos não com uma aula expositiva, mas com uma atividade lúdica para sensibilizá-los. Levei de casa uma seleção de imagens recortadas de revistas e as incluí no exercício de apresentação dos estudantes, que serviria para “quebrar o gelo” – já que a turma do primeiro ano ainda pouco conhecia a do segundo, e vice-versa. Eram cerca de 30 recortes que mostravam paisagens urbanas, horizontes litorâneos com usinas eólicas, uma família em uma casa de madeira, trabalhadores em um cafezal, ovos de tartaruga na areia e o pôr-do-sol em um rio, entre outras cenas.

Entreguei as imagens selecionadas previamente por mim e pedi para cada um escolher aquela que melhor representa “ambiente” para si. Fizemos um pequeno exercício de entrevista, onde cada um entrevistava o colega do lado com o gravador sobre o porquê de ele ter selecionado aquela imagem. Estavam tímidos, mas participaram, fizeram algum esforço para argumentar. [...] [Transcrição do diário de campo, 14 de agosto de 2019]

Em seguida, apresentei uma ideia geral sobre ambiente condizente com os aspectos destacados pela turma, já que a maioria dos estudantes selecionou imagens que não correspondiam a uma paisagem intocada, de natureza exuberante, mas, sim, compostas por elementos humanos em interação com uma paisagem. Assim, em nosso diálogo, evidenciei que a ideia de ambiente de fato engloba o natural e o social e que, neste sentido, a questão ambiental vai além do biológico, pois envolve nosso impacto e nossa relação com o mundo.

Ressaltei que não houve resposta errada dentre todas as contribuições que eles trouxeram, pois contemplaram, em suas observações, a importância das interações entre natureza e cultura e, de forma geral, selecionaram imagens onde havia algum tipo de ação humana sobre o ambiente, o que me pareceu um gancho interessante para o restante do semestre. [Transcrição do diário de campo, 14 de agosto de 2019]

Esta aproximação foi importante para ressaltar que o processo coletivo de criação era possível mesmo em uma turma que havia acabado de se reconhecer enquanto tal. Em diálogo, destacamos as similaridades das perspectivas de cada um enquanto sujeito, permitindo-nos uma primeira aproximação de fato. Pois, ao contrário da aula anterior, em que mantivemos a disposição das classes em fileiras, conforme estavam organizadas quando entramos na sala pela

primeira vez, nessa ocasião pudemos sentar em círculo, remetendo à ideia dos Círculos de Cultura. Em seguida,

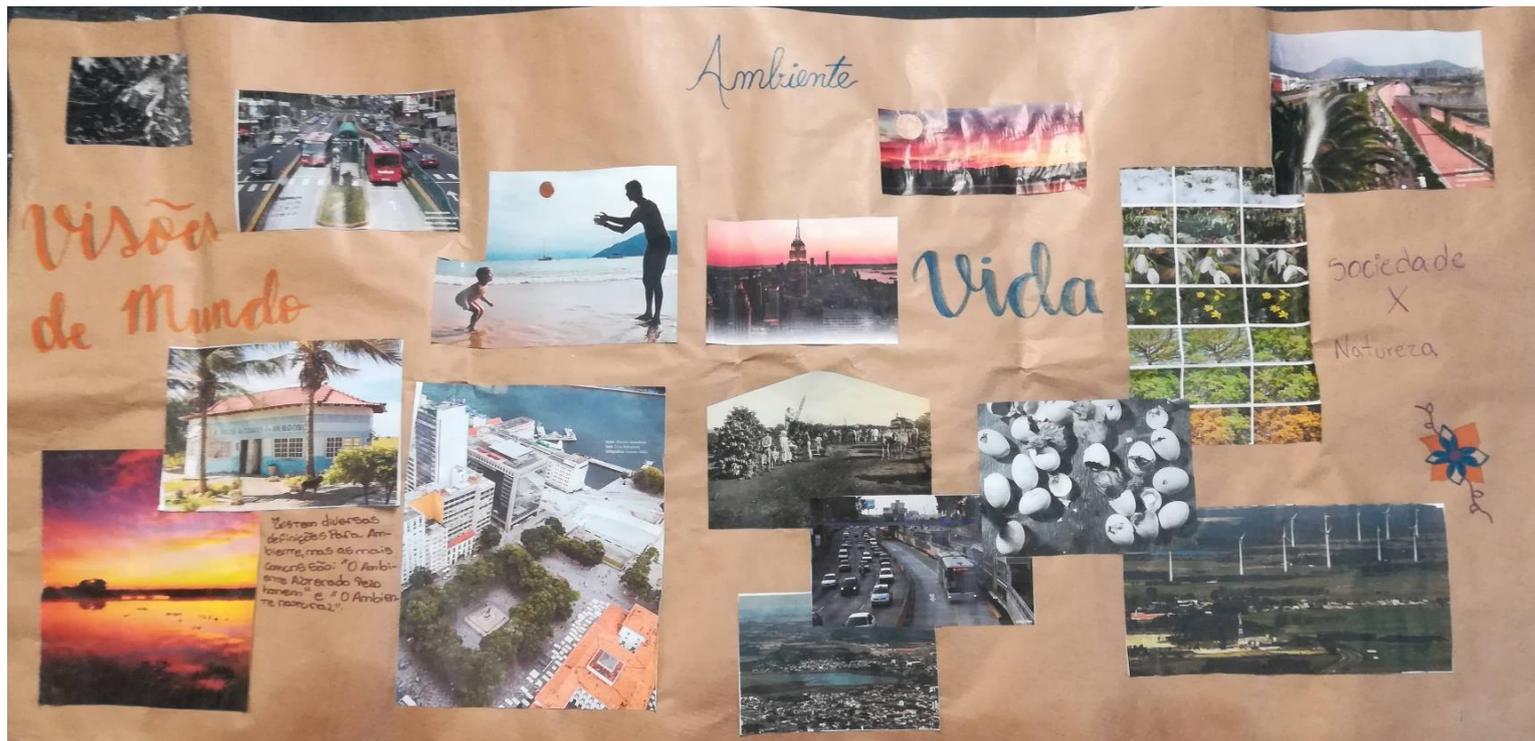
Apresentei duas reportagens que traziam diferentes visões sobre um conflito ambiental em Porto Alegre – o projeto de construção de um empreendimento imobiliário na Ponta do Arado, em Belém Novo, o qual envolve a revisão do Plano Diretor da cidade; as críticas de ambientalistas, pesquisadores e moradores da região, que temem pela conservação da biodiversidade; e a retomada realizada pelos indígenas Mbyá Guarani em 2018, que reivindicam a presença histórica de seu povo naquele local corroborados por artefatos arqueológicos lá recuperados por pesquisadores. Com isto, tentei mobilizá-los para pensarem sobre as diferentes visões de mundo sobre uma mesma realidade material. [Transcrição do diário de campo, 14 de agosto de 2019]

Ao final da aula, os estudantes realizaram a produção de um painel que sintetizaria as perspectivas elaboradas pela turma. Além da colagem das imagens no cartaz, os estudantes colaboraram com a escrita de palavras que remetessem às ideias compartilhadas durante a aula. Eu não interfeirei nas escolhas, apenas respondi o que seria interessante constar quando perguntada.

A partir da percepção sobre diversas visões de mundo frente ao ambiente, instiguei-os a colar as imagens por eles selecionadas em um papel pardo. Eles estranharam ficarem livres para decidir onde colariam e o que iriam escrever. Destaquei que podiam se expressar de outras formas, como pelo desenho. [Transcrição do diário de campo, 14 de agosto de 2019]

Nesta oportunidade, portanto, foi possível constatar a criatividade que se expressa através da colaboração, tendo como horizonte o fato de que “[...] há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 2019b, p.227, grifo do autor). O objetivo, portanto, era que a memória dessa atividade pudesse ser retomada ao longo do semestre, na medida em que nos aprofundássemos tanto na discussão sobre o “jornalismo” como na compreensão do “ambiental”. Para tanto, afixamos o cartaz no mural da sala de aula assim que finalizado.

Figura 7: Painel síntese sobre o conceito de ambiente produzido pelos estudantes



Fonte: foto da autora (2019)

Na aula seguinte, após a experiência satisfatória da produção coletiva sobre os sentidos de ambiente, realizamos novamente um exercício que acionou a expressão artística dos educandos. Conforme Mello (2016), a Pedagogia da Comunicação abre espaço para o enriquecimento do espaço educativo através de abordagens não convencionais.

Esses espaços educativos apontam para a necessidade de dinâmicas que permitam aos alunos registrarem suas contribuições e reflexões em várias linguagens, por meio do uso de mídias diversas, de maneira a já desenvolverem e fortalecerem o que chamo de competência de leitura crítica dos meios de comunicação (MELLO, 2016, p.76).

Tendo em vista a turma ser composta por dois grupos que nunca haviam trabalhado juntos – um do primeiro ano e outro do segundo ano –, fazer a turma produzir em conjunto era um desafio renovado a cada novo encontro. Busquei não forçar uma “mistura” entre eles, para que se sentissem à vontade dentro das afinidades que já estabeleceram, mas estimei com mais afinco as trocas entre grupos em ocasiões como no terceiro dia de aula. Com uma turma somente de meninas naquela ocasião, o intercâmbio entre primeiro e segundo ano foi o mais fluido até então. A partir de um roteiro de três passos, baseado no uso livre de técnicas do *design*

*thinking*⁵³, elas precisaram definir as linhas de interesse para pensar o ambiente local/escolar. O protocolo de observação foi o seguinte:

Caminhe pelas áreas comuns do CAp, pensando o que desperta seus sentidos. Você pode fotografar, gravar... Tente identificar pelo menos um ponto negativo e outro positivo com relação ao ambiente da escola. Para isso, você pode conversar com as pessoas que estão circulando por aqui. [Transcrição do diário de campo, 21 de agosto de 2019]

Apesar da possibilidade de expressão criativa, eu esperava que as observações fossem reunidas em uma espécie de “relatório”, sem narrativa, por conta da limitação de tempo para atividade, como uma espécie de “caminho mais fácil” para cumprir o combinado. No entanto,

As meninas fizeram um vídeo sensacional mostrando o que tinham visto pela andança na escola, utilizando o recurso do pausar. No vídeo, interagiam felizes com as coisas consideradas boas – a natureza, as áreas de convivência, a biblioteca – e representavam tristeza e decepção com os pontos considerados negativos – o calçamento degradado, buracos nos toldos, marcas de umidade nos prédios, lixo fora do lugar, fios desencapados... [Transcrição do diário de campo, 21 de agosto de 2019]

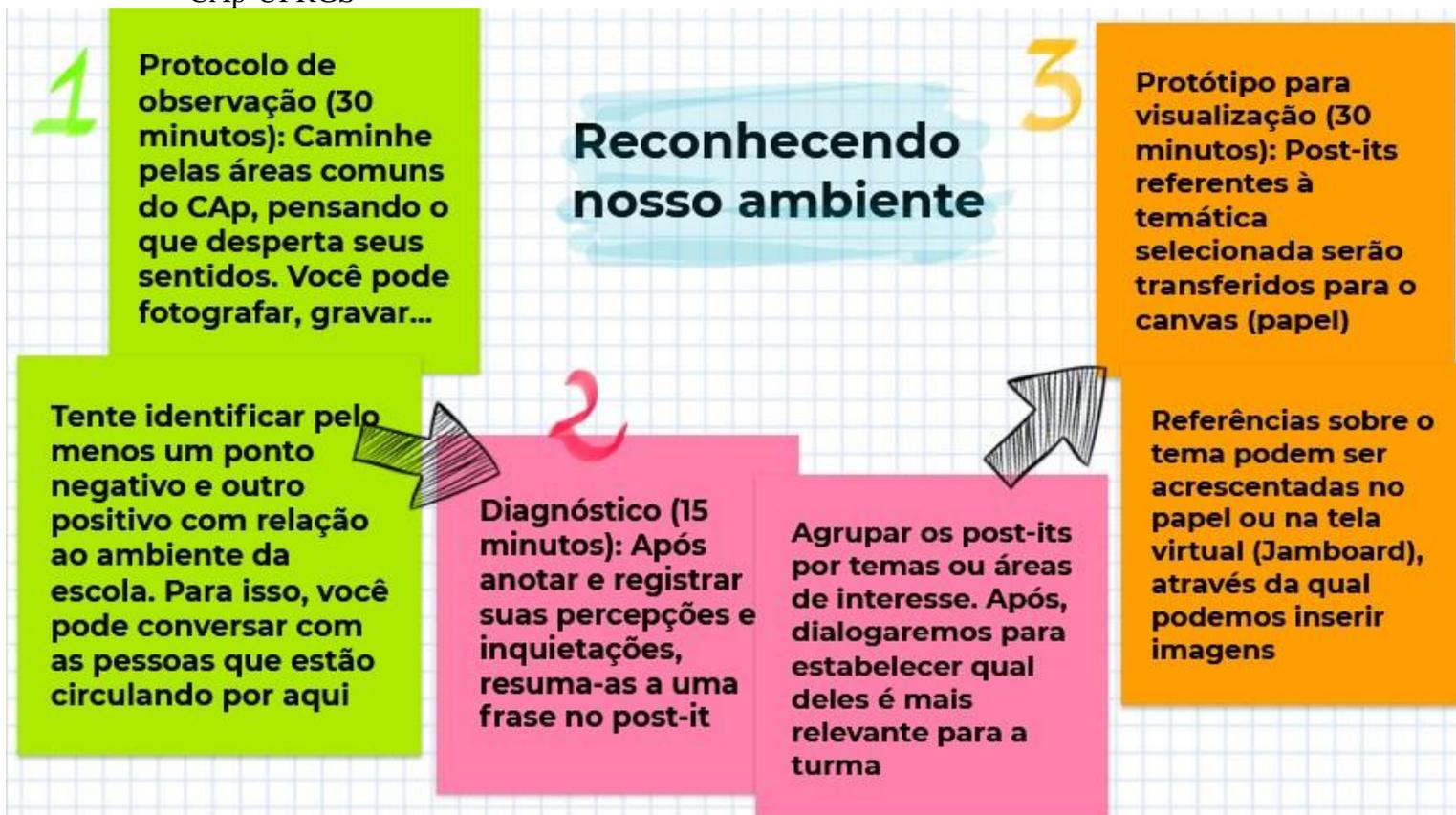
Para o segundo momento, a proposta foi um diagnóstico resumido a uma frase registrada por cada uma em *post-it*⁵⁴ para estes serem agrupados conforme os temas ou áreas de interesse que expressassem. Após conversa entre as participantes, houve concordância na definição de dois pontos temáticos positivos – relações sociais e natureza – e dois negativos – estrutura e áreas de convívio ao ar livre e infraestrutura do prédio. Houve bastante diálogo entre elas para a definição dessa síntese.

Nas imagens a seguir, vemos as orientações para a realização do exercício e as anotações sobre todos os aspectos positivos e negativos verificados pelas estudantes.

⁵³ Técnica que incorpora elementos visuais ao planejamento de projetos. Trata-se de um processo orientado à cocriação, em que a partilha de ideias está baseada na expressão e na criatividade e é uma etapa fundamental do processo de diagnóstico e solução de problemas. Os mapas mentais formados por anotações e ilustrações livres são um exemplo de recurso utilizado nessa etapa. O objetivo é que todos os participantes se sintam à vontade para incorporarem ao coletivo as suas contribuições individuais. Em: MACEDO, Mayara Atherino; MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick; CASAROTTO FILHO, Nelson. A caracterização do design thinking como um modelo de inovação. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 157-182, jul.set./ 2015.

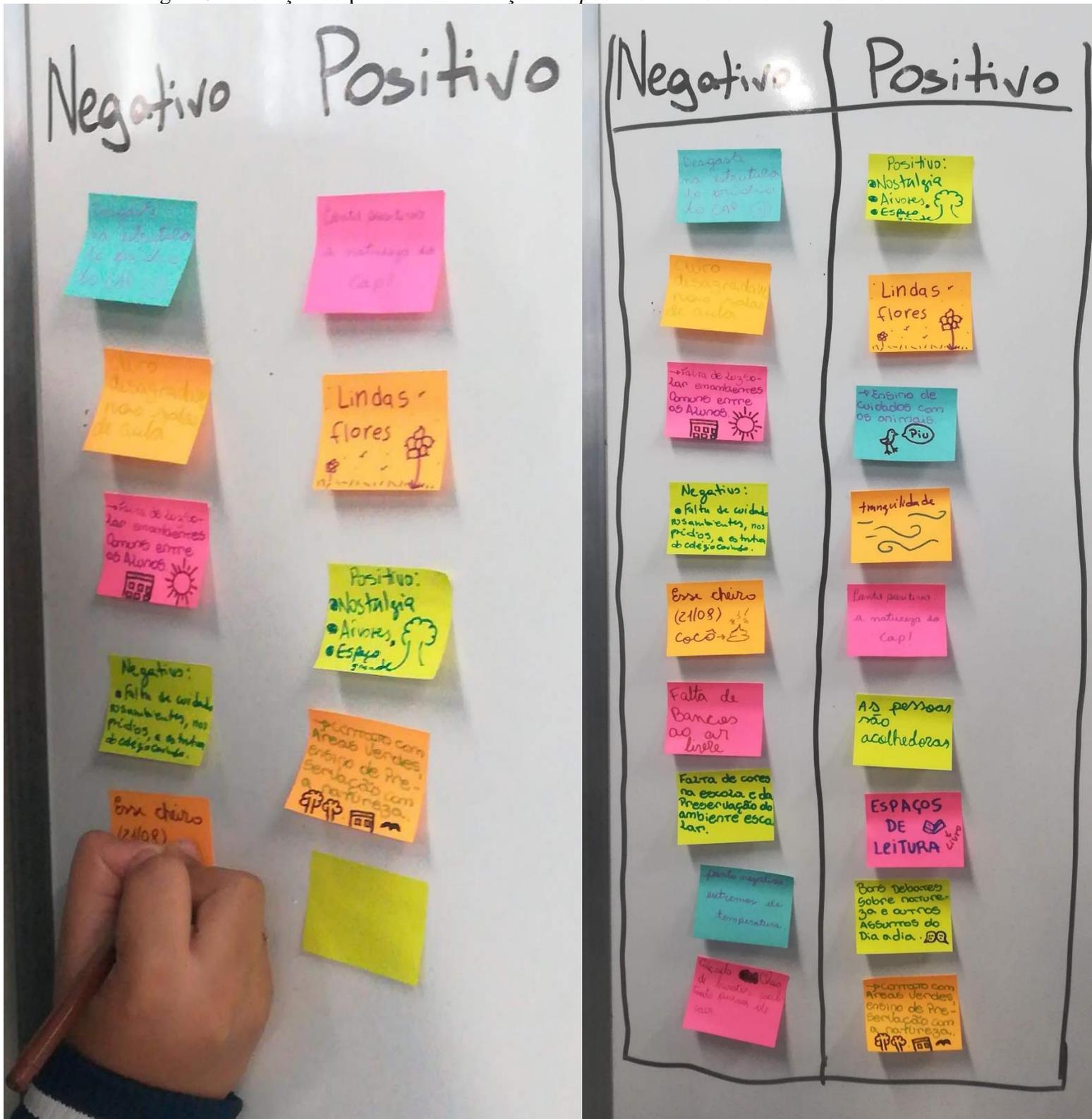
⁵⁴ Papéis de anotação autoadesivos.

Figura 8: Orientações projetadas para a turma para exercício de diagnóstico do ambiente do CAp-UFRGS



Fonte: elaboração da autora para uso em sala de aula (2019)

Figura 9: Produção do painel com a fixação dos *post-its* e divisão das colunas informativas



Fonte: fotos da autora (2019)

Esta abertura à experimentação está prevista na ideia de valorização da experiência que consta no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defende o estímulo constante à descoberta pela espontaneidade, para que façam parte da vida em sociedade (AZEVEDO *et al.*, 1984). De forma convergente, Freire destaca o impacto coletivo da partilha de uma experiência criativa. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2019b, p.81).

A partir de Martín-Barbero (1996) também compreendemos a experiência cultural como um dos elementos que a compor o ecossistema educativo.

O problema subjacente é como inserir a escola em um ecossistema comunicativo, que é ao mesmo tempo uma experiência cultural, um ambiente informacional e um espaço educacional difuso e descentrado. E como continuar a ser neste novo cenário o lugar onde o processo de aprendizagem guarda o seu encanto: ao mesmo tempo um rito de iniciação aos segredos do conhecimento e desenvolvimento do rigor do pensamento, da análise e da crítica, sem que esta implique a renúncia ao gosto de criar. (MARTÍN-BARBERO, 1996, p.11)⁵⁵

A experiência de expressão criativa abre-se para a potencialidade do *vir a ser* através do inédito viável (FREIRE, 2019b) que leva à transformação da realidade. Para isso, há de se disponibilizar quantas linguagens estiverem ao alcance dos educandos. O educador terá mais elementos para avaliar a forma como os educandos constroem seu pensamento e compartilham referências a fim de decodificar a situação existencial expressa em falas, anotações, figuras, desenhos.

6.3 Educação para a comunicação na perspectiva da Educomunicação

Após a terceira aula, nosso encontro seguinte ocorreu somente 14 dias depois, já no mês de setembro. A partir da quarta aula, passamos a relacionar os assuntos abordados em aula com um olhar próprio da Comunicação. Por um lado, sensibilizando-os para as linguagens e gêneros que faziam parte do cotidiano de convívio com as mídias. Por outro, e remetendo à proposta alinhada com a práxis de Freire (2019b), sempre recordando que o objetivo da disciplina era, ao final do semestre, realizar uma produção jornalística de autoria coletiva.

⁵⁵ No original: “El problema de fondo es cómo insertar la escuela en un ecosistema comunicativo, que es a la vez experiencia cultural, entorno informacional y espacio educacional difuso y descentrado. Y cómo seguir siendo en ese nuevo escenario el lugar donde el proceso de aprender guarde su encanto: a la vez rito de iniciación en los secretos del saber y desarrollo del rigor de pensar, del análisis y la crítica, sin que lo segundo implique renunciar al goce de crear”.

Práxis pressupõe a recursividade entre reflexão e ação, lembra Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2019b). Pressupõe diálogo crítico e libertador e a recusa da comunicação instrumental, domesticadora, vertical. É também fundamentada no engajamento e na experiência para sujeitos se perceberem como transformadores, dotados de consciência crítica e capazes de refletir sobre sua “*situacionalidade*” (FREIRE, 2019b, p.141, grifo do autor). Com isso, o sujeito realiza aprimoramento da percepção e, como consequência, o desenvolvimento de um novo conhecimento.

Tendo em vista a recursividade inerente ao processo da práxis, busquei me adaptar ao meio, revendo meu planejamento de diversas formas. Incluí segmentos que não haviam sido previstos inicialmente no plano e enxuguei vários outros em diversos momentos ao longo do semestre, tendo em vista que oito das 20 aulas totais previstas não ocorreram. Assim, a experiência na montagem do currículo e planejamento das aulas foi baseada em percepção, observação, conversas com a turma e com o professor Aduino e *feedbacks* dos próprios estudantes. Afinal, a própria disponibilidade para diálogo do educador faz-se lição a ser partilhada. “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 2020, p.133)

Avalio que as melhores respostas ocorreram após dinâmicas intercaladas. Tratou-se da maneira mais fácil de contemplar a totalidade dos estudantes, pois o interesse de cada um varia diante de cada atividade proposta. Alguns preferem aulas expositivas, por exemplo, enquanto outros se sentem mais à vontade nos trabalhos autônomos. Logo na primeira aula após o dia de efetivação das matrículas e apresentação da disciplina, por exemplo, foi possível alternar diferentes momentos para mantê-los minimamente atentos. No fim das contas, as participações foram equilibradas.

Nem sempre foi possível manter o padrão de variação de dinâmicas entre as aulas. Mesmo assim, optei por tentar manter ainda na primeira metade do semestre as aulas teóricas e expositivas sobre mídia e comunicação e sobre jornalismo e desinformação, ainda que fossem conteúdos complexos. Creio ter sido bem-sucedida na manutenção do cronograma, mas tive alguns desafios em mantê-los concentrados, mesmo apresentando exemplos e trazendo recursos multimídia para incentivar a interação. A missão é ainda mais complicada em um contexto no qual *smartphones* são como extensões do próprio corpo, e possibilitam experiências satisfatórias com muito mais rapidez do que um processo de várias etapas que dura todo um semestre. Entendo que, para eles, pareça uma eternidade.

Porém, é preciso insistência nas potencialidades do encontro, visto que “a co-laboração, como característica da ação dialógica, [...] somente pode realizar-se na comunicação” (FREIRE, 2019b, p.228). hooks (2020, p.78), por sua vez, ressalta que, “vislumbrando um futuro de paz e justiça globais, devemos todos nos dar conta de que a colaboração é a prática mais efetiva para permitir que todas as pessoas dialoguem juntas, para criar uma nova linguagem de parceria comunitária e mútua”.

Ainda segundo Freire, entendemos “[...] que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2019b, p.89). Neste sentido, a prática se direciona às contribuições dos interlocutores. No caso do trabalho em sala de aula, a prática do educador só tem sentido junto à prática do educando.

Como já comentado anteriormente, houve um estranhamento inicial com os tópicos estudados na disciplina. Por ocasião das queimadas generalizadas na região da Amazônia, no final de agosto de 2019⁵⁶, optei por preparar uma aula que circundasse este tema após um diálogo informal com uma das estudantes, que disse estar sem entender muito bem a sequência dos acontecimentos e incomodada pelo fato de o assunto não ter sido abordado em nenhuma de suas aulas até então, o que me deixou bastante surpresa. Na ocasião,

[...] ela me perguntou com tom de bastante interesse se falaríamos sobre a questão das queimadas na Amazônia e de seus efeitos sobre a cidade de São Paulo, que escureceu com partículas da fumaça na tarde desta segunda-feira. Fiquei muito feliz com o interesse dela com os temas da atualidade, e a partir daí começamos a conversar sobre a situação calamitosa de destruição da floresta, que se agiganta a cada mês e pode colocar a sua existência em risco – o que também nos afeta, já que a Amazônia regula o clima de todo o Planeta. [Transcrição do diário de campo, 21 de agosto de 2019]

Na semana seguinte não houve aula por conta da realização dos conselhos de classe trimestrais, e o próximo encontro ocorreu somente após duas semanas. Aproveitei este intervalo

⁵⁶ Em 5 de agosto de 2019, o jornal paraense Folha do Progresso noticiou a articulação de produtores rurais, por mensagens de *WhatsApp*, para participarem do “Dia do Fogo”, série de queimadas realizadas de forma coordenada no estado do Pará em 10 de agosto daquele ano. O Ministério Público Federal notificou o Governo Federal sobre o caso através de um ofício, mas não houve providências para impedi-lo. O assunto veio a conhecimento nacional apenas quando repercutido pelo site de Globo Rural. Conforme Antonio Oviedo, coordenador do programa de monitoramento de áreas protegidas do Instituto Socioambiental, “entre 10 e 11 de agosto daquele ano, o Inpe detectou 1.457 focos de calor no Pará. Um dia antes, apenas 101 haviam sido contabilizados”. Em: OVIEDO, Antonio. Na Amazônia, o pior ainda está por vir. Instituto Socioambiental, *online*, 27 jul. 2021. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/na-amazonia-o-pior-ainda-esta-por-vir>. Acesso em: 28 jul. 2021.

para remanejar o plano da disciplina e alinhar a proposta da aula expositivo-dialogada que estava programada para a data com este assunto amplamente repercutido nos noticiários por várias semanas.

Foi uma aula expositiva organizada por uma linha do tempo sobre as queimadas a partir do que foi relatado através de postagens nas redes sociais e pelo jornalismo. Expliquei que um primeiro momento foi marcado pela repercussão sobre a chegada das partículas das queimadas até São Paulo em 19 de agosto. Nas redes sociais, pipocaram fotos sobre a escuridão do céu, que logo foi remetida às queimadas na Amazônia. Depois, o jornalismo assumiu a incumbência da apuração. Em um primeiro momento, estavam totalmente dependentes dos cientistas – os especialistas – na tentativa de entender o que havia acontecido. Mas ainda não havia consenso entre os próprios especialistas. E só no dia seguinte é que foram verificadas evidências sobre a presença das partículas de queimadas na água da chuva. [Transcrição do diário de campo, 4 de setembro]

Abordamos inicialmente as incertezas e o processo de verificação científica através de dados abertos ao público e de livre acesso em portais de órgãos como a Agência Aeroespacial Estadunidense (a NASA) e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Também assistimos a exemplos de reportagens sobre o assunto em vídeo, assim como de conteúdos enganosos compartilhados pelo aplicativo de conversas *WhatsApp* e redes sociais. Em seguida, buscamos explicações sobre o motivo das queimadas, ao que diversos questionamentos foram levantados pelos estudantes. Quais são as causas do desmatamento na Amazônia? E quais são os efeitos na nossa vida? O que podemos fazer? Qual é o impacto da pecuária e das monoculturas nos ecossistemas amazônicos? Existe diferença no uso das terras que é feito por lá para o que ocorre aqui no Sul? Qual o papel das populações indígenas na preservação da floresta? Vários ganchos ficaram para as aulas seguintes, o que me faz crer que as motivações para o aprendizado vêm mais pelas perguntas do que pelas respostas.

Aqui, sublinho novamente a importância do desenvolvimento de uma consciência crítica acerca do que é veiculado pelos meios de comunicação: a ideologia do poder dominante expressa na mensagem da grande mídia nos deixa vulneráveis porque, para enfrentá-la, “nossa mente ou nossa curiosidade teria de funcionar *epistemologicamente* todo o tempo” (FREIRE, 2020, p.137, grifo do autor). Por isso, entendo que a formação voltada à mídia é necessária para reconhecermos armadilhas da hiperexposição às informações vivenciada sobretudo pelos nativos digitais da Geração Z. Diante da educação crítica para a mídia, Oselame (2020) aponta a Pedagogia da Notícia como caminho para considerar as especificidades do campo do Jornalismo no processo de educação para a recepção.

A abordagem dos conteúdos referentes aos gêneros jornalísticos e as gravações em áudio realizadas durante a disciplina tiveram como base a organização da cartilha *Para Fazer Rádio Comunitária com “C” Maiúsculo* (GIRARDI; JACOBUS, 2009). A obra apresenta os principais elementos que envolvem a produção radiofônica, desde técnicas de locução até a criação de uma grade de programação e de roteiros. Embora organizada por pesquisadores então vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da UFRGS, o objetivo da publicação é, justamente, apresentar o conhecimento teórico e técnico sobre comunicação ao público leigo. E, mesmo tratando com especificidade da mídia rádio, algumas das dinâmicas propostas pela cartilha podem ser adaptadas para trabalhos de mídia impressa, jornal mural, meios digitais e audiovisuais, por exemplo, pois a obra fornece um importante panorama sobre planejamento e produção de conteúdo por veículos comunitários.

Após a aula sobre o que acontecia na Amazônia, propus a produção de uma vinheta de conscientização em áudio, que sintetizasse os diagnósticos sobre os problemas ambientais locais e os globais, os estudantes dividiram-se espontaneamente em três grupos e produziram muito rapidamente após ouvirem um exemplo selecionado por mim. Apesar de a organização dos grupos não ter correspondido ao planejamento – nos grupos, cada estudante assumiria uma função diferente, como roteiro, locução e edição –, todas e todos participaram da construção dos textos e foram ágeis em definir representantes para executarem a locução. Fiquei positivamente surpreendida com a iniciativa, em um dos grupos, de produção de miniconto em vez de utilizar a estrutura adotada pelos demais grupos, que previa a organização de dicas práticas em cinco ou seis tópicos.

Quadro 2: Transcrição de vinhetas

Grupo 1	Cinco coisas que podemos fazer para preservar o ambiente: usar as cascas de frutas como adubo orgânico para plantas; separar o lixo orgânico do lixo seco; reduzir o consumo de carne; utilizar menos plástico; reutilizar garrafas de plástico ou usar garrafas de vidro.
Grupo 2	Alguns meios fáceis e acessíveis de ajudar na preservação ambiental são: separar o lixo em casa; usar sacolas ecológicas; utilizar água da chuva e da máquina de lavar para fazer tarefas de limpeza em casa; consumir alimentos orgânicos; e reutilizar o máximo de coisas possíveis, como mochilas e cadernos.
Grupo 3	Pequeno brotinho

	<p>Nasce pequeno</p> <p>Cresce forte sem parar</p> <p>Até um dia acabar</p> <p>Com apenas um corte e um pequeno falar</p>
--	---

Esta foi a primeira vez em que realmente senti entenderem que a proposta da disciplina consistia em um processo negociado, no qual a autonomia e a liberdade eram mais importantes do que o produto em si. Porém,

talvez eu não tenha me feito entender da melhor forma possível sobre o objetivo daquele exercício para além de que tínhamos que chamar a atenção das pessoas para a questão ambiental, então os grupos seguiram rumos bem diferentes. Mas isso também não foi necessariamente ruim! [nomes suprimidos], por exemplo, produziram um miniconto. Achei ótimo!

Minha ideia inicial era que em cada grupo os integrantes se dividissem conforme funções – roteiro, locução, edição... -, mas em geral o que aconteceu foi que todos trabalharam em conjunto na escrita e depois ficaram sem referência sobre o que deveriam fazer. Como nem todos quiseram fazer locução, uma pessoa do grupo foi eleita para gravar. Quanto à seleção de trilha, talvez ninguém tenha entendido muito bem qual era a função do editor – e eu achei mais prático assumir logo essa função, produzindo as vinhetas em um mesmo arquivo, com uma mesma trilha, que contemplasse os três grupos, para facilitar a logística – até porque tínhamos apenas um computador disponível na sala. A parte de ouvir e selecionar a trilha ideal foi a mais demorada da atividade do dia. Isto porque eles estavam preocupados com que a música correspondesse exatamente à intenção que unia as três locuções. Precisei assumir a posição de mediadora para descobrirmos uma opção que agradasse minimamente a todos. Disse que faríamos a finalização na aula seguinte. [Transcrição do diário de campo, 11 de setembro de 2019]

Trata-se de um processo de aprendizagem para educandos e educadores. Conforme lembra Freire (2020, p.28), “[...] ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. O trabalho com mídias evidencia a relação intrínseca entre o ensinar, que conduz àquilo que Freire denomina como “curiosidade epistemológica (2020, p.27), própria de uma consciência em processo de criticização, uma condição para exercício da autenticidade que busca neutralizar os efeitos da educação bancária. A seguir, constitui-se enquanto oportunidade de avaliar “[...] de que forma os elementos culturais que marcam a nossa identidade estão presentes em cada experiência” (JARA, 2012, p.245), aprofundando o que foi vivenciado através da percepção e expressão do mundo sensível por meio das artes e das atividades lúdicas. Ao ter contato com a produção midiática, neste sentido, os educandos já compartilham a consciência sobre seus usos habituais, limites e possibilidades.

6.4 Mediação Tecnológica na Educação

Esta área da Educomunicação foi verificada na experiência como indissociável do processo de produção midiática. Após o contato com a lógica da comunicação através das mídias mais voltado para a reflexão, a ação de produzir conteúdo que leve em consideração a autoria dos sujeitos envolvidos e que seja compartilhado de forma mais abrangente junto à comunidade escolar passa, necessariamente, pela apropriação de conhecimento sobre os recursos, dispositivos e plataformas mais adequados para a comunicação dos resultados.

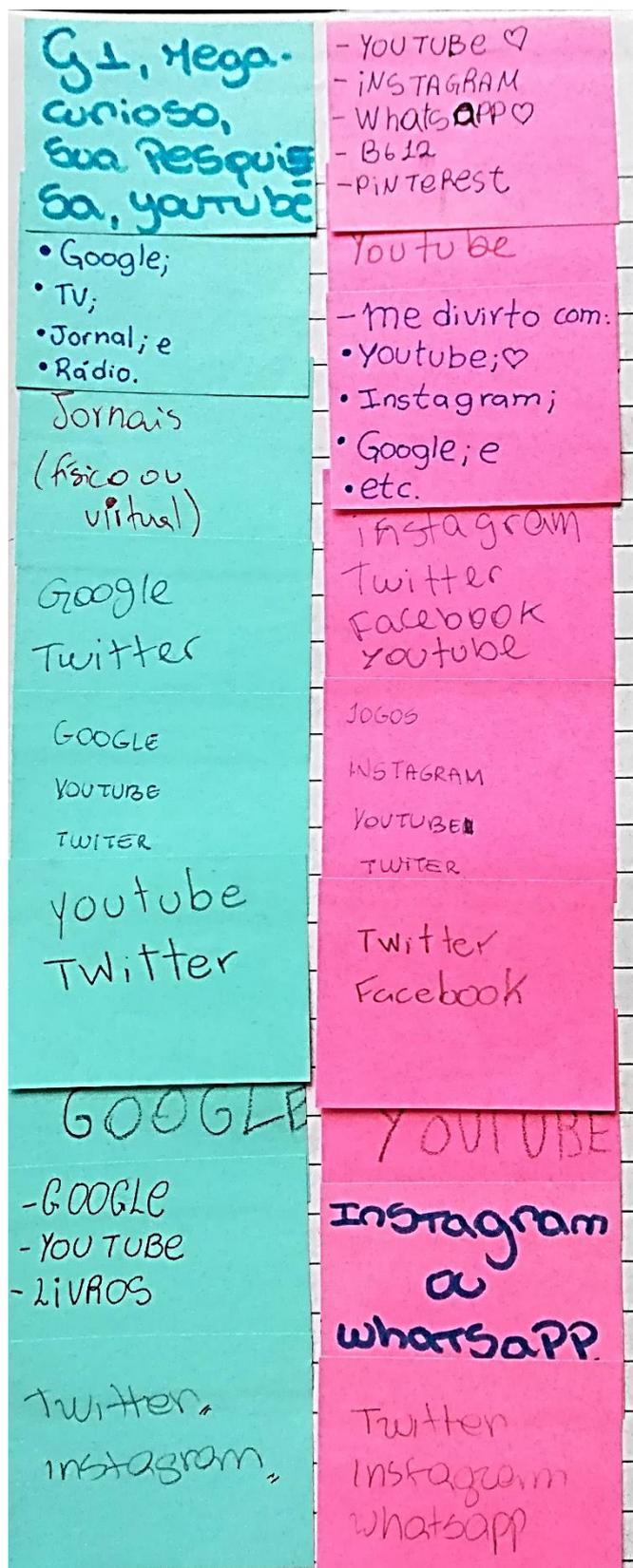
Já na primeira metade do século XX, os pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO *et al.*, 1984) apresentavam a escola como instituição social fundamental para a vida em comunidade e ponto de partida para relações de cooperação que perduram além dos muros escolares. Entre os recursos citados para ampliar as possibilidades de relacionamento da escola com o sistema social, estavam a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, meios emergentes à época e que transcendiam limites geográficos.

Hoje, temos outras possibilidades disponíveis, e o desafio do educador é justamente conciliar o acesso a fontes de informação tão diversas como as mídias sociais digitais e a pesquisa *offline*, no espaço da biblioteca, por exemplo.

Não deve se tomar como dado o interesse das crianças e adolescentes pelo trabalho mediado pelos dispositivos tecnológicos simplesmente por pertencerem a uma geração acostumada aos estímulos sensoriais de computadores ou *smartphones*, por exemplo. De acordo com Kaplún (1998), a pedagogia comunicacional vai além do domínio de recursos e ferramentas midiáticas, pois pressupõe desenvolvimento da consciência crítica para uma tomada de decisões autônoma. Neste aspecto, as tecnologias precisam ser contextualizadas de acordo com a experiência de realidade. E, conforme ressaltam Citelli, Soares e Vassalo de Lopes (2019), o conceito de ecossistema comunicativo transcende a mera apropriação instrumental de dispositivos tecnológicos.

É imperioso perceber que o vasto aparato da comunicação, do qual evidenciamos duas dimensões integradas, uma que enseja o discurso pedagógico – centrado no *verbum* –, e outra concernente aos mecanismos de mediação técnica, ou melhor, de mediação da tecnicidade já fazem parte da vida dos docentes e discentes: todavia tal reconhecimento não registra maiores continuidades quando está em jogo o cotidiano das salas de aula. (CITELLI, SOARES, VASSALO DE LOPES, 2019, p.19-20)

Figura 10: Mídias a partir das quais os estudantes dizem se informar e se divertir



Fonte: Foto da autora (2019)

Assim, entendemos que o trabalho com mídias no contexto escolar deve se ancorar à Educomunicação caso tenha como objetivo contextualizar política e historicamente os sistemas digitais utilizados, estimulando a reflexão crítica sobre linguagens e seus respectivos suportes. (CITELLI, SOARES, VASSALO DE LOPES, 2019), para além de recomendações e habilidades de utilização de tecnologias. Como discutido no âmbito da Pedagogia da Comunicação, educadores e educandos devem ser capazes reconhecer as especificidades de meios e observar os processos que ocorrem a partir deles é um problema de dimensão social.

Através desse viés crítico sobre a relação dos educandos com as mídias, é possível também conhecê-los melhor. Na figura ao lado, por exemplo, é possível ver, na coluna de *post-its* azuis, quais mídias utilizam para se informar e, na coluna rosa, as mídias em que se divertem. É interessante que, com a exceção do buscador Google e de jornais, a maioria das plataformas citadas ocorre em ambas as colunas. Ou seja, borram-se as fronteiras entre informação e entretenimento no uso cotidiano do Twitter, Youtube, Instagram e WhatsApp. Neste caso, cabe ao educador evidenciar tais relações, como relatarei mais adiante.

Para Martín-Barbero (1996), no contexto de incorporação da cultura oral e visual à experiência coletiva dos educandos, cabe ao educador organizar o coletivo, provocar perguntas e facilitar o diálogo. Trata-se de uma proposta condizente com a concepção do educador como mediador (MELLO, 2016; MARQUES, TALARICO, 2016). Neste sentido, “o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 2019b, p.97, grifos do autor). Aprender é um processo permanente, conforme ressalta também Kaplún (1998).

Este entendimento é importante para compreender que não há “jogo ganho”. A cada novo encontro intersubjetivo, novas camadas de complexidade se sobrepõem à realidade partilhada. Especialmente após a aula de produção da vinheta em áudio, percebi uma dificuldade da turma em se disciplinar para as atividades individuais solicitadas de uma semana para a outra. Em pelo menos duas ocasiões precisamos realizá-las juntos, em aula, pois não houve retorno. Foi o caso da leitura de dois textos e posterior pesquisa de resultados na *internet* sobre os assuntos centrais de ambas as obras – um trecho do livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak ;(2019) e um capítulo do livro *Garimpo ou Gestão*, que sistematiza ideias e textos de José Lutzenberger (2009). O objetivo era que os estudantes percebessem que os textos traziam novas formas de abordar questões já trabalhadas em aula, como a importância da Amazônia, nosso desconhecimento generalizado a respeito dos processos ambientais que nos envolvem e de nosso impacto sobre o planeta.

Ainda que eu precisasse insistir até finalmente saírem algumas conexões entre os temas dos textos e tudo o que já vimos em aula, criou-se um *link* perfeito entre as impressões deles e os conteúdos programados para a aula do dia: as características do jornalismo e a desinformação. Seja pelos comentários de que este assunto só está aparecendo agora na mídia, e sem continuidade – o que aconteceu com o fogo na Amazônia, por exemplo? Já acabou o fogo? Já acabou a Amazônia? -, seja pela dificuldade de encontrar informações confiáveis. Interessante perceber também que eles nunca haviam tido contato com os autores lidos, nem sequer haviam ouvido falar de José Lutzenberger. Tornou-se oportunidade para conversarmos um pouco sobre a luta do movimento ecologista no Rio Grande do Sul, relacionando-a a um caso bastante em voga na mídia ultimamente: o projeto Mina Guaíba, que prevê exploração de carvão no município de Eldorado do Sul, a menos de 20 quilômetros de Porto Alegre. [Transcrição do diário de campo, 9 de outubro de 2019]

Creio que tirá-los de sala de aula foi importante para que enxergassem a si mesmos e ao coletivo enquanto sujeitos com ação transformadora sobre o ambiente em que convivem, o que contribuiu para aprimorarem o olhar a respeito das possibilidades de abordagens temáticas da

disciplina. Não houve como de fato tirar a turma dos limites do CAp, pois exigiria combinação prévia com direção da escola, corpo docente, pais e responsáveis e disponibilidade de horários que, no fim, não se cumpriu⁵⁷. No entanto, propus que os estudantes pudessem transitar ao máximo pelas áreas comuns – pátio, saguão, biblioteca – e conectarem-se com suas individualidades nas reflexões propostas a fim de exercerem autonomia e terem contato com novos estímulos para expressão.

Ao falar sobre sua experiência enquanto professora, bell hooks diagnostica que

A maioria dos estudantes resiste ao processo do pensamento crítico; ficam mais à vontade com o aprendizado que lhes permite permanecer passivos. O pensamento crítico exige que todos os participantes do processo em sala de aula estejam engajados. [...] Quando ensino estudantes a serem pensadores críticos, espero compartilhar, servindo de exemplo, o prazer de trabalhar com ideias e o prazer do pensamento como ação (hooks, 2020, p.35)

Desta forma, a autora defende uma “abertura radical” (p.35) da mente para o pensamento crítico, deixando-se conduzir pelas possibilidades que emergem da imaginação. E, de forma semelhante, Freire (2020) defende o estímulo à pergunta como modo de fomentar a própria exposição explicativa do educador. O aprendizado reside, justamente, em transformar a percepção, o elemento sensorial, a curiosidade espontânea, em conhecimento autêntico.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2020, p.83, grifos do autor)

A mediação tecnológica esteve presente ao longo do semestre em sala de aula: deu-se principalmente do auxílio dos mecanismos de busca na *Internet* para aprofundamento das informações trazidas em aula – buscas estas realizadas pelos próprios estudantes, que foram desenvolvendo o hábito da checagem de informações em seus próprios dispositivos a fim de trazerem mais elementos para os debates. A mediação tecnológica também pode ser observada através dos registros em imagem e som do que era observado no ambiente da escola. Por fim, ficou evidente no processo de gravação em áudio da vinheta informativa e do programa final, trabalho que detalharemos mais adiante.

⁵⁷ Havia proposto à escola, inicialmente, duas atividades externas: uma caminhada para reconhecimento da fauna e da flora predominantes no Morro Santana e uma visita à Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS para a gravação do projeto final da disciplina no estúdio de rádio da unidade.

Assumir a mediação tecnológica na Educação pressupõe estimular a autonomia dos estudantes para definirem as estratégias referentes a canais e modelos de comunicação mais adequados para buscarem e para produzirem conteúdo. Este processo de diagnóstico e definição dos objetivos do trabalho com a comunicação envolve ver a escola “de cima”, ou seja, com distanciamento em primeiro momento para aproximação crítica na sequência. A percepção do todo levou a questionamentos importantes sobre o território com o qual sentem pertencimento e motivou, por exemplo, a consulta ao Atlas Ambiental de Porto Alegre tanto através de exemplar solicitado na biblioteca da escola e como por meio da versão digitalizada e disponível no portal da UFRGS.

6.5 Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos

Com a presença na escola restrita à mediação de um único professor e a um horário específico que me foi cedido naquele semestre, não foi possível que eu me incorporasse a outras iniciativas do corpo docente – isto talvez demandasse uma atuação mais ostensiva no ambiente escolar. No entanto, com a ementa proposta, busquei alinhar a disciplina com o direcionamento do Departamento de Comunicação e da Área de Língua Portuguesa e Literatura, instâncias que acolheram a proposta.

Além disso, o educador responsável por acompanhar e mediar tais projetos com grupos de alunos deve ser ele próprio um gestor da comunicação nesses espaços, de maneira a ser capaz de atuar no fortalecimento das relações interpessoais entre seus alunos, para a construção de novos saberes, por meio da implementação de práticas pedagógico-comunicacionais, que façam uso de uma ou mais tecnologias da comunicação. (MELLO, 2016, p.82)

De acordo com Dantas, Soares e Santos (2020), a Gestão da Comunicação nos espaços educativos na perspectiva da pedagogia ambiental prevê o planejamento das ações de acordo com o Projeto Político Pedagógico para que iniciativas não sejam isoladas, participação assegurada da comunidade escolar nos processos decisórios e avaliativos, ações educacionais processuais que valorizem o diálogo e a diversidade de saberes.

Kaplún (1998, p.54) ressalta que o processo participativo se caracteriza por demandas que emergem da comunidade, mas cabe ao educador-comunicador atentar para o universo léxico compartilhado entre os emissores-receptores e seus destinatários, e orientá-los no processo de formulação pedagógica da mensagem. “Dar ênfase ao diálogo, ao intercâmbio, à

interação de participantes, não significa prescindir da informação. Nem equivale a afirmar que tudo, absolutamente tudo, seja consequência do autodescobrimento do grupo” (tradução nossa)⁵⁸.

Consideramos que essa abordagem dialoga com os princípios do Bem Viver, que defende o “autocentramento” (ACOSTA, 2016, p.166), ou seja, o fortalecimento de espaços de poder gestados localmente, com base em valores como cooperação e reciprocidade, de forma que todos os sujeitos partilhem das mesmas possibilidades de escolha. Ao transpormos esta proposta para a experiência em um universo ainda mais específico no interior da organização institucional da escola, entendemos que, embora o impacto da experiência se resuma a um grupo reduzido, é possível incentivar a autonomia através “expansão das potencialidades individuais e coletivas” (ACOSTA, 2016, p.201) na medida em que todos os participantes entendem aquele contexto como um espaço de encontro intercultural.

O ambiente escolar evidencia o paradoxo entre o pertencimento territorial como marcador de identidade, conforme previsto por Segato (2006), e a formação identitária e cultural a partir de hábitos de consumo, tal como exposto por Martín-Barbero (1996), a partir da desvinculação em relação ao espaço e tempo presentes. A percepção dos estudantes sobre a realidade em que estão inseridos perpassa uma condição de mobilidade, de itinerância, que é própria à sociedade midiaticizada, com abundância de informações disponíveis. Neste caso, há a ilusão de que é possível escapar pela virtualidade concedida por um dispositivo. Porém, o que está em jogo é compreender que uma dada formatação hierárquica e espacial não é permanente, na mesma medida em que conflitos continuam latentes. Cabe ao educador propor um retorno ao ambiente de convívio e um (re)conhecimento deste enquanto território sujeito a reconfigurações através de práticas fundamentadas no diálogo e no aprendizado mútuo.

Neste sentido, o CAP-UFRGS evidencia as raízes da Escola Nova em seu *modus operandi*. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO et al., 1984) destaca a escola secundária como ponto nevrálgico da reforma social a partir da educação. O documento defende uma cultura geral comum para os jovens nesta fase, proporcionando a eles ambiente propício para explorarem seus gostos e aptidões. Neste sentido, a própria possibilidade de autonomia dos estudantes de Ensino Médio do CAP-UFRGS na escolha dos componentes

⁵⁸ No original: “Poner el énfasis en el diálogo, en el intercambio, en la interacción de los participantes, no significa prescindir de la información. Ni equivale a afirmar que todo, absolutamente todo, ha de salir del autodescobrimiento del grupo”.

curriculares e a abertura de espaço para colaborações externas ecoa esta preocupação com a descentralização institucional.

6.6 Reflexão Epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação

Esta área de intervenção da Educomunicação está alinhada com o objetivo da tese. Tratei da reflexão sobre o papel do Jornalismo Ambiental enquanto catalisador de transformações estruturais da sociedade a partir da função pedagógica, que foi posta em evidência pela adaptação ao contexto da educação formal.

O estímulo ao pensamento crítico permeia a proposta da inter-relação Comunicação/Educação. hooks (2020, p.33) afirma que “[...] o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o ‘quem, o ‘o quê’, o ‘quando’, o ‘onde’ e o ‘como’ das coisas -descobrir respostas para as infindáveis perguntas da criança curiosa – e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante”. Desta forma, percebemos especial semelhança entre o exercício do pensamento crítico em sala de aula, nos termos apresentados por hooks, e a experiência de investigação jornalística.

Na aula sobre leitura crítica de mídia, por exemplo,

a atividade de início – escrever nos *post-its* as mídias que usam para se informar e se divertir – teve alguma repercussão. Quando perguntei o que percebiam de relação entre os resultados, mencionaram a recorrência de alguns itens – *Youtube, Twitter, Google, Instagram* – mas eu mesma precisei apontar o que para mim parecia ser o dado mais importante, de que a maioria das informações se repetia nas duas colunas. [Transcrição do diário de campo, 25 de setembro de 2019]

Essa aula, especificamente, foi afetada por fatores externos: não havíamos nos encontrado na semana anterior, o que nos levou a perder a continuidade dos temas trabalhados no último encontro; e, naquele dia, os estudantes do segundo ano alegaram que precisavam ser liberados para assistirem a uma palestra no auditório. Como eu não havia sido informada sobre quaisquer outras atividades que se sobrepusessem ao horário da aula, disse que infelizmente não poderia dispensá-los da aula. No entanto, creio que dispensei muito tempo à contextualização do exercício da comunicação social, com diferenciação entre Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, por exemplo, e da organização das mídias no Brasil, ao passo que os estudantes se interessavam mais em pensar os processos de interação

presentes em seu cotidiano. Isto por conta do relevante hábito de consumo de conteúdo desses jovens em plataformas digitais, informação trazida por eles próprios no início da aula.

Em seguida, apresentei um quadro síntese dos principais gêneros midiáticos a fim de diferir as informações sobre assuntos em comum a partir de seus objetivos – informar, vender uma ideia, vender um produto, entreter...

Apresentei exemplos de vários conteúdos do portal G1 sobre agrotóxicos e agronegócio – reportagem escrita, reportagem em vídeo, conteúdos patrocinados da campanha institucional Agro é Pop, conteúdo publicitário... – a intenção era mostrar que, assim como na mesma plataforma a gente pode se informar e divertir, mesmo uma mídia jornalística pode abarcar também diversas linguagens dentro dela, e por isso a importância de saber distinguir a intencionalidade daquela mensagem. Quando fui explicar o que caracterizava mídia sonora, audiovisual, digital e impressa, acho que eles já não aguentavam mais, então, passei direto para o último slide – um quadrinho mostrando como funcionava a publicidade direcionada, no que deu para falar um pouco mais sobre como as gigantes da internet lucram com nossos dados. Queria que desse para aprofundar mais neste ponto, mas do que falar sobre as mídias tradicionais, pois foi aí que conseguimos ter novamente um ponto de encontro. [Transcrição do diário de campo, 25 de setembro de 2019]

Na aula seguinte, mais específica sobre jornalismo, tratei de simplificar o conteúdo. Trata-se de uma proposta que corresponde à pedagogia da notícia, segundo a denominação de Oselame (2020). Incluí explicação sobre elementos e valores do jornalismo. Organizei-os e adaptei-os a partir dos elementos do jornalismo previstos por Kovach e Rosenstiel (2013): interesse público, monitoramento (dos poderes), independência, transparência, verificação, lealdade (com o público) e cidadania.

Comecei pelo “esqueleto” da informação jornalística: as seis perguntas respondidas no lide – o que, quem, onde, como, por quê. Falei que, apesar da organização clássica do conteúdo ser a pirâmide invertida, já existe a ideia da ampulheta, na qual os detalhes e contextualizações são tão importantes quanto o lide. Em seguida, fizemos juntos o exercício de buscar as respostas para as seis perguntas através da leitura de uma reportagem do G1 sobre a contaminação do litoral do Nordeste por manchas de óleo. Peguei esta ideia de exercício do projeto da BBC Brasil para educação midiática e adaptei para falarmos de um assunto atual. Comecei a sentir que gostam de atividades assim: a participação deles é essencial, mas eles não são obrigados a se manifestarem. Vão se manifestando na medida em que um colega fala alguma coisa, ou quando eu provoco com alguma pergunta. A palavra não está especificamente com ninguém. E então todos se sentem seguros para falar. [Transcrição do diário de campo, 9 de outubro de 2019]

Com isso, aos poucos, os próprios estudantes foram trazendo exemplos do que viam em seu acesso cotidiano aos meios sobre os desdobramentos de informações já discutidas no semestre, como as queimadas na Amazônia, e a conexão destas com acontecimentos mais

recentes, como o derramamento de óleo que contaminou milhares de quilômetros do litoral do Nordeste brasileiro. Um aluno questionou se era possível o jornalista ser imparcial, e expliquei que não:

Expliquei que em geral o ou a jornalista tentaria seguir critérios de objetividade, de acordo com o que falam Kovach e Rosestiel, mas que a imparcialidade ou neutralidade são humanamente impossíveis. Falei um pouco sobre as pressões para ficar dentro da posição editorial dos empregadores, que muitas vezes culmina em autocensura. E que, dentro da ideia de transparência, seria interessante se os veículos tivessem a política de se posicionarem abertamente sobre suas preferências e orientações políticas e ideológicas. [Transcrição do diário de campo, 16 de outubro de 2019]

Após a experiência de autoria, com a realização da vinheta de conscientização ambiental, os estudantes ficaram mais receptivos à ideia de ter uma experiência diferente ainda no mesmo semestre: a de fazer jornalismo. O interesse nas especificidades da teoria e da prática do jornalismo ficaram mais evidentes nesta aula específica sobre o campo jornalístico, com exercícios coletivos que contaram com intensa participação de todos os educandos presentes.

Selecionei três vídeos para questioná-los se eram ou não jornalismo. O primeiro, da BBC Brasil, mostrava o trabalho de brigadistas voluntários que lutam contra incêndios na Amazônia. Apesar de ser um conteúdo verídico e relevante, não trazia muito contexto. Era um vídeo curto, que poderia ser excerto de um outro material mais longo e detalhado, conforme as meninas bem observaram. Sem os dados sobre o desmatamento, por exemplo, contando apenas com depoimentos dos brigadistas e cenas de sua atuação, não necessariamente poderíamos chamar este conteúdo de jornalístico. Foi a conclusão da turma.

O vídeo seguinte foi uma “reportagem” do programa Primeiro Impacto, do SBT, sobre um caixão que foi encontrado no meio da rua. De cara, os alunos já refutaram qualquer caráter jornalístico no programa e no conteúdo em questão. “É humorístico”, falou [nome suprimido]. “É aquele tipo de coisa que só o tio do pavê vai achar engraçado”, disse [nome suprimido]. Em suma, identificaram não ver nenhuma informação potencialmente relevante naquele acontecimento, que nem apurado foi.

Por fim, o vídeo da esquete do Jornal Sensacionalista que mostra uma mãe que foi para a cadeia de propósito para ter mais tempo sozinha. Apesar da marca d’água de “humor” no canto da tela, o conteúdo deu um nó na cabeça deles, e perguntaram imediatamente se aquilo era verdade ou mentira. Respondi que a piada era boa justamente porque emulava exatamente a linguagem e a estrutura do telejornal, além de o tema em si ser bastante plausível no contexto de uma ainda exploração da força de trabalho feminina não remunerada. [Transcrição do diário de campo, 16 de outubro de 2019]

Considero que todo esse processo de conscientização através do horizonte educ comunicativo tenha contribuído para pavimentar o caminho em direção à temática específica do semestre, relacionada à Educomunicação Sociambiental. Apesar de termos tido apenas quatro das oito aulas previstas para a segunda metade do semestre, em que focaríamos nossas atenções no processo de produção jornalística, foi possível mergulhar um pouco na

reflexão sobre as especificidades do ambiente local, reconhecendo as implicações ecológicas e sociais do território de que o CAP-UFRGS faz parte.

6.7 Educomunicação Socioambiental

Apesar de ficar evidente com o processo de realização dos produtos de comunicação, a Educomunicação Socioambiental permeou todos os trabalhos empreendidos ao longo do semestre.

A Educomunicação Socioambiental contribui para que os educandos percebam a indissociabilidade entre a comunidade local e o contexto de totalidade, aspecto para o qual alerta Freire (2019b).

Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em ‘comunidades locais’, nos trabalhos de ‘desenvolvimento de comunidade’, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região, etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental), tanto mais se intensifica a alienação. [...] O desenvolvimento da comunidade local não se pode dar a não ser dentro do contexto total de que faz parte, em interação com outras parcialidades, o que implica a consciência da unidade na diversificação, da organização que canalize as forças dispersas e a consciência clara da necessidade de transformação da realidade (FREIRE, 2019b, p.191)

Frizzo e Carvalho (2018, p.312) mencionam o potencial de “ambientalização do currículo na Educação Básica” a partir da proximidade com áreas de conservação, como é o caso do CAP. Como apontam as autoras, a ambientalização está relacionada ao fomento de uma cultura ambiental, coletivamente partilhada, a partir da sensibilização dos sujeitos através dos processos educativos. Neste sentido,

[...] as unidades de conservação, além de preservarem os ecossistemas, ao serem reconhecidas como tal passam a integrar um conjunto de políticas de educação ambiental e de conservação da natureza que de algum modo pode influenciar o contexto pedagógico dessas instituições. (FRIZZO; CARVALHO, 2018, p.312)

No entanto, a dificuldade de acesso à Refúgio de Vida Silvestre Morro Santana, conforme também relatado por Frizzo e Carvalho (2008), traduz-se em um sentimento de “exílio” partilhado pelos estudantes: embora vizinhos da unidade de conservação, estão isolados dela no prédio da escola. Tanto que, no exercício de diagnóstico dos pontos positivos e negativos identificados na escola, os alunos ressaltaram a necessidade de melhor

aproveitamento das áreas verdes. Também observaram que a estrutura do prédio do CAP-UFRGS não é pensada para aproveitar o frescor da brisa que vem da área arborizada e a iluminação natural.

Apesar de levar em consideração que a ambientalização do currículo deve ser princípio do planejamento pedagógico da escola (FRIZZO; CARVALHO, 2018), orientei o planejamento das aulas do semestre com o intuito de evidenciar a complexidade entre os elementos que compõem o ambiente conforme a percepção dos estudantes. Frizzo e Carvalho (2018) utilizam o exemplo da reciclagem para destacar a importância do envolvimento crítico dos estudantes nas campanhas de conscientização ecológica empreendidas no ambiente escolar. Para além da reprodução de um comportamento, a atitude ecológica deve ser um hábito permeado por reflexão, conforme lembra Carvalho (2008).

A crença na utopia da reciclagem é uma perspectiva amplamente difundida, e a escola não foge à regra. Quando tratamos a reciclagem como a tecnologia mitigadora dos danos causados pela produção de resíduos sólidos e, ao mesmo tempo, repassamos adiante parte das tarefas - já que separamos os resíduos e esperamos que o Estado dê continuidade ao processo - não estamos observando o processo como um todo, mas apenas de forma segmentada. (FRIZZO; CARVALHO, 2018, p.316)

Abordar o desafio ambiental, a partir de Porto-Gonçalves, tem a ver com evidenciar o desenvolvimento das relações sociais e de poder através do controle estratégico do que entendemos por recursos naturais. “O desafio ambiental coloca-nos diante da necessidade de forjar novas teorias que tomem como base a riqueza e não a escassez. Enfim, exige que se vá para além do capitalismo” (2012, p. 289).

Falar sobre a Amazônia, tal como fizemos no início do semestre, exige evidenciar a modalidade de exploração das florestas relacionadas com o que Vandana Shiva denomina “silvicultura científica” (2003, p.32), que conduz à derradeira destruição dos ecossistemas por meio da uniformidade fragmentada. Tal processo “primeiro reduziu o valor da diversidade da vida das florestas ao valor de umas poucas espécies que têm valor comercial e depois reduziu o valor dessas espécies ao valor de seu produto morto – a madeira” (*Ibid.*).

E falar sobre Amazônia também exige do educador apontar horizontes de superação desses conflitos. De acordo com a perspectiva do Bem Viver, é necessário desvelar a ação do mercado enquanto mecanismo de dominação e de reprodução de desigualdades e ressaltar o desafio de fomento a uma nova economia com duplo objetivo: “solidariedade” e “sustentabilidade” (ACOSTA, 2016, p.165).

Certamente, os princípios básicos de reciprocidade, redistribuição e solidariedade exigem ser construídos em todos os espaços possíveis da vida em comunidade, começando pelos lares e escolas, além de diversas outras instâncias da vida dos seres humanos. Não podem ser confundidos com caridade em meio a um ambiente de crescente iniquidade. (ACOSTA, 2016, p.192)

Segundo Acosta (2016), defende que a proposta de interculturalidade do Bem Viver deve ser aplicada a todo o sistema educativo. Com a revalorização de identidades culturais, há possibilidade de complementaridade entre experiências e, desta forma, garantia de mais representatividade e participação nos projetos coletivos. Afinal, a perspectiva tem a seguinte pergunta motivadora:

será possível que, a partir da atual crise do capitalismo, chegue-se a uma nova organização civilizatória que permita reconstruir outros tipos de Estados e renovados espaços locais e regionais, para, então, construir democraticamente espaços globais democráticos, enfim, outros mapas territoriais e conceituais? (p.40)

Ainda que a experiência de leitura dos textos de Krenak e Lutzenberger tenha parecido destoar do trabalho coletivo que os estudantes manifestavam associar à disciplina, tratou-se de um ingrediente importante para as discussões sobre problemas ambientais permanentes no contexto do capitalismo, além de soluções possíveis e acessíveis. Desta forma, acessamos a Educomunicação Socioambiental a partir da persistência e no aprofundamento da temática ao longo do semestre. A aula de 23 de outubro, por exemplo, foi voltada apenas para o estudo sobre as características da região que abriga o CAP-UFRGS através da consulta ao Atlas Ambiental de Porto Alegre.

Propus uma reunião de pauta com base no diagnóstico feito no segundo dia de aula sobre o ambiente da escola para tentarmos afunilar o tema de nosso interesse para trabalharmos até o fim do semestre. Após retomar os pontos positivos e negativos levantados, questionei se tinham alguma indicação de onde procurar mais informações sobre os assuntos. Diante das poucas reações, propus uma pesquisa rápida ao Atlas Ambiental na Biblioteca. Também abri a versão digital no computador enquanto eles se deslocavam à biblioteca. [Transcrição do diário de campo, 23 de outubro de 2019]

Mas o importante seria se fosse um projeto que envolvesse toda a escola, para que os estudantes envolvidos tivessem noção da complexidade do todo. Durante o exercício de análise das informações do Atlas Ambiental de Porto Alegre, duas estudantes do primeiro ano lembraram que, no Ensino Fundamental, realizaram um trabalho de identificação das plantas

do campus no Projeto Amora⁵⁹. Ressaltaram, frisando a sensação de nostalgia apontada na atividade de diagnóstico do ambiente da escola, realizada no início do semestre, que a professora responsável pela proposta não estava mais na escola.

Para começar, a surpresa foi não saberem exatamente onde procurar o Campus do Vale nos mapas. “Então aqui é Morro Santana?” “Sim, o mesmo da pedreira que a gente vê na Protásio Alves”. A vegetação foi o fator mais desatado, assim como a fauna local, diferente do resto da cidade. Também o fato de estarmos na bacia do Dilúvio, o mesmo que vira “esgoto a céu aberto”. O comentário sobre a área do campus ser uma área de preservação gerou curiosidade. “Então deve ser diferente se alguém quiser tirar uma árvore daqui, deve ter uma autorização especial. Como será que funciona?” [Transcrição do diário de campo, 23 de outubro de 2019]

Na aula seguinte, realizamos um exercício de recepção a partir do curta-metragem de animação *Man*, de Steve Cutts (2012). Muitos já haviam assistido ao vídeo, disponível para acesso na Internet por licença Creative Commons, em ocasiões anteriores, mas quando instados a refletir sobre a relação da obra com o que vinha sendo abordado nas aulas, os educandos destacaram as relações de dominação do “homem” sobre o “ambiente natural”. Os comentários dos estudantes também remetem a questões como neoextrativismo e racismo ambiental.

O vídeo retrata o que está acontecendo com o planeta e ninguém percebe, e quando percebem fazem descaso, o homem está acabando com todos os recursos naturais por próprio lucro, porque para sobrevivermos não precisamos retirar o que retiramos da Terra diariamente. [Estudante 1 em 30 de outubro de 2019]

É um vídeo muito impactante. Apesar de ter visto mais ou menos umas 3 vezes eu ainda acho um vídeo que causa um efeito de reflexão, porque ele é um retrato da nossa sociedade capitalista e extrativista que mata animais e destrói florestas para enriquecer seus bolsos. Ele traz também uma reflexão de como vai ficar o mundo se não tomarmos nenhuma atitude em relação ao meio-ambiente. [Estudante 2 em 30 de outubro de 2019]

O vídeo consegue transmitir exatamente o que deseja, fazer o público ficar chocado com tais atos do personagem, porém acho que são poucas as pessoas que percebem que o que se passa no vídeo é a realidade, a nossa realidade, e é por isso que o nosso mundo está desta forma. [Estudante 3 em 30 de outubro de 2019]

Neste vídeo podemos claramente ver como o humano influencia de forma trágica e mórbida causando (pelo menos para mim) um desconforto muito grande, ao imaginar que fazemos parte disso. Me senti bem triste mas acredito que em um longo futuro isso talvez melhore. [Estudante 4 em 30 de outubro de 2019]

⁵⁹ Projeto interdisciplinar de Educação Ambiental realizado junto a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental do CAP-UFRGS. Em: FRIZZO, Taís *et al.* Oficinas interdisciplinares: uma proposta para a construção de valores e conhecimentos sobre o Morro Santana, Porto Alegre, RS. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 2012 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/34672/52945>. Acesso em: 24 jul. 2020.

No pé da página, a Estudante 4 desenhou também um grupo de árvores com corações talhados no tronco.

Já a Estudante 5 apresentou um esquema desenhado no estilo fluxograma, iniciando com a palavra “homem”, de onde parte uma flecha que aponta para baixo, em direção à palavra “branco” e, logo abaixo, às observações “está acima”, “é o que ser dominante” e “individualista” – esta última sublinhada. Outra flecha que parte da palavra “homem” leva à observação: “no vídeo, sempre buscou destruir e dominar tudo o que podia”. Asteriscos espalhados pelo papel destacam as seguintes observações: “Domínio, poder”, “Lucros, dinheiro”, “não viu importância no ambiente natural”, “usou dos recursos naturais até não restar mais nada, a não ser ele e todo o lixo produzido – sem utilidade p/ele”

Por fim, o Estudante 6 escreveu pelo celular e enviou por e-mail:

O vídeo traz questões bem antigas que não mudaram muito com o decorrer do século; O ser humano e sua relação com o ambiente. Nós, seres humanos, não temos uma cor radiante, não somos velozes, nem fortes e nem possuímos algum veneno mortal, mas ainda sim nós achamos superior ao resto do reino animal. A única vantagem que temos é que o nosso cérebro é muito mais desenvolvido que os dos animais, e graças a isso nos damos o direito de explorar e dominar o meio-ambiente sem limite algum. Nós ditamos as regras de como utilizar o meio-ambiente e achamos isso totalmente normal, pois não ligamos pros animais e nem pro meio-ambiente, pois estamos confortáveis com a situação, e pra que mudar? Por acaso você já viu político reclamar do aumento de salário votado por eles mesmo? [Estudante 6 em 30 de outubro de 2019]

Após esta aula de autoavaliação, tivemos somente dois encontros até o final do semestre, e nos vimos na iminência de acelerar os trabalhos para que fosse possível produzir o programa jornalístico sobre o ambiente da escola de acordo com os preceitos do Jornalismo Ambiental.

A escolha do grupo por produzir em áudio deveu-se à agilidade que conferia ao trabalho, pois as gravações poderiam ser realizadas através do celular em qualquer ambiente e facilmente editadas posteriormente.

Os educandos decidiram dividir-se em dois grupos – o do 1º ano e o do 2º ano – para formularem perguntas e decidirem os entrevistados que iriam falar sobre como a escola mudou ao longo dos anos e sobre como é o funcionamento da escola com relação ao ambiente natural. O roteiro das entrevistas foi definido pelos próprios estudantes, que as realizaram durante o horário da aula com funcionários que não estavam em sala de aula e, portanto, disponíveis para conversar naquele momento.

No quadro a seguir, vemos a transcrição do programa finalizado no último dia de aula (27 de novembro de 2019), cuja produção e realização representou a maior parte do conceito atribuído aos estudantes no semestre. É interessante observar que os entrevistados trazem outras percepções de ambiente que não haviam sido mencionadas pelos estudantes em sala de aula. Trata-se, em realidade, de uma experiência bastante distinta da produção de vinhetas, cujo roteiro havia sido baseado na síntese dos diagnósticos sobre problemas e soluções através do olhar de cada grupo. No exercício jornalístico, os educandos mostram-se interessados em expandir as visões de mundo já partilhadas pela turma na medida em que acolhem as percepções e saberes de outros interlocutores.

Quadro 3 – Transcrição do programa jornalístico

Vinheta	
Locução:	[...] Fazemos parte da disciplina eletiva de Jornalismo Ambiental, orientada pela professora Débora Gallas. Nós estamos apresentando uma entrevista com dois funcionários do Colégio de Aplicação que enfatizam a reflexão sobre o ambiente escolar. [...]
Entrevista 1	<p>[Apresentação da entrevistada]</p> <p>[Pergunta] Há quando tempo você tem contato com o CAp?</p> <p>[Resposta] Eu trabalho aqui há onze anos.</p> <p>[Pergunta] E quais são suas impressões sobre o ambiente daqui?</p> <p>[Resposta] Ótimas! Olha onde a gente tá, né. Todo esse verde, toda essa natureza... Eu adoro trabalhar aqui.</p> <p>[Pergunta] Quais os aspectos positivos e negativos do ambiente para ti?</p> <p>[Resposta] Negativo é a distância. Pra mim, porque a minha casa é bem longe. Falando sobre poluição, gasto bastante combustível pra chegar até aqui. Vir de ônibus não é válido pra mim, eu gasto mais do que vindo de carro. Positivo é a natureza. Os quero-queros... É maravilhoso, a gente olha a janela e enxerga todo esse verde. É muito melhor se deslocar pra trabalhar aqui do que trabalhar no centro [da cidade] vendo só aquela selva de pedra.</p> <p>[Pergunta] Como você acha que deveria funcionar a preservação da vegetação daqui?</p>

	<p>[Resposta] Eu não tenho ideia sobre qual seria a melhor maneira, mas eu já vejo o pessoal plantando. Porque esse pedaço aqui atrás, onde vocês estão vendo essas arvorezinhas, isso aí é um aterro. Não existia. Então eles plantam uma graminha, uma arvorezinha, isso vai se desenvolvendo, entende? E claro, o que eles já fazem, que é preservar aquela área ali de mata nativa. Tem bugio, tem lagarto. Tem um outro animal, uma ave preta com um bico laranja comprido, vocês já viram? Tem cachorro abandonado, gato, esses dias tinha um gambá... Pra mim, como gosto muito de animais, a melhor parte da preservação da mata é cuidar da parte viva, os animais e a vegetação.</p> <p>[Finaliza] Muito obrigada pela entrevista!</p>
Entrevista 2	<p>[Roda vinheta] [Apresentação do entrevistado]</p> <p>[Pergunta] Há quando tempo você tem contato com o CAP?</p> <p>[Resposta] Eu estou aqui desde 2011 como professor efetivo</p> <p>[Pergunta] E quais são suas impressões sobre o ambiente daqui?</p> <p>[Resposta] Dentro da questão humana, eu acho um ambiente muito liberal e muito respeitoso porque ele considera todos os tipos de credo, de gosto das pessoas, não toma nenhum tipo de partido por A, B, C, D... É um ambiente muito pacífico também, e acho que os alunos têm o direito de se expressar bastante na área de artes, de linguagens... Sobre ambiente em termos de natureza, eu acho que os alunos e professores têm uma opção muito boa aqui porque a gente está afastado da cidade, então a gente não tá em contato tanto assim com a poluição atmosférica que existe. E é um ambiente com muitas árvores, onde os alunos podem ficar conversando, tem um ótimo campo de futebol, tem muitos pássaros, muitos animais silvestres, e em termos de outros colégios de Porto Alegre, eu acho que esse é um grande diferencial, ter uma área vegetal dessas muito grande para os alunos fazerem o que quiserem.</p> <p>[Pergunta] Como você acha que deveria funcionar a preservação, o que os alunos deveriam fazer?</p> <p>[Resposta] Acho que parte muito dos alunos de tentarem ser um pouco mais conscientes em separar o lixo. Já teve eletiva aqui na escola de tentar explicar para os alunos qual era o cesto para colocar lixo seco, qual era o cesto para colocar lixo orgânico. Eu vejo que de maneira geral falta uma conscientização dos alunos de</p>

	<p>maneira geral. Nas salas de aula falta conscientizar o pessoal de que, se você risca uma mesa, ela vai futuramente ser retirada e daí não vai ter dinheiro pra outra mesa... Isso também prejudica o ambiental na questão visual. E com toda essa situação do governo cada vez mais diminuir os custos pra sociedade escolar, acho que os alunos têm que começar a se ligar que é um prejuízo visual e para o melhor atendimento dos próprios alunos.</p> <p>[Finaliza] Muito obrigada pela entrevista!</p>
Vinheta	Créditos

Havia planejado a realização de mais entrevistas e a edição do material de forma conjunta com os estudantes ao longo das duas aulas que ainda nos restavam, ao que eles mesmos me informam que aquele encontro do dia 27 de novembro seria, na verdade, o nosso último. Por isso, realizamos uma breve edição das duas entrevistas que haviam conseguido realizar na aula anterior para que o semestre não encerrasse sem que tivéssemos um produto jornalístico encaminhado, visto que este era um dos nossos objetivos pelo fato de permitir a experiência de elaborar um conteúdo com inspiração no Jornalismo Ambiental.

Considero que o fato de não ter sido comunicada com antecedência sobre o cancelamento da maior parte das oito aulas previstas e não realizadas impactou diretamente a experiência de continuidade prevista no programa da disciplina. No entanto, os estudantes mostraram-se satisfeitos com as produções realizadas ao longo do semestre, para as quais se prontificavam, cada vez mais, a buscar referências externas.

A seguir, relato alguns pontos de reflexão sobre a experiência que estiveram latentes ao longo do semestre para além das categorias mobilizadas neste capítulo.

7 DA AÇÃO À REFLEXÃO: PARA NOVOS MERGULHOS

Se na práxis sintetizada por Freire é fácil compreender o caminho da reflexão à ação, pois corresponde à transição do teórico ao empírico que trazemos nas pesquisas científicas, verificar o retorno à reflexão a partir da ação pode não ser tão intuitivo no contexto de um trabalho acadêmico. Tal reflexão sobre a prática pode ocorrer na banca de defesa de tese, no debate com os pares, na interlocução com pessoas leigas ou até mesmo durante a própria prática sobre a qual refletimos – algo que propus no capítulo anterior.

Este brevíssimo capítulo propõe enumerar alguns pontos para os quais eu não planejava olhar com tanto afinco neste trabalho, mas que acabaram por me chamar a atenção durante e após a prática da pesquisa-ação participante. Trago-os aqui descolados das categorias analíticas propostas para esta tese, portanto, já que não necessariamente correspondem aos objetivos da tese.

A partir do de um posicionamento de respeito à identidade cultural manifestada pelo coletivo, minha intenção foi deixar que os educandos me dissessem quem são a partir das visões de mundo manifestadas no âmbito da aula. Selecionei alguns pontos de reflexão a partir de frases ditas em aula pelos educandos que participaram da disciplina-pesquisa e que foram citadas no Diário de Campo.

O objetivo não é aprofundar nem esgotar as discussões aqui iniciadas; pelo contrário, este capítulo serve para apontar a necessidade de seguir olhando esses aspectos com mais atenção em trabalhos futuros – considerando, sobretudo, o contexto de pandemia durante o qual esta tese é finalizada e os desafios relacionados ao ensino remoto ou a encontros em formato híbrido, estratégias a que se recorre diante da manutenção do distanciamento social como forma de evitar a contaminação pela covid-19.

7.1 “É pra escrever o que quiser?”: o planejamento serve para ser rompido

De início, com as confusões de datas e aulas perdidas ao longo do semestre, achei que o único planejamento rompido fosse o meu. No entanto, a fala de uma das educandas, que se manifestou perplexa com a possibilidade de realizar uma atividade autônoma de forma criativa, me alertou para a persistência da rigidez curricular em alguma medida. E me levou a pensar com mais afinco na inserção de mais propostas de trabalho lúdicas ao longo do semestre, de

inspiração a partir do próprio cotidiano, de forma a recuperar e reelaborar a experiência vivida e reelaborando através do processo.

Creio que tal iniciativa condiz com a proposta de Freire para “[...] uma educação corajosa, curiosa, despertadora da curiosidade, mantenedora da curiosidade, por isso mesmo uma educação que, tanto quanto possível, vai preservando a menina que você foi, sem deixar que a sua maturidade a mate” (2019a, p.42).

Frente a abordagens pedagógicas ainda restritas à centralidade do texto escrito, cabenos, na posição de educadores, não somente explorar outras linguagens e gêneros textuais, como também permitir a expressão através de recursos outros, da ilustração à oralidade.

7.2 “Isso é *clickbait*, ‘sora’”: “consciência midiática” da geração Z

Na aula expositivo-dialogada em que abordamos as características do jornalismo, realizamos um exercício conjunto de checagem de notícias baseado no teste disponível no site Humanista. Em determinado momento, uma das estudantes reagiu a uma manchete com a frase “isso é *clickbait*, sora⁶⁰”. Considerei uma observação pertinente porque foi além do objetivo do teste, que era classificar os conteúdos como verdadeiros ou falsos, e o conceito de *clickbait* de fato correspondia à má intenção do título apresentado no exemplo.

Entre os aspectos que atrapalham a estruturação do jornalismo no contexto digital, estão “as práticas de *clickbait* (entendidas como o uso de manchetes enganosas para induzir os leitores a clicarem em *links* falsos) destinadas a direcionar o tráfego, mas que têm sido associadas à erosão da confiança no jornalismo profissional” (IRETON; POSETTI, 2019, p.63). Em sentido literal, significa lançar um chamado sensacionalista ou alarmista como isca para que a pessoa clique em um *link*.

A compreensão sobre os mecanismos de navegação e suas eventuais armadilhas não são exclusivas da Geração Z, esta que é nativa da era digital (GUERIN, 2020). No entanto, representa um desafio adicional ao ensino durante a pandemia: se em condições normais os jovens já recorriam às mesas mídias para se informarem e entreterem, no contexto de suspensão de aulas presenciais, em que a dependência do acesso à Internet se alastra para os estudos, a tendência é que esses jovens estejam muito mais suscetíveis aos conteúdos enganosos ou mal-

⁶⁰ Corruptela de “professora”.

intencionados. Fato é que estimular o pensamento crítico tal como propõe hooks (2020) faz-se cada vez mais necessário para que sigam atentos às informações que induzem ao erro.

7.3 “Então aqui é Morro Santana?”: sentidos sobre o ambiente local

Por fim, destaco que a interpretação do território ao qual a escola se vincula modificou-se ao longo do semestre. De início, a escola era referenciada como a estrutura predial em que se localizavam as salas de aula. O convívio com o ambiente natural visto da janela tratava-se de uma possibilidade restrita aos intervalos ou a projetos pontuais, de forma alheia à proposta da Educação Ambiental crítica (CARVALHO, 2008).

Sentir-se parte do verde que está do lado de lá da cerca não é um processo imediato. Entender as especificidades de ter uma área de conservação na vizinhança exige cruzamento das visões de mundo. Da presença de animais silvestres à pureza do ar, estas não são situações comuns em uma capital de estado com um milhão e meio de habitantes.

Comum mesmo é considerar-se como integrante de um ambiente externo à cidade, sem compreender a importância daquele ecossistema e daqueles bens naturais para a viabilidade da vida no centro urbano. Quando uma das alunas se surpreende ao descobrir na consulta ao Atlas Ambiental de Porto Alegre que o Morro Santana que vê da janela do ônibus vindo de sua casa, na Zona Norte, é o mesmo declive arborizado que faz divisa com a escola, na Zona Leste, ela se percebe parte de um todo tão complexo quanto incerto.

Os limites geográficos que delimitam o CAP-UFRGS e suas adjacências como a área que deve ser de interesse primeiro da comunidade escolar não são evidentes, tampouco as identidades culturais que permeiam aquele espaço, visto que estudantes e funcionários se deslocam todos os dias das mais variadas zonas da cidade. Essa heterogeneidade, no entanto, é decisiva para a geração dos sentidos percebidos sobre o ambiente local. O CAP-UFRGS está afastado do centro da cidade, mas acolhe, à sua maneira, a síntese de Porto Alegre.

8 OS PÉS RETOMAM A TERRA FIRME

De que forma a Educomunicação Socioambiental contribui com o Jornalismo Ambiental? De que forma o Jornalismo Ambiental contribui com a Educomunicação Socioambiental? Estamos em terreno pantanoso, de identidades culturais fluidas: há uma jornalista que exerce atividades de educadora, buscando evidenciar mais o processo do que o produto, e educandos que exercem atividades similares às de jornalista enquanto coletividade que tem a experiência de formular um produto. Não há respostas simples.

Minha hipótese estava calcada na possibilidade reinvenção do Jornalismo em outros contextos. Esta aferição começaria com estudos que não se debruçam sobre a “prática tradicional”, cujo objeto deixa de ser um produto e torna-se o processo, mais amplo. A materialidade do produto seria, então, apenas um dos aspectos do processo.

Refuto parcialmente esta hipótese ao constatar que a experiência aqui relatada, embora baseada em elementos do jornalismo, não corresponde ao *ethos* que reúne seus praticantes enquanto uma comunidade interpretativa. No final do período de aula, os estudantes partilham o pertencimento à comunidade gerativa calcada no encontro com a outredade, encontro que gera síntese de uma visão de mundo específica de quem vem de todas as partes da cidade para conviver diariamente em uma escola separada por uma grade de uma Unidade de Conservação. Porém, sua organização enquanto uma equipe jornalística está no terreno do lúdico; é transitória e complementar à experiência de aprendizagem significativa através da experimentação de linguagens e recursos próprios do campo da Comunicação. Os estudantes não são jornalistas, mas podem se apropriar de linguagens e procedimentos que os tornem comunicadores comunitários.

No entanto, isto não significa que os elementos e princípios do Jornalismo sejam inconciliáveis com a prática educativa. Pelo contrário, busquei mostrar nesta tese que o Jornalismo bebe diretamente do campo educativo quando enxergo o Jornalismo Ambiental enquanto práxis emancipatória.

Segundo Paulo Freire, a práxis emancipatória depende da inserção crítica na realidade para um movimento de libertação dos sujeitos em comunhão. Ou seja, consiste em um pensamento de caráter popular, baseado na horizontalidade e na valorização de todos os saberes. Inspirada por Freire, posso dizer que há aqui uma tentativa de lançar as bases para a constituição de uma Pedagogia do Jornalismo Ambiental, esta sim possível de ser abraçada em contextos outros.

Ao falar sobre a dialética que envolve o potencial comunicativo da Educação a partir da perspectiva da Educomunicação e das relações dialógicas, de um lado e o potencial educativo do Jornalismo por meio do compromisso do Jornalismo Ambiental com a mudança de pensamento, de outro, é possível reivindicar a função educativa e mobilizadora do Jornalismo para orientar a vida em sociedade. A busca de diálogo com o campo da Educação em meio aos fenômenos de desinformação é necessidade urgente, visto que os distanciamentos provocados pela pandemia da covid-19 acentuaram a nossa incompreensão sobre dimensões da realidade que se impõem de forma veloz e contínua, e que exigem respostas instantâneas.

O fato de os processos realizados em sala de aula durante a experiência no CAP-UFRGS não serem jornalísticos no sentido estrito não invalida a experiência de aproximação com o Jornalismo Ambiental vivenciada pelos educandos que participaram da pesquisa. Avalio que, apesar dos percalços, a disciplina conseguiu reproduzir a proposta de trabalho voltada à práxis de forma satisfatória.

Os estudantes demonstraram compreender a armadilha da dicotomia natureza/cultura, compreendendo o ambiente como o todo, como a condição de vida humana, vida essa que é calcada na relação indissociável com os seres não-humanos. Também compreenderam a escola enquanto comunidade, inclusive expandindo seu entendimento sobre a indissociabilidade daquela área tão remota em relação ao resto da cidade. Esta compreensão torna-se ainda mais relevante na medida em que repercutem o conhecimento adquirido sobre ser o CAP-UFRGS vizinho de uma Unidade de Conservação.

Desta maneira, vejo fundamento em uma parcela da hipótese ao constatar que é possível verificar a integração do Jornalismo Ambiental à prática educativa através do processo comunicativo. Da Educação para a Comunicação na perspectiva da Educomunicação à expressão por diferentes linguagens e formatos de mídia disponíveis através da aplicação da Mediação Tecnológica na Educação, os educandos encontram suas próprias vozes enquanto sujeitos e reconhecem uma identidade cultural que partilham enquanto estudantes de uma mesma turma.

Com isto, avalio que é preciso aprofundar os estudos sobre a aproximação entre Jornalismo, Educação e Meio Ambiente sob a ótica da transdisciplinaridade. A dialogicidade que constrói a ação coletiva é imprescindível para a compreensão dos desafios de nosso tempo, e é viável somente quando os limites disciplinares podem ser desestabilizados.

A tese buscou empreender um diagnóstico da crise civilizatória que parte de vertentes de diferentes origens e motivações, mas que são centradas na especificidade do Sul global e

têm como objetivo uma práxis alinhada com o reconhecimento da complexidade intrínseca ao contexto social, político e ecológico partilhado na experiência latino-americana. Tal práxis também passa pela ruptura epistemológica com o paradigma moderno, ocidental, colonial para o alinhamento a outra cosmovisão. A valorização do singular encontro de culturas que ocorreu em nosso território – não sem conflito, não sem violência, ressaltamos – dá potência às alternativas sistêmicas.

Atento, no entanto, a um importante obstáculo relatado no diário de campo: a ausência de memória do movimento ambientalista gaúcho, pioneiro para a preservação do que ainda temos na própria cidade de Porto Alegre. Hoje discutimos os possíveis impactos da mineração de carvão a menos de 17 quilômetros do centro urbano de Porto Alegre, por conta do projeto da Mina Guaíba. Esta luta do movimento ambientalista em pauta na atualidade poderia remeter à história da luta de José Lutzenberger e de outros ativistas do estado, através da AGAPAN, no início dos anos 1970, frente à poluição causada pela indústria de celulose Borregaard, localizada na outra margem do rio Guaíba, que contaminava a água e o ar da cidade de Porto Alegre.

A opção metodológica pela pesquisa-ação participante evidencia a singularidade da experiência, que é irrepetível. Sistematizá-la a partir dos registros do processo no diário de campo e dos produtos em fotos ou áudios e organizar o relato através de categorias analíticas próprias das áreas de intervenção da Educomunicação permitiu um recorte no tempo e no espaço que evidencia as tensões latentes naquele grupo.

Destaco que a área de intervenção da Gestão da Comunicação nos espaços educativos poderia ter sido mais proeminente no trabalho se houvesse a possibilidade de aprofundar a relação entre meu trabalho e as atividades já desenvolvidas no Colégio de Aplicação nas áreas de Comunicação e Meio Ambiente. No diálogo informal com professores e estudantes, soube de projetos imaginados para o futuro ou descontinuados no passado. Gostaria de ter podido colaborar mais efetivamente para a implementação de uma cultura escolar que trouxesse o trabalho transdisciplinar para o centro do projeto político-pedagógico. Senti, simultaneamente, pertencimento e isolamento *no e do* território do CAp-UFRGS. Enquanto integrante da comunidade acadêmica da UFRGS, minha presença e minha proposta de trabalho foram muito bem recebidas pela escola. Por outro lado, vi-me limitada às decisões da instituição que afetaram diretamente meu planejamento do semestre, como no caso da sequência de três semanas de aulas canceladas, o que comunicava minha condição de visitante.

Tendo em vista o horizonte pós-capitalista mobilizado pela perspectiva do Bem Viver, avalio que a proposta de compreender a relação dos jovens com a escola através da abertura

para a subjetividade e para a incorporação do mundo sensorial às discussões em sala de aula traz algumas pistas para pensarmos em uma mudança civilizatória a partir da perspectiva da infância e da adolescência. Mesmo ao longo de uma experiência vivida antes da pandemia da covid-19, os estudantes já ressentiam a falta de investimento nas relações com o ambiente da escola como forma de potencializar as relações coletivas e o próprio processo de aprendizagem individual. Após um ano e meio de pandemia, é possível dizer que realmente não há normalidade na ausência de convívio social. Estar face a face com a tragédia nos força a pensar sobre os modos de existir em um mundo material impactado por esta nova presença microscópica. Mais do que nunca, se faz necessário investir em espaços confortáveis e seguros ao ar livre, com possibilidade de distanciamento, mas onde seja viável manter a proximidade indispensável à comunicação interpessoal. Sair da sala de aula úmida e escura e aproveitar a sombra de uma árvore não deveria ser um ato tão disruptivo.

Por fim, ensaio uma breve resposta para corresponder ao título deste trabalho. Foi possível compreender, até aqui, que a perspectiva alargada e complexa do Jornalismo Ambiental o distingue da prática jornalística diária convencionalizada pelos veículos de comunicação hegemônicos. Seu compromisso com a formação dos sujeitos o aproxima do fazer educacional. Mas quais são as contribuições do processo educacional para o Jornalismo Ambiental? O aprimoramento da consciência ambiental através de atividades de reflexão como a leitura crítica e da experimentação dos métodos e linguagens jornalísticas qualifica o debate público, uma vez que os sujeitos envolvidos na experiência passam a saber como funciona a produção midiática, e passam a esperar do jornalismo uma função educativa e mobilizadora, que considere suas visões de mundo. O Jornalismo Ambiental, mais especificamente, pode se fortalecer enquanto uma demanda dos cidadãos para a incorporação de uma atitude ecológica coletiva e para a realização de processos sociais baseados na dialogicidade .

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. Traduzido por Tadeu Breda.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407–425, maio/ago. 1984.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (edição revista e ampliada). São Paulo: Edições 70, 2011.

BELMONTE, Roberto Villar. **O Jornalismo ambiental**: três perspectivas em cinco décadas de especialização no Brasil megadiverso. 2020. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. 257 f.

BELTRÁN, Luis Ramiro. Adiós a Aristóteles: la comunicación “horizontal”. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, ano 4, n. 7, p. 12-36, 2011.

BONILLA, Victor *et al.* Causa popular, ciência popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p.131-157.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto. **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal da Cultura, 1992. p. 19-32.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 mar. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-republicacao-34211-pe.html>. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jul. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9985.htm. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 set. 2013. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_24882671_PORTARIA_N_959_DE_27_DE_SETEMBRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA**. 3ª ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98->

pronea.html?download=1093;programa-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental-3%C2%AA-edi%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação**. Organização: Francisco de Assis Morais da Costa. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2008. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/txbase_educom_20.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa de Educomunicação Socioambiental**. 3a. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Educação ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos**. 5a ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2018. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea.html?download=1580;programa-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental-5%C2%AA-edi%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BUENO, Wilson da Costa. Jornalismo Ambiental: explorando além do conceito. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 15, n. 15, p. 33–44, 2007. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/view/11897>>. Acesso em: 20 out. 2019.

CAMANA, Ângela. Conflitos ambientais: uma pauta central para o Jornalismo. In: GIRARDI, Ilza Maria Tourinho *et al.* (Orgs.). **Jornalismo Ambiental: teoria e prática**. Porto Alegre: Metamorfose, 2018. p.125-134. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/183295>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

CAPRA, Fritjof. Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século XXI. TRIGUEIRO, André. **Meio ambiente no século 21**. 4. ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2005. p.19-33.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 69–79, 2014.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.2, n.2, p.43-51, abr./jun.2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação ambiental**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2001. 349 f.

CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHALA, Ânia. UFRGS cria Refúgio de Vida Silvestre. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, p.5, dez. 2006. Disponível em:

https://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju_94_-_dezembro_2006. Acesso em: 04 out. 2020.

CITELLI, Adílson Odair. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011. p.59-76.

CITELLI, Adílson Odair; SOARES, Ismar de Oliveira; VASSALO DE LOPES, Maria Immacolata. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12–25, jul./dez. 2019.

COGO, Denise. Repensando a ciência participativa na pesquisa em comunicação. In: PAIVA, Raquel. **O retorno da comunidade: os novos caminhos do social**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p.149-166.

CORTESÃO, Luiza. O valor da prática em Paulo Freire. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 165-178, jan./abr. 2018.

DANTAS, Jonielton Oliveira; SOARES, Maria José Nascimento; SANTOS, Marília Barbosa dos. A Educomunicação na perspectiva da pedagogia ambiental: construindo um ecossistema comunicativo entre escola e comunidade. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 37, n. 1, p. 89-108, abr. 2020. ISSN 1517-1256. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9446>. Acesso em: 11 ago. 2020.

DEWEY, John. **Experience and education**. Nova Iorque: Touchstone; Kappa Delta Pi, 1997.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 87-102, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/334>. Acesso em: 11 ago. 2020.

DIEFENBACH, Carlos Olegário. Biótipos naturais: a diversidade da fauna. In: MENEGAT, Rualdo et al (Org.). **Atlas Ambiental de Porto Alegre**. 2 ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998. Cap. 6. Disponível em: https://www.ufrgs.br/atlas/atlas_digital.html. Acesso em: 30 dez. 2018.

DUARTE, Valéria Sousa. **A tríade meio ambiente, comunicação e educação: o projeto de Educomunicação socioambiental AmbientAção**. 2014. Dissertação (Mestrado). Curitiba. Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná. 175 f.

DUARTE, Valéria Sousa *et al.* A formação do educador ambiental em debate: uma perspectiva interdisciplinar sobre o perfil deste profissional. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 98–113, 2014.

ESCOBAR, Arturo; CHAPARRO, Manuel. Divergencias, alternativas y transiciones de los modelos y las comunicaciones para el buen vivir. **Chasqui**, Quito, n.144, p.215-234, ago./nov. 2020.

FLORIANI, Dimas. Diálogo de saberes. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Vol. 2. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007. p.105-116.

FRANCISCATO, Carlos Eduardo. Contornos do jornalismo contemporâneo. In: FRANCISCATO, Carlos Eduardo. **A fabricação do presente**: como o jornalismo reformulou a experiência do tempo nas sociedades ocidentais. São Cristóvão: UFS, 2005. p. 164-173.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.18, n.2, p. 511-530, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 20 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69 ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro / São Paulo, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIZZO, Taís Cristine Ernst; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Tão perto e tão longe: escolas próximas a unidades de conservação e os desafios para a ambientalização do currículo. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 3, n. 11, p. 311–324, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v3n11.42333>

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GALLAS, Débora; CAMANA, Ângela; GIRARDI, Ilza. Los desafíos de la cobertura ambiental en tiempos de crisis. **Chasqui**, Quito, n.144, p.219-224, ago./nov. 2020. Disponível em: <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/4378>. Acesso em: 28 nov. 2020.

GAVIRATI, Pablo. **Periodismo ambiental (Cuaderno II)**. Buenos Aires: Secretaría de Proyección Institucional - Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Buenos Aires; Autoridad de Cuenca Matanza Riachuelo (ACUMAR), 2016.

GELÓS, Hernán Sorhuet. Periodismo Ambiental: eje comunicacional del siglo XXI. In: GIRARDI, Ilza Maria Tourinho; SCHWAAB, Reges Toni (Orgs.). **Jornalismo ambiental**: desafios e reflexões. Porto Alegre: Dom Quixote, 2008. p.67-74.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Tchê, 1987.

GIRARDI, Ilza *et al.* Caminhos e descaminhos do jornalismo ambiental. Revista **C&S**, São Bernardo do Campo, v. 34, n. 1, p. 131-152, jul./dez. 2012.

GIRARDI, Ilza Maria Tourinho *et al.* A contribuição do princípio da precaução para a epistemologia do Jornalismo Ambiental. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 279-291, 2020. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/2053/2352>. Acesso em: -7 jan. 2021.

GIRARDI, Ilza; JACOBUS, Rodrigo. **Cartilha Para Fazer Rádio Comunitária com C Maiúsculo**. Porto Alegre: Revolução de Idéias, 2009.

GIRARDI, Ilza M. Tourinho; LOOSE, Eloisa Beling; ALMEIDA DA SILVA, Jamille. O jornalismo ambiental na concepção de quem o faz: estudo com jornalistas da América Latina, Caribe, Portugal, Espanha e países africanos de língua portuguesa. **Aturá Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, Palmas, TO, v. 2, n. 2, p. 48-66, 2018.

GIRARDI, Ilza; LOOSE, Eloisa Beling; STEIGLEDER, Débora Gallas. O esforço de alfabetização ecológica do campo jornalístico. In: MARTINS, Ana Taís (Org.). **Trajетórias de pesquisa em comunicação**: temas, heurísticas, objetos. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p.163-180.

GUERIN, Cíntia Soares. **Percepção dos professores sobre o uso da tecnologia no ensino e aprendizagem da Geração Z**. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**. São Paulo: Elefante, 2020. Traduzido por Bhuvli Libânio.

IJUIIM, Jorge. Kanehide. A Responsabilidade social do jornalista e o pensamento de Paulo Freire. **Em Questão**, Porto Alegre, n. 15, v. 2, p. 110–118, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/viewFile/10060/7368>. Acesso em: 07 jul. 2020.

IRETON, Cherilyn; POSETTI, Julie. **Jornalismo, Fake News & Desinformação**: Manual para Educação e Treinamento em Jornalismo. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2019. Traduzido por Sarah Rebouças Reedman.

JARA, Oscar. **A sistematização de experiências**: prática e teoria para outros mundos possíveis. Brasília: CONTAG, 2012. Tradução de Luciana Gafrée e Sílvia Pineviro.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madri: Ediciones De La Torre, 1998.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 175–189.

KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. **The elements of journalism**. 3. ed. rev. e amp. Nova Iorque: Three Rivers Press, 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDER, Edgardo. Com o tempo contado: Crise civilizatória, limites do planeta, ataques à democracia e povos em resistência. In: DILGER, Gerhard; LANG, Miriam; PEREIRA FILHO, Jorge (Orgs.). **Descolonizar o imaginário**: debates sobre pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016. Traduzido por Igor Ojeda.

LEFF, Enrique. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.3, p.17-34, set/dez 2009.

LIMA, Valeska Alessandra de. **Colégio de Aplicação da UFRGS**: práticas educativas adormecidas entre o Arquivo e a Memória Oral (1954-1981). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2016. 122 f.

LIPPMANN, Walter. Notícia, verdade e uma conclusão. In: BERGER, Christa; MAROCCO, Beatriz. **A era glacial do jornalismo**: teorias sociais da imprensa. Porto Alegre: Sulina, 2008. 2 v. p.179-184.

LIVI, Fernando Pohlmann. Elementos do clima: o contraste de tempos frios e quentes. In: MENEGAT, Rualdo et al (Org.). **Atlas Ambiental de Porto Alegre**. 2 ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998. Cap.7. Disponível em: https://www.ufrgs.br/atlas/atlas_digital.html. Acesso em: 30 dez. 2018.

LOOSE, Eloisa Beling. **Jornalismo e mudanças climáticas desde o Sul**: os vínculos do jornalismo não hegemônico com a colonialidade. 2021. 254 f. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. O campo da Comunicação: sua constituição, desafios e dilemas. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 30, p. 16–30, 2006.

LÜCKMANN, Ana Paula. O jornalismo ambiental educa? Reflexões a partir de um estudo de recepção. In: GIRARDI, Ilza Maria Tourinho; SCHWAAB, Reges Toni (Orgs.). **Jornalismo ambiental**: desafios e reflexões. Porto Alegre: Dom Quixote, 2008. p.120-136.

LUTZENBERGER, José. Um novo paradigma: considerações filosóficas. In: _____. **Garimpo ou gestão**: crítica ecológica ao pensamento econômico. Porto Alegre: Mais Que Nada Administração Cultural, 2009. p.173-193.

MAN. Direção de Steve Cutts. [S.L.]: 2012. (3 min.), Youtube, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MARQUES Fernanda Telles; TALARICO, Blueth Sabrina Lobo Uchôa. Da comunicação popular à educomunicação: reflexões no campo da “educação como cultura”. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 2, p.422-443, ago./nov. 2016.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Nómadas**, Bogotá, n. 5, p.1-13, set. 1996. Disponível em: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_5/05_1M_Heredandoelfuturo.pdf. Acesso em: 04 out. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 121-134.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004. Traduzido por Jesus Ranieri.

MEDITSCH, Eduardo; FARACO, Mariana Bittencourt. O pensamento de Paulo Freire sobre jornalismo e mídia. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 25–46, jan./jul. 2003.

MENEGAT, Rualdo; KIRCHHEIM, Roberto. Lagos, rios e arroios: as doces águas da superfície. In: MENEGAT, Rualdo et al (Org.). **Atlas Ambiental de Porto Alegre**. 2 ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998. Cap. 3. Disponível em: https://www.ufrgs.br/atlas/atlas_digital.html. Acesso em: 30 dez. 2018.

MOLINA, Rosane Kreuzburg. Experiência. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.172-173.

MORAES, Cláudia Herte de; GIRARDI, Ilza Maria Tourinho. Enlaces entre educomunicação e jornalismo ambiental: a mudança climática em questão. In: MACHADO, Sátira Pereira; SOARES, Ismar de Oliveira; ROSA, Rosane (Orgs.). **Educomunicação e diversidade: múltiplas abordagens**. São Paulo: ABPEducom, 2016. p. 15-32.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-Pátria**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

OLIVEIRA, Dennis de. **Jornalismo e Emancipação** – uma prática jornalística baseada em Paulo Freire. Curitiba: Appris, 2017.

OSELAME, Mariana Corsetti. **Pedagogia da notícia: uma rota de aprendizagem para o consumo consciente da informação jornalística no ambiente digital**. 2020. 203 f. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

PAIVA, Raquel. Estratégias da Comunicação e Comunidade Gerativa. In: PERUZZO, Cicilia. (Org.). **Vozes cidadãs**: aspectos teóricos e análises de experiências de comunicação popular e sindical na América latina. São Paulo: Angellara, 2004. p.57-74.

PAIVA, Raquel. Para reinterpretar a comunicação comunitária. In: PAIVA, Raquel (Org.). **O retorno da comunidade**: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p.133-148.

PAIVA, Raquel. Communities of affect: A Freirean utopia? **The International Communication Gazette**, v.82, n.5, p.490–503, 2020.

PELIZZOLI, Marcelo. Ética ambiental. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Vol. 2. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007. p.171-182.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Mídia regional e local: aspectos conceituais e tendências. **Comunicação & Sociedade**. São Bernardo do Campo: Póscom-Umesp, a.26, n.43, p. 67-84, jan./jun. 2005.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Observação participante e pesquisa-ação. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p.125-145.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Rádio Comunitária, Educomunicação e Desenvolvimento. In: PAIVA, Raquel (Org.). **O retorno da comunidade**: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p.69-94.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. In: **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, Colima (México), v.23, n.3, p.161-190, 2017.

PIANCASTELLI, Rubia Guimarães. Educomunicação: um caminho para o Jornalismo Ambiental. In: II Conferência Sul-Americana e VII Conferência Brasileira De Mídia Cidadã, 2011, Belém (PA). **Anais...** Belém (PA): Universidade Federal do Pará, 2011. Disponível em: https://www.unicentro.br/redemc/2011/conteudo/mc_artigos/Midia_Cidada_Piancastelli.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

PORTO, Maria Luiza; MELLO, Ricardo. Mapa da vegetação natural atual. In: MENEGAT, Rualdo *et al* (Org.). **Atlas Ambiental de Porto Alegre**. 2 ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998. Cap. 5. Disponível em: https://www.ufrgs.br/atlas/atlas_digital.html. Acesso em: 30 dez. 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

RANGEL, Mario Luiz. **A percepção sobre a paisagem urbana: bacia hidrográfica da Barragem Mãe d'Água - Região Metropolitana de Porto Alegre/RS**. 163 f. 2008. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

REDE DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO, INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS. **Manifesto pelo respeito às crianças e adolescentes na mídia e na pesquisa em comunicação.** 2021. Disponível em: <https://rederecria.com.br/nosso-manifesto/>. Acesso em: 10 set. 2021.

SEGATO, Rita. En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea. **Politika - Revista de Ciencias Sociales**, n.2, p. 129-148, dez. 2006.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente:** perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003. Traduzido por Dinah de Abreu Azevedo.

SILVA, Gislene. De que campo do jornalismo estamos falando? **Matrizes**, São Paulo, v.3, n.1, p.197-212, ago-dez. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1430/143012785011.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

SILVA, Jamille Almeida da. **A Amazônia na tela da TV Escola:** um olhar para as fontes na perspectiva do Jornalismo Ambiental. 2019. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pós-Graduação em Comunicação, Porto Alegre, 2019. 259 f.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n.19, p.12-24, set./dez.2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>>. Acesso em: 20 out. 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p.13-30.

SOARES, Ismar de Oliveira. Plano de leitura e de pesquisa. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção:** novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, v. 6, 2017. p. 14-18.

SODRÉ, Muniz. Comunicação: um campo em apuros teóricos. **MATRIZES**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 11–27, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/matrizes/article/view/38325/41179>. Acesso em: 24 out. 2020.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa** [online], v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200010>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SOUSA, Cirlene Cristina de. Educação e Comunicação: um encontro entre Paulo Freire e o paradigma praxiológico da comunicação. In: PRADO, Denise; TAVARES, Frederico; TAVARES, Michele (Orgs.). **Mídia, tempo e interações sociais: conceitos em circulação.** Belo Horizonte, MG: PPGCOM/UFMG, 2020. p. 139-148.

SOUZA-LIMA, José Edmilson. Conhecimento ambiental: indagações sobre o novo campo. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 29, p. 7-24, abr. 2014.

STEIGLEDER, Débora Gallas. **O jornalismo e a cidade em construção**: o discurso ambiental do jornal Zero Hora sobre as obras da Copa do Mundo de 2014 em Porto Alegre. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 138 f. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115905#>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

STEIGLEDER, Débora Gallas. Estado da arte das pesquisas sobre as interfaces entre Jornalismo e Educação no Brasil. Simpósio Internacional de Comunicação, 2., 2018, Frederico Westphalen. **Anais...** Frederico Westphalen: Universidade Federal de Santa Maria, Campus Frederico Westphalen: UFSM, DECOM, 2018. p.115-125. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sic/images/anai-ii-sic.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

STEIGLEDER, Débora Gallas. Aproximações epistemológicas entre educação ambiental e jornalismo ambiental no contexto de mudança climática. In: IV Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento, 2019, Sevilla. **La comunicación de la mitigación ante la emergencia climática**. Sevilla: Egregius Ediciones, 2019. p. 169-186.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana** [online], v.20, n.1, p.163-183, 2014.

SUZINA, Ana Cristina; TUFTE, Thomas. Freire's vision of development and social change: Past experiences, present challenges and perspectives for the future. **The International Communication Gazette**, v.82, n.5, p.411-424, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico; TORRES, Juliana Rezende. **Educação Ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, p. 13-80, 2014.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**: porque as notícias são como são. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**: a tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz à nascente**: o recado do rio. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2001.

VEIGA DA SILVA, Marcia; MORAES, Fabiana. Objetividade jornalística tem raça e tem gênero: a subjetividade como estratégia descolonizadora. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 28., 2019, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2019. p.1-21.

VIZER, Eduardo. Metodología de intervención en la práctica comunitaria: investigación-acción, capital y cultivo social. In: PERUZZO, Cicilia. (Org.). **Vozes cidadãs**: aspectos teóricos

e análises de experiências de comunicação popular e sindical na América Latina. São Paulo: Angellara, 2004. p.85-109.

WAISBORD, Silvio. **Family tree of theories, methodologies, and strategies in development communication**. Prepared for the Rockefeller Foundation, 2001. Disponível em: <http://archive.cfsc.org/pdf/familytree.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

WALDMAN, Maurício. Natureza e Sociedade como Espaço de Cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 545-561.

APÊNDICE A – Ementa da disciplina eletiva *Jornalismo Ambiental*, ofertada no Colégio de Aplicação da UFRGS no segundo semestre de 2019



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO

ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA

Colégio de Aplicação

JORNALISMO AMBIENTAL

1 IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 CURSO:** Ensino Médio Regular
- 1.2 PROFESSOR-TITULAR:** Adauto Locatelli Taufer
- 1.3 PROFESSORA CONVIDADA:** Débora Gallas Steigleder
- 1.4 CARGA HORÁRIA:** 2 períodos/semana – 40 horas/semestre
- 1.5 DURAÇÃO:** Semestral

2 EMENTA

Diante do fenômeno de desinformação em nossa sociedade, precisamos aprender como funcionam as mídias e como usá-las a nosso favor. Esta disciplina propõe um aprendizado na prática, a partir da produção de conteúdo jornalístico sobre a temática ambiental. A questão ambiental exige cada vez mais o engajamento dos jovens em virtude da crise climática global.

A disciplina promoverá a leitura crítica dos meios de comunicação a partir da noção de Alfabetização Midiática e Informacional (*Media and Information Literacy*), proposta pela UNESCO, paralelamente à produção de conteúdo com linguagem jornalística sobre meio ambiente. A partir dos princípios da Educomunicação Socioambiental, o exercício de produção para mídias contribui para a formação cidadã do estudante na medida em que lhe confere autonomia para expressar sua visão de mundo. Esta experiência também garantirá ao público acesso a informações qualificadas sobre a dimensão local, que é geralmente negligenciada nas

coberturas jornalísticas realizadas pelos grandes meios de comunicação. Por meio de tal vivência, pretende-se possibilitar o pleno desenvolvimento da função educativa do Jornalismo Ambiental. Esta área do Jornalismo propõe harmonizar as relações da sociedade com a natureza.

O relato da experiência na disciplina servirá de subsídio para a redação da Tese de Doutorado da professora convidada, que é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCOM/UFRGS) e orientada pela Professora Doutora Ilza Maria Tourinho Girardi.

3 OBJETIVOS

3.1 GERAL

Orientar a produção jornalística centrada nos problemas ambientais que envolvem a comunidade escolar.

3.2 ESPECÍFICOS (pelo menos 3 objetivos)

- Compreender e refletir criticamente sobre as linguagens e discursos das mídias: em diálogo conjunto, formular a percepção específica da turma sobre conflitos, desafios e possibilidades na relação com o meio ambiente, além de compreender a percepção da comunidade sobre os problemas ambientais locais;
- Em atividade expositiva-dialogada, abordar princípios, técnicas e linguagens jornalísticas que possibilitem a identificação de conteúdo confiável disponível nas diversas mídias e a produção de notícias e reportagens sobre a temática ambiental pela própria turma;
- Produzir conteúdo jornalístico, de caráter informativo, sobre as questões ambientais percebidas pela turma, experimentando as possibilidades de convergência entre mídias como texto impresso, fotografia e *podcast*.

4 PROGRAMA

PARTE I: A COMUNICAÇÃO SOBRE MEIO AMBIENTE E A PERCEPÇÃO SOBRE A COMPLEXIDADE DO PLANETA

AULA 1 – 14/08 ▪ Introdução

Dinâmica de apresentação com o gravador.

Reflexão: O que é ambiente? Quais são as coisas boas e ruins do ambiente onde você vive?

Atividade conjunta: Em debate, tentar estabelecer uma pauta comum para permear o trabalho do semestre a partir das percepções do grupo sobre o ambiente.

AULA 2 – 21/08 ▪ Observação: perceber-se como ambiente

Reflexão: reconhecimento do ambiente da escola; o que desperta nossos sentidos? O que já estamos habituados a ver e a sentir? O que percebemos pela primeira vez?

Dinâmica: Anotar tais percepções e debatê-las com a turma, pensando como pode ser possível saber mais detalhes sobre os fenômenos que mais chamaram a atenção.

AULA 3 – 28/08 ▪ Primeiras aproximações com a comunicação: vinheta radiofônica

Dinâmica sobre a linguagem e gêneros do rádio: exercícios de dicção e entonação.

Atividade expositiva: o que é uma vinheta? Como ela ajuda a mobilizar as pessoas?

Atividade conjunta: produção de vinheta (roteiro será decidido em conjunto).

AULA 4 – 04/09 ▪ O nosso ambiente | Delimitação de assuntos de interesse da turma

Dinâmica: montar nuvem de palavras a partir do debate do primeiro encontro sobre o lugar onde vivemos e discutir como a turma compreende as questões ambientais.

Atividade expositiva: problematizar as noções mencionadas pelos estudantes a partir de conceitos-chave para a área ambiental na atualidade, como as mudanças climáticas, a fragilização dos ecossistemas e da biodiversidade e a geração e a gestão de resíduos, destacando de que forma todas essas questões estão interligadas e podem ser observadas no nosso cotidiano.

Atividade conjunta: diagnóstico da situação local através de entrevistas (roteiro será decidido em conjunto).

AULA 5 – 11/09 ▪ O nosso ambiente | Nosso impacto no Planeta

Dinâmica: Discutir os resultados do diagnóstico, destacando os pontos de convergência e de divergência na percepção dos entrevistados e em relação à percepção da própria turma sobre as questões ambientais locais, expressa na nuvem de palavras.

Atividade expositiva: Como a relação dos jovens com o ambiente é abordada nos meios de comunicação? Quais as expectativas em relação às novas gerações frente aos desafios ambientais e climáticos que o planeta já enfrenta?

Atividade conjunta: estudo sobre produtos selecionados pela turma (roteiro será decidido em conjunto).

AULA 6 – 18/09 ▪ O nosso ambiente | Leitura crítica

Atividade expositiva: O que é mídia? O que é comunicação? O que é a democratização da comunicação? Qual a diferença entre a produção de uma vinheta, de caráter persuasivo, e os gêneros informativos? Qual a diferença entre uma grande rede de comunicação e uma mídia de caráter local e comunitário?

Dinâmica: Discutir como as questões sobre o impacto local e global do consumo são abordadas por diferentes mídias, gêneros e peças de comunicação.

AULA 7 – 25/09 ▪ Gêneros jornalísticos | Leitura crítica

Atividade expositiva: O que é notícia? O que é reportagem? Por que fazer uma entrevista? O que são o *lead* e a hierarquização das informações? Como organizar as informações em um texto do gênero informativo? Qual a importância desses conteúdos para a sociedade em tempos de desinformação?

Dinâmica: verificar informações de acordo com os recursos do dia-a-dia, como o acesso à internet no celular.

AULA 8 – 02/10 ▪ Gêneros jornalísticos | Leitura crítica

[Atividade conjunta a definir]

PARTE II: O JORNALISMO AMBIENTAL: EM BUSCA DE SOLUÇÕES PARA AS QUESTÕES DO SÉCULO XXI

AULA 9 – 09/10 ▪ Jornalismo Ambiental | Introdução

Atividade expositiva: por que é importante abordar os problemas ambientais nos meios de comunicação?

Dinâmica: Leitura crítica de notícias e reportagens de diferentes veículos e mídias sobre um tema ambiental selecionado pela turma.

Atividade individual: leitura de textos sobre o conteúdo da aula seguinte.

AULA 10 – 16/10 ▪ Jornalismo Ambiental | Leitura Crítica

Atividade expositiva: O que é Jornalismo Ambiental? Como ele contribui para o Jornalismo como um todo?

Dinâmica: Realizar novamente o exercício de leitura crítica. Porém, desta vez, prestar atenção aos critérios de noticiabilidade que basearam a produção do conteúdo analisado e discutir de que forma se relacionam ou se distanciam dos princípios do Jornalismo Ambiental expostos anteriormente.

AULA 11 – 23/10 ▪ Gêneros jornalísticos | Produção e Execução

Atividade expositiva: O que são fontes? Onde buscar informação? Como confiar nela?

Atividade conjunta: Produzir notícia sobre as questões ambientais colocadas em pauta nos encontros anteriores. Esta atividade pode ser feita em duplas ou em trios.

AULA 12 – 30/10 ▪ Gêneros jornalísticos | Diferenças e semelhanças entre as mídias

Atividade expositiva: Apontar diferenças e semelhanças entre o conteúdo produzido para formatos como fotografia, texto impresso, digital, audiovisual etc. O que muda na linguagem? Os princípios do Jornalismo permanecem os mesmos?

Atividade conjunta: Divisão dos grupos para a produção do material final da disciplina. Os grupos devem definir com qual mídia e formato irão trabalhar e qual será a pauta. A sugestão inicial é que seja uma reportagem.

AULA 13 – 06/11 ▪ Reunião de Pauta

Dinâmica: Em conjunto, avaliar as ideias de abordagens trazidas por cada grupo.

AULA 14 – 13/11 ▪ Gêneros jornalísticos | Edição de texto

Atividade expositiva: Princípios básicos para redação de texto jornalístico.

Dinâmica: Edição dos materiais trazidos pela turma.

AULA 15 – 20/11 ▪ Gêneros jornalísticos | Edição de áudio e de vídeo

Atividade expositiva: Princípios básicos para edição; noções sobre intervalos, utilização de trilhas, tempo de duração ideal para cada programação, mesclagem das camadas de gravação, qualidade dos arquivos...

Dinâmica: Seleção e montagem do material de áudio e/ou vídeo.

AULA 16 – 27/11 ▪ Orientação para produção

Dinâmica: Grupos expõem o andamento de seus trabalhos.

AULA 17 – 04/12 ▪ Encerramento: divulgação das produções da turma

Atividade conjunta: Seleção e organização dos conteúdos produzidos para divulgação.

AULA 18

Dinâmica: Leitura crítica dos conteúdos produzidos pela turma.

5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A execução do programa da disciplina baseia-se na Educomunicação, campo de conhecimento que reúne a Comunicação e a Educação. Sua proposta é desenvolver uma visão crítica e a capacidade de produzir sua própria mídia de forma democrática e participativa (SOARES, 2011). Seu objetivo principal é garantir o processo de aprendizagem através da experiência interdisciplinar e direcionada à intervenção social.

A Educomunicação está vinculada à pedagogia de Paulo Freire (1992), baseada no diálogo, e segundo a qual a comunicação é vista como um componente do processo educativo (SOARES, 2000). A vertente da Educomunicação Socioambiental, por sua vez, congrega o entendimento sobre a valorização dos saberes locais e comunitários na produção de conteúdos sobre os problemas ambientais identificados pelos jovens repórteres. Apostando-se na aproximação dos estudantes com a realidade a que pertencem, o grupo investiga soluções que tenham por princípio a criatividade coletiva.

A Educomunicação Socioambiental pode ser vista como uma prática de democracia, sustentabilidade e liberdade e, nesse sentido, mantém estreita relação com as demais políticas de proteção da vida e promoção dos direitos humanos. Portanto, é um meio de efetivação do direito à comunicação. Assim como fazer educação, fazer comunicação, nesse caso, é mais que um ato profissional. É, sim, um direito e uma ação emancipatória de todo cidadão. (BRASIL, 2008, p.23).

Se o conteúdo da disciplina é baseado na Educomunicação Socioambiental, as orientações práticas são complementadas pelas sugestões de atividades presentes na cartilha *Para Fazer Rádio Comunitária com “C” Maiúsculo* (GIRARDI; JACOBUS, 2009). Embora a disciplina não se concentre somente na produção de conteúdo para as mídias sonoras, a proposta didática da publicação apresenta elementos importantes também para outras mídias: o registro de informações em áudio é um importante subsídio para outras mídias, para as quais estes dados podem ser adaptados; os exercícios de dicção e entonação servem também para a produção audiovisual; a explanação sobre gêneros de programação radiofônica se aplica também ao jornalismo impresso; e assim por diante.

A disciplina, frente a esse contexto, almeja contribuir para o exercício da cidadania dos jovens: a produção de conteúdo a respeito da realidade onde estão inseridos permite que se reconheçam enquanto sujeitos críticos e atuantes e, através da divulgação das ações, é possível estabelecerem vínculos com a comunidade escolar, além de parcerias e diálogos com o ambiente no entorno da escola. A aliança entre Jornalismo Ambiental e Educomunicação, além de contribuir para a formação cidadã dos estudantes, pode suprir os silêncios nos meios de comunicação hegemônicos sobre o ambiente de que fazem parte.

6 AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A avaliação dos estudantes será realizada através a) da frequência assídua e da participação nas dinâmicas em aula e b) da realização das atividades conjuntas, cujos resultados devem ser apresentados no encontro subsequente.

7 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A disciplina baseia-se na proposta de três eixos presente no Modelo Curricular da UNESCO (2010) para ensino de jornalismo, referentes à prática profissional, ao estudo de jornalismo e de humanidades e ciências.

Um modelo curricular para o ensino do jornalismo deve incluir unidades denominadas por nós de “fundamentos do jornalismo”, concebidas com o objetivo de fornecer pré-requisitos intelectuais e profissionais aos estudantes. Alguns desses fundamentos são:

- Capacidade de pensar criticamente, integrando habilidades de compreensão, análise, síntese e avaliação de conteúdos pouco familiares, e uma compreensão básica do conceito de evidência e dos métodos de pesquisa e apuração jornalística.
- Capacidade de redigir com clareza e coerência, utilizando os métodos narrativo, descritivo e analítico.
- Conhecimento de instituições nacionais e internacionais dos campos político, econômico, cultural, religioso e social.
- Conhecimento de questões da atualidade e noções gerais de história e geografia (UNESCO, 2010, p.9)

Por se tratar de apenas uma disciplina, e não de um curso completo de Jornalismo, a proposta é condensar esta sugestão de conteúdo programático em um semestre com base no conceito de Jornalismo Ambiental, que é fundamentalmente interdisciplinar, de acordo com Girardi *et al.* (2012). Trata-se de uma perspectiva baseada no pensamento complexo, que valoriza a relação entre as partes e o todo e, portanto, produz-se com base na constante troca de saberes entre comunidades humanas e ecossistemas. Girardi *et al.* (2012) destacam, neste sentido, o potencial educativo do Jornalismo Ambiental. Segundo os autores, o ponto de encontro entre Jornalismo e Educação ocorre através da consideração aos diversos olhares, ideias e opiniões sobre a realidade. Neste sentido, o Jornalismo Ambiental torna-se “[...] transformador, mobilizador e promotor de debate por meio de informações qualificadas e em prol de uma sustentabilidade plena” (GIRARDI *et al.*, 2012, p.148).

Para maximizar tal potencial educativo, necessário na adaptação do conteúdo universitário para o Ensino Médio, a disciplina vincula o Jornalismo Ambiental às práticas da Educomunicação Socioambiental, detalhadas na descrição do Procedimento Metodológico. As características e os problemas ambientais em âmbito local estão no foco de estudo proposto. Por esta razão, aplicaremos a interdisciplinaridade a partir do

incentivo à organização de saberes sobre o local em que o Colégio está localizado – nas proximidades da sub-bacia do Arroio Dilúvio e do Morro Santana.

De acordo com o Atlas Ambiental de Porto Alegre (MENEGAT; KIRCHHEIM, 1999), a sub-bacia do Arroio Dilúvio é a mais importante do município não somente pelas dimensões - seus 17600 metros de extensão cortam Porto Alegre até a foz no Lago Guaíba -, mas também por concentrar algumas das áreas mais populosas da cidade. Seus afluentes e canais constituem um sistema de drenagem intensamente modificado pelas intervenções urbanas ao longo dos últimos dois séculos.

O Morro Santana é o ponto culminante de Porto Alegre, e a região reúne diversos tipos de vegetação natural, que mesclam árvores de grande porte e campos secos no topo, com influência da Mata Atlântica e do Pampa em sua formação e fisionomia (PORTO; MELLO, 1999). É também na região de morros que se pode observar grande parte dos exemplares da flora nativa presentes no município.

A observação e compreensão sobre os ecossistemas e paisagens da cidade auxiliam no entendimento sobre os fenômenos recorrentes. Intensificação do regime de chuvas e de estiagem, temperaturas extremas e modificações são questões hoje bastante evidente nos noticiários por conta do regime de alterações climáticas que acomete todo o planeta. Porém, ainda recebem abordagem pouco aprofundada

A cidade de Porto Alegre, por estar situada na latitude de 30º Sul e a 100 km do Oceano Atlântico, possui um clima subtropical úmido, tendo como característica marcante a grande variabilidade dos elementos do tempo meteorológico ao longo do ano. Ela se localiza numa zona de transição climática em que massas de ar tropical marítimo (mais freqüentes durante o verão) alternam-se com massas de ar polar marítimo (mais freqüentes durante o inverno).

Embora o clima da região seja subtropical, a substituição de uma massa de ar tropical por uma de ar polar caracteriza o tempo meteorológico gerador de quedas bruscas de temperatura. A linha fronteira entre essas massas é denominada de **frente fria**. É após a passagem de uma frente fria que se instala na região a massa de ar frio, cuja permanência pode prolongar-se por vários dias. As frentes frias promovem os fenômenos meteorológicos que mais perturbam a vida da população de Porto Alegre. (LIVI, 1999, p.73, grifo do autor).

Portanto, o Jornalismo, como atividade voltada à conscientização da população, pode e deve problematizar a interferência humana nos fenômenos da natureza e o descompromisso com soluções sustentáveis para os problemas consequentes de nosso modo de vida.

8 BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Educomunicação socioambiental**: comunicação popular e educação. Organização: Francisco de Assis Morais da Costa. Brasília: MMA, 2008. Disponível em:

<http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/txbase_educom_20.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIRARDI, Ilza *et al.* Caminhos e descaminhos do Jornalismo Ambiental. **C&S**, São Bernardo do Campo, v.34, n. 1, p. 13-152, jul./dez. 2012.

GIRARDI, Ilza; JACOBUS, Rodrigo. **Cartilha Para Fazer Rádio Comunitária com C Maiúsculo**. Porto Alegre: Revolução de Idéias, 2009.

LIVI, Fernando Pohlmann. Elementos do clima: o contraste de tempos frios e quentes. In: MENEGAT, Rualdo *et al* (Org.). **Atlas Ambiental de Porto Alegre**. 2 ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998. Cap.7. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/atlas/atlas_digital.html>. Acesso em: 30 dez. 2018.

MENEGAT, Rualdo; KIRCHHEIM, Roberto. Lagos, rios e arroios: as doces águas da superfície. In: MENEGAT, Rualdo *et al* (Org.). **Atlas Ambiental de Porto Alegre**. 2 ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998. Cap. 3. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/atlas/atlas_digital.html>. Acesso em: 30 dez. 2018.

PORTO, Maria Luiza; MELLO, Ricardo. Mapa da vegetação natural atual. In: MENEGAT, Rualdo *et al* (Org.). **Atlas Ambiental de Porto Alegre**. 2 ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998. Cap. 5. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/atlas/atlas_digital.html>. Acesso em: 30 dez. 2018.

SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.19, p.12-24, set./dez. 2000.

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

UNESCO. **Modelo curricular da UNESCO para o ensino do jornalismo - UNESCO Digital Library**. 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151209_por>. Acesso em: 30 dez. 2018.

APÊNDICE B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido entregue aos estudantes matriculados na disciplina e seus responsáveis legais



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar de pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCOM/UFRGS) intitulada “O Jornalismo Ambiental na escola: a voz de estudantes do município de Porto Alegre sobre problemas ambientais na comunidade”.

O objetivo do trabalho é orientar os estudantes de Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS para a produção de conteúdo jornalístico sobre os problemas ambientais que envolvem a comunidade escolar, contribuindo para a conscientização ambiental dos participantes envolvidos no projeto e do público que acessará o material por eles produzido.

A coleta de dados ocorrerá durante a experiência na disciplina eletiva Jornalismo Ambiental, que será ministrada pela pesquisadora no segundo semestre de 2019, com carga horária de duas horas por semana. A disciplina seguirá a metodologia combinada de aula expositiva sobre os princípios e linguagens do Jornalismo com atividades em grupo para a experimentação dos conteúdos estudados. O interesse da pesquisadora é observar a dinâmica dos grupos e avaliar o resultado final das produções dos participantes de acordo com os tópicos teóricos e práticos selecionados para trabalho durante o semestre.

- Anonimato: as informações que serão posteriormente publicadas na tese da pesquisadora manterão o sigilo sobre a identidade dos estudantes que participaram da disciplina. Ou seja, o relato de experiência jamais citará nominalmente os participantes da pesquisa, pois o objetivo da tese é estudar o produto final da disciplina enquanto resultado de trabalho coletivo. Já a publicação de conteúdos produzidos que tragam a possibilidade de identificação de autoria (por exemplo: textos assinados, matérias creditadas, relação de expediente em mídia impressa, veiculação de imagem e voz em mídia sonora ou audiovisual) para além do âmbito da disciplina (por exemplo: exibição em modo público em plataformas da *Internet*, como redes sociais, *blogs* e canais do *Youtube*) ocorrerá somente com a anuência

prévia dos responsáveis legais. Portanto, neste caso, você será novamente consultado sobre conceder permissão para a publicização de trabalhos desenvolvidos durante a disciplina.

- Assistência: pelo fato de os participantes estarem na segurança do ambiente escolar, os riscos previstos pela pesquisa estão limitados ao desconforto que porventura possam sentir diante do acúmulo das atividades da disciplina eletiva com outras responsabilidades assumidas no semestre. Porém, caso haja alguma objeção ou estranhamento frente a quaisquer demandas da disciplina, a Direção do Colégio e o professor responsável pela disciplina serão acionados imediatamente a fim de acolher o questionamento do participante. A pesquisadora também estará permanentemente à disposição da instituição e dos responsáveis legais diante de quaisquer dúvidas sobre as atividades propostas para a disciplina.

- Liberdade: a pesquisadora garante a liberdade de recusa daqueles que desejam abandonar o projeto e, portanto, desvincular-se à disciplina ofertada sem que isto acarrete qualquer tipo de prejuízo ao seu desempenho escolar.

- Benefícios: em um mundo cada vez mais ambientalmente devastado, a pesquisa deseja formar os jovens para o exercício da cidadania planetária, concedendo-lhe as bases para serem agentes de transformação por meio da conscientização para as práticas de conservação dos ecossistemas. Nosso intuito é avaliar a eficácia da aplicação da metodologia proposta, baseada nos princípios da vertente do Jornalismo intitulada Jornalismo Ambiental, e a possibilidade de reaplicá-la em outros contextos – ampliando, assim, a população total que será beneficiada com o acesso a práticas de comunicação que priorizem as necessidades e características específicas de cada local trabalhado. Trata-se, portanto, de um benefício não somente aos participantes desta pesquisa, mas também de projetos futuros que desejem reproduzir a experiência.

- Conforme Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, os registros da pesquisa serão guardados por cinco anos pela coordenadora da pesquisa e posteriormente destruídos.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, pai/mãe ou representante legal do(a) estudante acima descrito, recebi e compreendi as informações sobre o objetivo desta pesquisa e autorizo a participação do(a) adolescente na pesquisa.

Declaro também que fui informado:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta sobre assuntos relacionados à pesquisa;

- De que a participação é voluntária e que terei a liberdade de, a qualquer momento, retirar o meu consentimento, sem que isto traga prejuízo para mim e à/ao participante;
- Da garantia de que o(a) participante não será identificado quando da divulgação dos resultados, e que as informações coletadas serão utilizadas somente para fins científicos;
- Que, se considerar necessário, poderei entrar em contato com a pesquisadora, Débora Gallas Steigleder, e sua orientadora, Ilza Maria Tourinho Girardi, através dos contatos informados ao final deste documento e do seguinte endereço: Rua Ramiro Barcelos, número 2705, sala 210 – Campus Saúde UFRGS – Bairro Santana – CEP: 90035-007 – Porto Alegre/RS.
- Que, em caso de questões éticas sobre a pesquisa, poderei entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS através do seguinte endereço e dos seguintes contatos: Avenida Paulo Gama, número 110, sala 321 – Prédio Anexo 1 da Reitoria – Campus Centro UFRGS – Bairro Farroupilha – CEP: 90400-060 – Porto Alegre/RS. Telefone: (51) 3308-3738. E-mail: etica@propesq.ufrgs.br.

Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento, ficando outra via com a pesquisadora.

Assinatura do pai/mãe ou representante legal

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, aceito participar da disciplina eletiva Jornalismo Ambiental, a partir da qual a pesquisadora obterá dados que servirão de base para sua tese de Doutorado.

Assinatura do(a) estudante

Débora Gallas Steigleder
Pesquisadora
Telefone: (51) 99113-5620
E-mail: deboragallas@gmail.com

Ilza Maria Tourinho Girardi
Orientadora
Telefone: (51) 3308-5432
E-mail: ilza.girardi@ufrgs.br

Porto Alegre, 07 de agosto de 2019.

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP/UFRGS que define a aprovação do projeto de pesquisa submetido via Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O potencial educativo do Jornalismo Ambiental: a voz de estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre problemas ambientais na comunidade

Pesquisador: Ilza Maria Tourinho Girardi

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 08510919.3.0000.5347

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.282.339

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "O potencial educativo do Jornalismo Ambiental: a voz de estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre problemas ambientais na comunidade", de autoria de Débora Gallas Steigleder, é um projeto de tese do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, sob a orientação da Profa. Dra. Ilza Maria Tourinho Girardi. Tem como tema "A experiência do Jornalismo Ambiental em comunidade escolar através da Educomunicação Socioambiental" e parte do seguinte pergunta de pesquisa: "Como o Jornalismo Ambiental, em relação com a Educomunicação Socioambiental, pode contribuir para a conscientização e para a formação cidadã da comunidade escolar e dos jovens produtores de conteúdo sobre os problemas ambientais locais?". Caracteriza-se por ser uma pesquisa-ação, que por sua vez prevê a colaboração ativa e criativa dos participantes em todas as fases do trabalho de campo, a ser realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como principais resultados a pesquisa buscará fortalecer a relação entre os campos do Jornalismo Ambiental e da Educomunicação Socioambiental, contribuir para o rol de práticas bem-sucedidas no campo da Educomunicação e, enquanto pesquisa-ação, contribuir com o desenvolvimento da cidadania ambiental dos participantes envolvidos, além de incentivar a atuação destes indivíduos enquanto multiplicadores de informações de interesse público.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propeq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.282.339

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Orientar a produção jornalística centrada nos problemas ambientais que envolvem a comunidade escolar, buscando fomentar a) o debate público e b) a consciência crítica dos jovens participantes do projeto na medida em que experienciam as possibilidades de expressão de ideias no exercício do Jornalismo Ambiental.

Objetivos Específicos

- a) Mapear iniciativas convergentes que já existem no Colégio a fim de elaborar proposta para as aulas do semestre identificada com a interdisciplinaridade proposta pelo Jornalismo Ambiental.
- b) Apresentar, em atividade expositiva-dialogada, princípios, técnicas e linguagens jornalísticas que possibilitem a produção de notícias e reportagens sobre a temática ambiental.
- c) Promover, através da pesquisa-ação, a participação dos estudantes na produção de conteúdos centrados na busca pela exposição de problemas ambientais percebidos na comunidade e na consequente busca por medidas acessíveis para a resolução dessas questões.
- d) Identificar os diferentes entendimentos dos jovens acerca da relação da comunidade com o ambiente urbano.
- e) Relatar a experiência de trabalho com os jovens no que tange às potencialidades e limitações da relação entre os campos do Jornalismo e da Educação na esfera ambiental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

“A pesquisa se dará somente com a anuência dos participantes, mas identificamos o risco de se sentirem desconfortáveis com a condução dos encontros e verem seu grau de cansaço para as atividades aumentado ao longo do processo, visto que o trabalho de campo terá duração prevista de um semestre. A probabilidade de danos e riscos potenciais aos participantes é difícil de ser mensurada em uma pesquisa qualitativa, mas por envolver indivíduos menores de idade estamos cientes de que é necessário haver constante supervisão da instituição, além de diálogo permanente com os jovens participantes e seus responsáveis a fim de responder questionamentos sobre as finalidades dos dados de pesquisa. Neste sentido, contaremos permanentemente com a contribuição do professor responsável pela disciplina eletiva. Conforme Raymundo (2016), levar-se-á em consideração, em todas as etapas da pesquisa, as diferenças individuais de cada participante envolvido com o projeto estudado, com respeito ao vínculo confiado à pesquisadora”.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Benefícios:

“A pesquisa-ação, conforme Thiollent (1998), não tem o intuito de somente transmitir conteúdos. A proposta é constituir um processo de formação calcado no diálogo e na negociação das abordagens para o conteúdo a ser produzido durante o semestre de acordo com a percepção dos jovens sobre a crise ambiental em nível local. Neste sentido, consiste em um potente recurso para o fomento da consciência crítica do grupo – e dos participantes em âmbito individual – sobre as maneiras de ser e estar no mundo.

Trata-se de uma oportunidade de formação de comunicadores populares, os quais podem se constituir posteriormente enquanto multiplicadores de informações ambientais. O enfoque educacional é verificável no impacto do processo de produção e veiculação de saberes relevantes para e a partir de pequenos grupos e comunidades específicas por vez. Assim, em um primeiro momento, sua prioridade junto aos estudantes envolvidos com a pesquisa será o desenvolvimento de habilidades e técnicas oriundas do campo jornalístico, ainda que tenha em vista uma brecha para uma transformação de valores em um segundo momento, com o surgimento e a interligação de mais iniciativas. Por fim, o projeto consiste em uma contribuição para a qualificação do trabalho de educação ambiental já desenvolvido pelo CAP-UFRGS em iniciativas de disciplinas e grupos temáticos. Em adendo, conforme destaca Gelós (2008), uma melhor comunicação ambiental é condição fundamental para haver avanços significativos em matéria de empoderamento e governança”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto pretende promover experiências de trocas a partir da discussão sobre questões ambientais prementes e verificáveis no dia-a-dia da comunidade escolar, de forma que os estudantes se engajem no processo de produção jornalística como atores e como público beneficiado pela apuração e divulgação de informações. Por seguir o método da pesquisa-ação, contará com a inserção do pesquisador enquanto membro do grupo pesquisado, assim como com a participação do grupo como um todo no processo de realização da pesquisa. A colaboração do grupo ocorrerá desde a formulação dos problemas e objetivos até a discussão dos resultados, que devem ser revertidos em benefício direto para os envolvidos naquela experiência estudada em específico. Para tanto, a pesquisadora será a ministrante de uma disciplina eletiva ofertada para os estudantes do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP-UFRGS), com número limitado de estudantes – cerca de 15 pessoas. Serão realizados 20 encontros semanais durante o primeiro semestre de 2019, totalizando carga horária de 40 horas.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.282.339

A pesquisadora será acompanhada pelo docente do CAP-UFRGS, que atua no Departamento de Comunicação da instituição e que será o responsável pela disciplina eletiva. A fim de não prejudicar a proposta de horizontalidade na experiência e assegurar que os estudantes de fato colaborem com as definições, a ementa da disciplina estabelecerá os conteúdos programáticos referentes a cada módulo teórico-prático previsto. No entanto, deixará em aberto os seguintes aspectos: mídias a serem escolhidas para a realização da atividade final; meios de veiculação e abrangência dos conteúdos divulgados. Desta forma, o desafio é equilibrar a exigência de uma proposta pedagógica formal, implícita na oferta de uma disciplina – ainda que eletiva – no ensino básico e, de outro lado, a realização de um projeto baseado nas decisões tomadas a partir do diálogo entre os próprios educandos e entre estes e a pesquisadora/ministrante. Os resultados serão sistematizados pela pesquisadora, com a descrição dos produtos decorrentes da experiência, cabendo, a partir dos relatos, verificar as possibilidades de aplicação de processos semelhantes em outros contextos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto está acompanhado dos seguintes documentos de apresentação obrigatória: Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos; Formulário de Informações Básicas sobre Projeto de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Formulário PB; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Recomendações:

Recomenda-se aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Para aprovação do projeto de pesquisa quanto aos aspectos éticos torna-se necessário o atendimento das solicitações listadas a seguir, que deverão ser apresentadas em (A) documento separado respondendo cada um dos questionamentos, (B) incorporadas no Projeto de Pesquisa em realce e (C) também modificados na Plataforma Brasil.

- Revisar o número de participantes da pesquisa: no projeto constam 15 participantes; na Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos, 45; no item Tamanho da Amostra, no Formulário Plataforma Brasil, contam 45 ou 35 participantes. Esclarecer o número de participantes na pesquisa e ajustar em todos os documentos (neste número não devem ser somados os pais dos alunos – que assinarão os Termos de Assentimento e os Servidores da Escola. Somente os que farão parte da pesquisa).

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.282.339

Resposta: Serão quinze participantes na pesquisa. Ajustado em todos os documentos – SOLICITAÇÃO ATENDIDA

- Ajustar o cronograma. Recomenda-se que a Coleta de Dados/realização da pesquisa seja iniciada somente após aprovação do CEP-UFRGS.

RESPOSTA: Coleta de dados será realizada a partir de julho/2019 - SOLICITAÇÃO ATENDIDA

- No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consta que “a coleta de dados ocorrerá durante a experiência na disciplina eletiva Jornalismo Ambiental, que será ministrada pela pesquisadora no primeiro semestre de 2019”. Confirmar data/período, ajustar no Cronograma.

Resposta: Cronograma ajustado, no entanto, no TCLE permanece primeiro semestre de 2019. Alterar para segundo semestre de 2019. SOLICITAÇÃO NÃO ATENDIDA

- NO TCLE, ajustar a redação do primeiro parágrafo: “Você, representante legal de _____, está sendo convidado(a) a participar de pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação...”. Quem está sendo convidado a participar é o aluno e não o representante legal. SOLICITAÇÃO ATENDIDA

- Esclarecer, no item Metodologia (Projeto de Pesquisa e Formulário Plataforma Brasil), como serão convidados os participantes da pesquisa. Quais os critérios a serem utilizados caso haja mais interessados do que o número previsto no projeto de pesquisa? Para o convite, caso for utilizado cartaz/mail ou outra forma de documento, anexar à Plataforma Brasil;

RESPOSTA: Foi acrescentada a seguinte informação: “A pesquisadora não se envolverá na seleção dos estudantes a serem matriculados na disciplina eletiva, pois a tarefa compete ao CAp-UFRGS, o qual administra as atividades do corpo discente”. SOLICITAÇÃO ATENDIDA

- Anexar, na Plataforma Brasil, o Termo de Anuência do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS), devidamente assinado, dando ciência da realização da Pesquisa. SOLICITAÇÃO ATENDIDA

- Salienta-se que, caso os produtos resultantes das atividades envolvam imagens, gravações, etc, haverá a necessidade de submissão de emenda referente ao uso destas imagens.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.282.339

PENDÊNCIAS:

- No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consta que “a coleta de dados ocorrerá durante a experiência na disciplina eletiva Jornalismo Ambiental, que será ministrada pela pesquisadora no primeiro semestre de 2019”. Ajustar, conforme cronograma. (segundo semestre de 2019). SOLICITAÇÃO ATENDIDA

- Solicita-se encaminhamento de uma carta de anuência do Professor responsável da disciplina referente à cessão de espaço e tempo para a realização do projeto. SOLICITAÇÃO ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1299956.pdf	22/04/2019 12:14:05		Aceito
Outros	carta_de_anuencia_debora_gallas_2019.pdf	22/04/2019 12:13:22	Ilza Maria Tourinho Girardi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ModeloTCLE.pdf	11/04/2019 15:38:22	Ilza Maria Tourinho Girardi	Aceito
Outros	ANUENCIA_CAP.pdf	01/04/2019 17:11:17	Ilza Maria Tourinho Girardi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoTese2019Steigleder.pdf	01/04/2019 17:10:50	Ilza Maria Tourinho Girardi	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto28032019.pdf	01/04/2019 16:58:32	Ilza Maria Tourinho Girardi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 3.282.339

PORTO ALEGRE, 24 de Abril de 2019

Assinado por:
MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br